

Die Bildung der Anderen

Bildungsgerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft
aus der Sicht von Jugendlichen

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie
(Doctor philosophiae – Dr. phil.)
am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften
der Justus-Liebig-Universität Gießen,
Deutschland

Stefan Müller-Mathis, M.A.
geboren in Kehl am Rhein/ Deutschland

(2015)

Inhalt

1. Einleitung	4
2. Schulische Bildung im Anspruch sozialer Gerechtigkeit.....	19
2.1. Schlagwort Bildungsgerechtigkeit: schulische Bildung in der gerechtigkeitstheoretischen Revision	19
2.1.1 Verteilungsgerechtigkeit in der schulischen Bildung.....	27
2.1.2 Anerkennungsgerechtigkeit in der schulischen Bildung.....	33
2.1.3 Politische Gerechtigkeit und schulische Bildung.....	41
2.2 Gerechte Schulsysteme: Gerechtigkeit aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern.....	51
2.3 Die Einbindung in Ungleichheit.....	66
2.3.1 Handeln in ungleichen Verhältnissen.....	67
2.3.1 Das Sprechen über Ungleichheit	74
2.4 Fragestellung der Studie.....	83
3. Forschungsmethodischer Zugang.....	87
3.1 Der Kontext der Studie.....	87
3.2 Leitfadengestützte Interviews	88
3.3 Forschungsgegenstand und Datenauswertung	93
3.3.1 Bewertungswissen zu Bildungsgerechtigkeit: zur Interpretation von Gerechtigkeitsvorstellungen.....	95
3.3.2 Sichtweisen auf ungleiche Verhältnisse: zur Interpretation von Denk- und Handlungsweisen	97
3.4 Beschreibung der Fallgruppe.....	105
4. Das Bewertungswissen zu Bildungsgerechtigkeit: <i>wie beurteilen Jugendliche das Schulsystem?</i>	110
4.1 Die Wahrnehmung von sozialer Gleichheit im Schulsystem.....	110
4.2 Meritokratische Rechtfertigungen von Bildungsungleichheit.....	119
4.3 Leistungsprinzipien im anerkennungs- und beteiligungsbezogenen Anspruch	150
4.4 Verteilungsfragen: zur Dominanz individualistischer Deutungen von Bildungsungleichheit.....	166
5. Die Sichtweisen auf ungleiche Verhältnisse: <i>wie erfahren Jugendliche Ungleichheiten in der Schule?</i>	175
5.1 Distinktion in einer differenz- und defizitorientierten Sichtweise	180
5.1.1 Partizipationsgeschehen: bildungsbezogene Distinktion in der Verständigung ...	184
5.1.2 Ethnisierung in der wechselseitigen Distanznahme	193

5.1.3 Raumbestimmtheiten: distinktive Zuschreibungen in der lokalen Schullandschaft	204
5.2 Opposition und Resignation: moralisierende Ansprüche im Umgang mit Marginalisierung	219
5.2.1 Verworfenen Zugehörigkeit: Resignation als Antwort auf die Fremdzuschreibung	223
5.2.2 Marginalisierung in der Schule: Resignation als Antwort auf institutionelle Normen.....	235
5.3 Praxen des Differenzierens in einer exklusionskritischen Reflexion.....	243
5.3.1 Reflexion der Grenzziehungen in Bildungsverhältnissen	246
5.4 Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken in schulischen Verhältnissen	258
6. Bildungspolitische Orientierungen von Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft – Diskussion und Ausblick.....	268
7. Literaturverzeichnis.....	284
Abbildungsverzeichnis	294
Anhang	294

1. Einleitung

Wenn man jemanden fragt „*Was ist für dich Gerechtigkeit?*“ und diese/r antwortet, entscheidet er/ sie sich häufig für eine Ordnung, die es ihm/ ihr erlaubt einzuschätzen, wann etwas ganz genau als gerecht zu verstehen ist und wann nicht. Manche *Ordnungsmöglichkeiten*, dies wäre zu vermuten, decken die eine Ungerechtigkeit auf, lassen aber andere unbesehen. Man kann sich an Gerechtigkeit orientieren und dennoch in die Entstehung von Ungerechtigkeit eingebunden sein. Wie Dubet (2008: 222) u.a. anmerkt, werden Menschen Herr komplexer Gerechtigkeitsfragen, indem sie Widersprüche gegeneinander ausspielen und deren Kohärenz opfern. Trifft man eine Wahl, stößt man auf Widersprüche konkurrierender Prinzipien, aber auch auf deren wechselseitige Bedingtheit. Auch die theoretische oder empirische Forschung wählt Prinzipien aus. Sie vermag jedoch den Versuch zu unternehmen, einen weiteren Rahmen aufzuspannen, um Widersprüche einzubetten und Kohärenzprobleme aufzuzeigen. In der vorliegenden Forschungsarbeit wird die normative Gerechtigkeitsperspektive nach Nancy Fraser (2003/ 2008) – eine Perspektive, in der Fragen nach gerechter Verteilung mit Fragen der Anerkennung und der politischen Gerechtigkeit kombiniert werden – dem empirischen Vorhaben theoretisch beigelegt. Es wird gefragt, wie es Schüler/innen gelingt an Gerechtigkeit zu glauben und Ungerechtigkeiten herauszufordern und es wird diskutiert, welche Vorstellungen von Gerechtigkeit die Institutionen der Bildung vermitteln. Im Fokus wird die soziale Gerechtigkeit in der schulischen Bildung der „Migrationsgesellschaft“ (Mecheril 2010: 11) stehen.

Die jungen Bürger/innen, so die Annahme, haben allen Grund über Bildungsungleichheit und -gerechtigkeit nachzudenken. In den letzten 15 Jahren erfuhren Debatten um Bildungsgerechtigkeit und Schulstrukturen neuen Aufwind, vor allem durch die empirischen Darstellungen der Koppelung von Herkunft und Bildungserfolg. In Print-, Online- und Rundfunkmedien wurde zunehmend über die schulische Bildung berichtet. Gesonderte Rubriken kommentieren aktuelle Schief lagen. Vornehmlich interessiert die „gute Schule“ im Spiegel des gescheiterten Lernens und der ungleichen Chancen. Täglich poppen Teaser auf wie „Deutschland bleibt Mittelmaß“, „Bayern an der Spitze“ oder „Migranten werden abgehängt“. Berichtet werden die neusten Erkenntnisse der Leistungsvergleiche, bilanziert werden die aktuellen Disparitäten. Der „Migrationshintergrund“ wurde allzu schnell zur Formel der Ungleichheitsdiskurse, denn aufgezeigt werden mussten die mangelnden Bildungserfolge post-/migrantischer Jugendlicher. Vorgezeigt wurde häufig aber die vermeintliche Singularität

einer sozialen Lage oder eines segregierten, schulischen „Brennpunktes“. Auf Aufrufe zum gemeinsamen Lernen wird hier und da sogar mit Vorbehalt, Angst und Distanz reagiert. Was genau verteidigt wird, was in der Rede steht oder im Verborgenen bleibt, ist nicht immer ganz klar. In Meinungsumfragen¹ wird des Weiteren die Bevölkerung zu den Schulreformideen befragt: Jeder zweite hält das Schulsystem für ungerecht, zwei von drei Bürger/innen wollen das bisherige Schulsystem beibehalten oder 90 Prozent der Bürger/innen stimmen dem Erhalt des Gymnasiums zu². In anderen Worten: alles in allem wird Bildungsgerechtigkeit zur Diskussion gestellt. Junge Bürger/innen befinden sich mittendrin. Bildungsfragen sind präsent. Getrenntes und gemeinsames Lernen sind brisante Themen. Die schulische Bildung, so darf man sagen, bezieht alle Kinder und Jugendliche als Beteiligte ein.

Wird in der Wissenschaft, in Medien und der Politik über Bildungsbeteiligung geredet, hängen daran oft die Topoi der Chancengleichheit, des Bildungserfolgs und der fachlichen Lernleistung. Ich möchte Bildungsbeteiligung, in Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie von Nancy Fraser (2003/ 2008), demgegenüber als *gleichberechtigte Bildungsbeteiligung* verstehen, und die Frage stellen, inwiefern das Weniger-Erzielen, mit dem Schlechter-Stehen oder dem Nicht-Gehört-Werden in der bildungspolitischen und schulischen Sozialisation ineinandergreift. Ich werde fragen, welche bildungspolitischen Orientierungen dem folgen und welche Konsequenz dies für die Bildungspolitik der Migrationsgesellschaft bedeuten könnte³. In dieser Studie geht es um die bildungspolitischen Orientierungen von Jugendlichen. Die allgemeine Fragestellung lautet: *Was denken Jugendliche über Bildung und soziale Gerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft und wie binden sie sich in Bildungsun- gleichheiten ein?*

Was ist mit bildungspolitischen Orientierungen gemeint?

Das wissenschaftliche Sprechen von „Orientierungen“ evoziert, je nach Ausrichtung des wissenschaftlichen Diskurses, auch immer ein gewisses Verständnis des Begriffs. Es ist deshalb sinnvoll zu Beginn zu definieren, welche Aspekte und Zusammenhänge in der vorliegenden Studie unter dem Begriff der „bildungspolitischen Orientierung“ beschrieben

¹ Die Meinungsumfragen sind häufig in der Itemformulierung gerichtet und von bildungspolitischen Akteuren (z.B. Stiftungen, Verbände) in Auftrag gegeben. Hier wird häufig auch ein bildungspolitisches Interesse empirisch abgestützt.

² In der Reihenfolge: infratest dimap 2013, Forsa 2009 und Forsa 2007.

³ Es soll auf der Dimension der Gerechtigkeit erweitert werden, indem die Angelegenheiten der Anerkennung und der politischen Gerechtigkeit der fairen Verteilung anbei gestellt werden. Es geht nicht um fachliche Lernleistungen, sondern um informelle, soziale und politische Lernprozesse.

werden. Es wird dadurch ersichtlich, über welche Voraussetzungen das Konzept der „Orientierung“ konstruiert wird.

Was als gerecht verstanden wird hänge von den Ordnungen und institutionellen Regeln ab und sei eine Folge der politischen Sozialisation, so Klein und Zick (2010: 122). Politische Sozialisation ist nach Andersen und Woyke (2003: 521) durch den Erwerb politischer „Orientierungsmuster“ charakterisiert, die in der „Aneignung gesellschaftsbezogener Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen und Werte“ gebildet werden. Dem Sozialisationsprozess, in dem „der einzelne über die Beziehungen zu seinen Mitmenschen sowie über das Verständnis seiner selbst relativ dauerhaft Verhaltensweisen erwirbt (...)“, kommt insbesondere in der Bezugnahme auf formale Bildung (Grundmann 2006: 38f.) eine besondere Bedeutung zu. Die politische Sozialisation, so Buhl (2003: 17), ermöglicht dem/ der Jugendlichen „Mitglied in einer politischen Gemeinschaft zu werden, und die jeweilige (bürgerliche) Rolle zu übernehmen“. Politische Sozialisation meint das Verstehen und Beurteilen „politischer Sachverhalte“, die „Entwicklung einer individuellen Meinung“, aber auch jedes sozial und politisch „relevante Erleben und Auseinandersetzen mit politischen Inhalten (...) in verschiedenen Alltagssituationen“ (ebd. 2003: 17). Ich spreche in dieser Studie von bildungspolitischer Sozialisation und meine damit die Sozialisation in einem politischen Teilbereich, dem der Schul- und Bildungspolitik. Genauer handelt es sich um den Erwerb bildungspolitischer Orientierungen durch junge Bürger/innen gegenüber bildungspolitischen Gegenständen, wie der Organisation und Legitimation von institutioneller Bildung. Dies kann beispielsweise die Gestaltung von getrenntem oder gemeinsamem Lernen betreffen, die Forderung nach externer Differenzierung oder Inklusion meinen und die Legitimierung von Zu- und Aufteilungen auf Bildungsangebote einschließen⁴. Die bildungspolitische Orientierung eines Jugendlichen ist eine Folge der bildungspolitischen Sozialisation. Sie wird in dieser Studie über zwei Aspekte konkretisiert: eine bildungspolitische Orientierung besteht aus dem Wissen über die Organisation und Legitimation des Schul- und Bildungswesens (und den daraus resultierenden Gleichbehandlungsideen und bildungspolitischen Forderungen), im konvergenten oder divergenten *Verhältnis* zum impliziten Orientierungswissen im Umgang mit Ungleichbehandlung (d.h. den Handlungstendenzen und Reflexionspraxen). In der Untersuchung der bildungspolitischen Sozialisation wird das explizite und implizite Wissen der Jugendlichen betrachtet, um nicht nur Inhalte, sondern auch Prozesse thematisieren zu können. Eine bildungspolitische Orientierung drückt demzufolge eine *allgemeine Stellung-*

⁴ Dies ist ein Beispiel solcher bildungspolitischer Gegenstände, die in dieser Studie am häufigsten von intervieweten Jugendlichen angesprochen wurden.

nahme zum bildungspolitischen Gegenstand im *Verhältnis* zur *eigenen Stellung* in Bildungszusammenhängen aus. Zum Beispiel könnte ein/e Jugendliche/r zu einem bildungspolitischen Thema eine klare Stellungnahme geben, jedoch selbst nicht voll und ganz wissen, wie er/ sie in Praxen der Un-/Gleichbehandlung eingebunden ist. In diesem Sinne wird den Jugendlichen die schulische Bildung zu einem Thema der politischen Auseinandersetzung, sie ist ihnen aber Sozialisationsinstanz zugleich. Sie eignen sich bildungspolitische Inhalte an und binden sich unterdessen in schulische Strukturen und Praktiken der Un-/Gleichbehandlung ein. In bildungspolitischen Inhalten ist derweil ein Wissen über Adressaten⁵, denen Gerechtigkeit zuteilwerden soll, strukturiert. Im alltäglichen Denken und Handeln setzen soziale Akteure des Weiteren Konstruktionssysteme zusammen, um Personen und Gruppen in ungleichen Verhältnissen begreifen zu können. Über die schulische Bildung der Anderen zu reden heißt indessen, über die eigene Bildung zu reden. Der Akt der Bildung der Anderen in Bildungsverhältnissen bedeutet, eine Vorstellung von sich selbst zu haben.

Indem ich Jugendliche danach fragte *was* sie über Gerechtigkeit im Schulsystem zu sagen haben, konzipierte ich sie zum einen als *neutrale⁶ oder standortreflexive Begutachter/innen* der Bildungsgerechtigkeit. In den Mittelpunkt geraten ihre Gerechtigkeitsvorstellungen, ihre Deutungs- und Rechtfertigungsmuster von Ungleichheit, ihr explizites Wissen. Ihre inhaltlichen Orientierungspunkte verraten, zu welchen brisanten Themen die Jugendlichen nachdenken und sie decken auf, welche Gerechtigkeit und Politik sie diesbezüglich fordern wollen. Als Aspekt der bildungspolitischen Orientierung erlaubt dies zwar zu fragen, welche Vorstellungen von Gerechtigkeit Schule vermittelt, in Bezug auf die Untersuchung der bildungspolitischen Sozialisation greift dieser Aspekt aber zu kurz. Andersen und Woyke (2003: 521) stellen fest, dass die Untersuchung von inhaltlichen Ergebnissen in der politischen Sozialisationsforschung eine geringe Trennschärfe zur „Werte- und Meinungsforschung“ habe. Liebig et al. (2004: 16) und Wegener (1992: 269) problematisieren, dass indes nicht sicher ist, welche Verhaltensweise tatsächlich einer gerechtigkeitsbezogenen Einstellung folgt. Demoskopische Einstellungsforschungen erzielen wenig Erkenntnis, dokumentieren sie doch ausschließlich Einstellungen und Meinungen, nicht aber die Genese von Denk- und Handlungsorientierungen. Indem ich Jugendliche zum anderen von ihrer Schulzeit erzählen ließ, ging ich der Genese von Denk- und Handlungsweisen nach. Dadurch fächert sich ihre eigene Einbindung als *soziale Akteure* in ungleichen Verhältnissen auf. Im Mittelpunkt stehen

⁵ Leisering (2004: 32ff.) arbeitet für unterschiedliche, konkurrierende Gerechtigkeitsprinzipien heraus, inwiefern es Teil des Paradigmas ist, welchen Adressaten Gerechtigkeit zuteilwerden soll, beziehungsweise wie die „Referenzialisierung“ der Personen und Gruppen ausfällt.

⁶ Die Jugendlichen unternehmen den Versuch einer Beurteilung, die unabhängig vom eigenen Standpunkt gedacht wird und in der eine moralische Regel angewendet wird.

nun prozessstrukturelle Aspekte: sie sind in ungleichheitsbezogenen Denk- und Handlungsweisen, in der Art und Weise der Reflexions- und Interpretationsarbeit, in Handlungstendenzen, im impliziten Wissen dokumentiert. Ihr implizites Denk- und Handlungswissen offenbart, wie sie in mikroprozessuale Praxen der Un-/Gleichbehandlung involviert sind und welches Orientierungswissen sie in ihrem zukünftigen bildungspolitischen Handeln leiten könnte. Damit ist die bildungspolitische Sozialisation, beziehungsweise der bildungspolitische Orientierungsgehalt, über zwei Wissensformen untersucht, deren Verhältnis zueinander ein Verhältnis von der impliziten Einbindung in Bildungsungleichheit zum moralischen Überzeugungssystem ist. Wird in dieser Studie folglich über die bildungspolitische Sozialisation gesprochen, ist von inhaltlichen und handlungspraktisch relevanten Orientierungsparametern in deren Interdependenz die Rede. Eine „Orientierung“ konturiert sich, wenn die Erfahrungen mit Ungleichbehandlungen spezifische Reflexions- und Handlungstendenzen entstehen lassen und wenn dazu besondere ungleichheits- und gerechtigkeitsrelevante Vorstellungen in Beziehung stehen, die relative Gleichbehandlungs-ideen beinhalten und zu gewissen bildungspolitischen Forderungen führen können.

Zu Beginn brachte ich an, dass ich das Konzept der Bildungsbeteiligung als *gleichberechtigte Bildungsbeteiligung* verstehen möchte. Es wurde gefragt, inwiefern Ertrag, Respekt und Inklusion ineinandergreifen und in welchen Gelegenheiten des sozialen und politischen Lernens im Kontext Schule welche bildungspolitischen Orientierungen entstehen. Ein zentrales Ergebnis der Studie lautet – dies kann dem Lesen vorangestellt werden – Jugendliche glauben oder orientieren sich an einem leistungsgerechten Schulsystem, dessen strukturelle Veränderung hinsichtlich des Gewinns für die Leistungsgerechtigkeit von ihnen genau geprüft wird. Darin stimmen sie mehr oder weniger überein. Jugendliche, so ein zweites Ergebnis, binden sich unterdessen in statusförmige und exkludierende Praxen der Ungleichbehandlung ein; Ungleichbehandlung wird von ihnen reproduziert, bewältigt oder kritisiert. Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken durchziehen ihre schulischen Erfahrungen, jedoch haben sie mehr oder weniger gemeinsam, dass sie solche Problematiken nicht als „Angelegenheiten der Gerechtigkeit“ (Fraser 2003) ihren Postulaten einer leistungsgerechten Schule beistellen. Die Bildungsgerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft aus der Sicht von Jugendlichen wäre demnach ein Glaube an die leistungsgerechte Schule, deren desintegrativen Potenziale ihnen weitgehend unproblematisch erscheinen. Hinsichtlich des sozialen Zusammenhalts einer Gesellschaft deutet sich eine Aporie an. Wenn mit Green et al. (2009: 19) unter sozialem Zusammenhalt „the property by which whole societies, and the individuals within them, are bound together through the action of specific attitudes, behaviors,

rules and institutions which rely on consensus rather than pure coercion“ verstanden wird, bestünde ein unauflöslicher Widerspruch möglicherweise darin, dass alle an die Gleichheit glauben, ohne die Ungleichheit durch Desintegration auflösen zu wollen. Was die bildungspolitischen Orientierungen der Jugendlichen für die gleichberechtigte Bildungsbeteiligung in der Migrationsgesellschaft bedeuten könnte, ist eine Diskussion, auf die die empirischen Ergebnisse dieser Studie hinleiten können. Indem ich verschiedene Wissensformen in ein Verhältnis bringe und somit die Untersuchung der bildungspolitischen Sozialisation konkretisiere, kann ich die theoretischen Paradoxien verschiedener Gerechtigkeitsideen an einer empirischen Realität spiegeln. Junge Menschen lernen sich an einer Gerechtigkeit zu orientieren, ohne die Einbindungen in andere Ungleichbehandlungen und Ungerechtigkeiten zu sehen. Solche bildungspolitischen Orientierungen gewähren ihnen, trotz des theoretischen Widerspruchs, eine gewisse Handlungssicherheit im Umgang mit kontroversen Fragen.

Wie ist die Studie erziehungswissenschaftlich einzuordnen?

Solchen und anderen Ergebnissen der Forschungsarbeit ging ein mehrjähriger Forschungsprozess voran, indem wir uns in einer internationalen Forschergruppe⁷ ganz allgemein vornahmen, mit Schüler/innen über Ungleichheiten zu sprechen. Schüler/innen brachten Themen ein, über die sie reden wollten. Prägnante Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse bildeten sich heraus. In der vorliegenden Forschungsarbeit konnte der Schwerpunkt sukzessiv auf bildungspolitische Orientierungen im Jugendalter und auf soziale und ethnische Ungleichheiten im deutschen Schul- und Bildungswesen gelegt werden. Ich wollte in der vorliegenden Studie folglich wissen,

- ob Jugendliche Bildungsungleichheit wahrnehmen, was sie am Schulsystem als gerecht beurteilen, wie sie sich selbst in ungleiche Verhältnisse einbinden und inwiefern sie in der Vermittlung zwischen Urteil und Erfahrung mit ihren bildungspolitischen Orientierungen handlungsfähig werden,
- wie sich die bildungspolitischen Orientierungen zu den Barrieren der gleichberechtigten Bildungsbeteiligung verhalten, welche makrosozialen Konsequenzen ihr bildungspolitisches Denken und Handeln haben kann und welche Chancen diese bildungspolitische Sozialisation für den sozialen Zusammenhalt der Migrationsgesellschaft vorzeichnet,

⁷ Ich bedanke mich für die gute Zusammenarbeit bei Prof. Dr. Hermann Josef Abs, Prof. Dr. Andy Green, Dr. Christine Han, Dr. Bryony Hoskins, Dr. Jan Germen Janmaat, Dr. Natasha Kersh und Dr. Magdalini Kolokitha.

- ob in den bildungspolitischen Orientierungen junger Bürger/innen migrationsgesellschaftliche Problematisierungsdiskurse wirken und ob sich Problemrelativierungen setzen, die in der Gefahr stehen, klassistische und rassistische Folgen zu haben, und
- wie das Verhältnis von schulischer Bildung zu Diversität und Rassismus⁸ bilanziert werden müsste.

Die Studie ist nicht ausschließlich mit Blick auf die hiesigen bildungspolitischen Kontroversen interessant, sondern die Relevanz liegt vor allem in einer erziehungswissenschaftlichen Forschung begründet, die zum Thema machen wird, was Schule an Vorstellungen von Gerechtigkeit vermittelt und die aufzeigt, welche Zugänge zur diversifizierten Migrationsgesellschaft die Schule grundlegt. In Bezug auf eine „Struktur der Erziehungswissenschaft“ (vgl. Lenhart 2003: 30) kann die Studie als Jugend- und Schulforschung eingeordnet werden. Als Jugendforschung, da Entwicklungsaufgaben im Jugendalter angesprochen sind und als Schulforschung, da Inhalte, Prozesse und Bedingungen der Erziehungs- und Bildungspraxis des institutionellen Teilbereichs Schule Beachtung finden. Indem wiederum von einer bildungspolitischen Sozialisationsforschung gesprochen wird, ist ein Forschungsbereich zugeschnitten worden, der sowohl in der Jugendforschung als auch in der Schulforschung greift. Beispielsweise reiht das Interesse sich in das klassische Feld der Forschung zu politischer Sozialisation ein. Politische Sozialisation ist nahezu als Inventar einer deutschsprachigen Jugendforschung zu begreifen. Die politische Sozialisation steht indes im Vorzeichen der sozialen Ungleichheit in einer diversifizierten Gesellschaft. Fragen der Ungleichheit rücken Forscher/innen in den vergangenen Jahren erst allmählich ins Zentrum ihrer Jugendstudien (vgl. Pfaff 2011). Die politische Sozialisationsforschung ist, wie Buhl (2003: 19) überblickt, immer „stark an aktuellen gesellschaftlichen Fragen orientiert“. Zur heutigen Stunde ziehen die erregten bildungspolitischen Kontroversen der letzten Jahre,

⁸ Mit Diversität ist eine migrationsgesellschaftliche Komplexität gemeint, in der sich die Lebensweisen, kulturellen Praxen und Zugehörigkeiten der Menschen zunehmend ausdifferenzieren, sich weiter diversifizieren (Vertovec 2007), wengleich der Begriff des Rassismus in dieser Forschungsarbeit darauf hinweist, dass sich Menschen auch in machtvollen und rassistischen Praxen des Unterscheidens einbinden, wenn sie Menschen über u.a. physische Merkmale vermittelt, nach Kriterien der Abstammung, Mentalität oder kulturellen und territorialen Zugehörigkeit eindeutig konstruieren, positionieren und mehr oder weniger in einem hierarchischen Verhältnis von Vorherrschaft und Wertigkeit interpretieren. Im deutschsprachigen Raum ist es kontrovers, ob der Begriff Rassismus nicht lediglich für einen ideologischen Rassismus (z.B. Nationalsozialismus) gebraucht werden sollte, und gerade die Erweiterung auf Alltagsrassismus nicht gar eine Überbewertung darstelle, die dazu den ideologischen Rassismus banalisiere (Mecheril und Melter 2010: 164). Deutschland tut sich mit einer breiten Rassismusdebatte schwer. Ich lehne mich demgegenüber an einen breiten Rassismusbegriff an, der im anglophonen Raum häufig Verwendung findet und im deutschsprachigen Raum zunehmend vertreten wird. Wird über schulische Bildung im Verhältnis zu Rassismus gesprochen, so bezieht das folglich auch Formen des institutionellen Rassismus, des Kulturrassismus und des Alltagsrassismus mit ein.

peu à peu auch das Stillschweigen und Aushalten des bildungspolitischen Dissenses, nach sich, die bildungspolitischen Orientierungen junger Bürger/innen zu untersuchen und die sozialintegrativen und -inkluisiven Potenziale der schulischen Bildung in einer diversifizierten Gesellschaft neu zu beurteilen. Mit dem Beispiel der politischen Sozialisation ist ein klassischer Forschungsgegenstand der Jugendforschung aufgegriffen; indem ich die Migrationsgesellschaft als sozialen Kontext beachte, nehme ich eine notwendige Neujustierung vor, die m.E. in vielen Studien ausbleibt. Nun ist „Schule“ zugleich Gegenstand der politischen Aushandlung, wie auch Sozialisationsinstanz. In dieser Doppelung wird die Schnittstelle zwischen Jugend- und Schulforschung ersichtlich. U.a. entwickeln Jugendliche ihre Bezüge zur Migrationsgesellschaft im Kontext Schule, die Schule bindet sie in diese Gesellschaft ein. In wenigen Studien wurde der Einfluss der Schule, der Einfluss der Form des sozialen und demokratischen Zusammenlebens in homogenen oder heterogenen Gemeinschaften auf soziale und politische Orientierungen hin untersucht (z.B. Abs et al. 2009/ Grob 2007/ Schiffauer et al. 2002). Den Jugendlichen, die in dieser Studie befragt wurden, wird die Organisation von Schule, vor allem das Verhältnis von Homogenität zu Diversität, zur schulischen Sozialisationserfahrung. *Wie* sie als un-/gleichberechtigte Partner/innen in sozialen Interaktionen im Kontext Schule zusammenkommen, wird zur Selbstverständlichkeit. Als Erfahrungshorizont sind diese Selbstverständlichkeiten immer auch Ausgangspunkt der Reflexion von Ungleichheit und sie können in die Beurteilung von Gerechtigkeit hineinwirken. Im Sinne der Schulforschung trägt die Studie zur Betonung der Relevanz des Lernens in sozialen Beziehungen und unter ungleichen Verhältnissen bei. Dieses informelle⁹ soziale und politische Lernen wird als konstitutiv für die Aneignung bildungspolitischer Informationen, Vorstellungen und Handlungen angesehen. Des Weiteren, das darf nicht vergessen werden, ist jeder Lernprozess eingebettet in den sozialen Kontext der Migrationsgesellschaft und steht damit unter der Bedingung migrationsgesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse.

⁹ Ich stelle der Studie ein Verständnis von informellem Lernen vorweg, mit dem mit informellem Lernen zum einen zwar jedes Lernen außerhalb formaler Bildungskontexte gemeint sein kann (z.B. die Aneignung bildungspolitischer Inhalte durch Medienberichterstattungen), zum anderen werden aber auch diverse Aspekte schulischer Sozialisationsprozesse in den Mittelpunkt gerückt. Scheerens (2009: 3) spricht beispielsweise von „informal learning in a formal setting. That is, informal learning within schools, where learning, apart from being stimulated by formal and explicit teaching, is seen as also taking place during the daily experiences inside and outside classrooms“.

Wer wurde befragt?

Befragt wurden Jugendliche gegen Ende der Sekundarstufe II¹⁰. Sie blicken zum einen noch in einen schulischen Alltag, zum anderen aber bereits zurück auf eine mehrjährige Sekundarschulzeit. Die Jugendlichen wurden in einem mittelstädtischen allgemeinbildenden Gymnasium besucht, in einer großstädtischen Berufsschule aufgesucht und in einer urban gelegenen Produktionsschule¹¹ befragt. Gemeinsam ist den Fällen, dass sie mehr oder weniger in ihrem Bildungsverlauf *schulmobil* gewesen sind. Wenn sie über Bildungsungleichheit sprechen, beziehen sie ungleiche Verhältnisse ein, die sie im Vergleich der besuchten Schulen nachzeichnen. Jede Schule, so die These, ist Teil der migrationsgesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse – in schulischen Räumen konstituieren sich besondere *Bezüge* zur migrationsgesellschaftlichen Komplexität. Im deutschsprachigen Raum zu Bildung und Migration zu forschen, erzeugt häufig die Annahme, man erforsche die Irrungen und Wirrungen post-/migrantischer Jugendlicher. Es geht nicht ausschließlich um ihre Sicht auf Schule und Gesellschaft, sondern es geht um Jugendliche in der Migrationsgesellschaft. Ich werbe damit für die Korrektur der wissenschaftlichen Perspektive, für eine neue Perspektive, die von den *Bezügen* der verschiedenen Jugendlichen zu dieser Gesellschaft spricht und verschiedene Stimmen in einer Forschung exemplarisch in Beziehung bringt¹². Es geraten Jugendliche mit verschiedenen Zugehörigkeiten in den Blick. Jugendliche, die selbst migrierten, die Migration als Teil familiärer Geschichte erfahren oder die Migrationsphänomene beobachten. Alle sind involviert in eine Gesellschaft, die durch Migrationen durchzogen ist und deren politische Gegenstände immer auch migrationsgesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse widerspiegeln können: das Sprechen über bildungspolitische Gegenstände kann ein Sprechen über die sozialen und ethnischen Ungleichheiten in der Institution Schule sein. Es liegt nahe, dass dieses Spektrum an Befragten auch Mehrheits-Minderheits-Verhältnisse der Gesellschaft abzeichnet. Indem ich von *Bezügen* spreche, stelle ich aber die substanzielle Einheit von von Zugehörigkeit und Position in Frage, denn es wird stattdessen gefragt, wie Jugendliche ihre soziale Lage in ungleichen Verhältnissen konstruieren. Viele Jugendliche lernen beispielsweise eine mehrheitsgesellschaftliche

¹⁰ Die interviewten Jugendlichen sind teilweise älter, als es ihre Sekundarschulstufen suggerieren. Entspricht ihren Sekundarschulstufen ungefähr ein Alter von 15 bis 17 Jahren (z.B. Schaub und Zenke 1995: 146), liegt der Median der Fallgruppe bei einem Alter von 18 Jahren.

¹¹ Eine berufsschulische Maßnahme zur Wiedereingliederung in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.

¹² Diese Unternehmung hat selbstverständlich auch Grenzen, denn es entstehen zwar zahlreiche maximale Kontraste, jedoch lassen sich Ähnlichkeiten in den sozialen Lagen nicht mit mehreren Fällen verdichten. Die vorliegende Forschungsarbeit wird sich deshalb auf inhaltliche und thematische Abstraktionen konzentrieren. Eine themenübergreifende, eher soziogenetische Abstraktion wurde nicht erarbeitet.

Perspektive zu adaptieren und zu affirmieren¹³. Die Identifikation mit einer mehrheitsgesellschaftlichen Perspektive lässt ihnen, in Abhängigkeit ihrer sozialen Lage, eigene Privilegien oder eigene Benachteiligungen als selbstverständlich erscheinen. Erlern wird dann die Idee einer sozialen Ordnung.

Im Vergleich dazu stehen Jugendlichen, die sich an den institutionellen Vorgaben reiben und die versuchen, Ordnungen zu transformieren. Die mehrheitsgesellschaftliche Perspektive wird von ihnen hinsichtlich der distributiven Macht untersucht. Wird in der Studie von Bezügen gesprochen, wird einerseits gefragt, wie Schüler/innen in der Schule zusammenkommen und wie die Schulen in der Migrationsgesellschaft sie positionieren, aber auch, welche Sprecherpositionen die Jugendlichen in ihrer Reflexions- und Interpretationsarbeit und auch in ihrer Beurteilung von Gerechtigkeit ausbilden. Die bildungspolitischen Orientierungen der Jugendlichen verraten sowohl Blickrichtungen, die sich im Schulraum generieren, als auch Sprecherpositionen, in denen sich die einen weniger als andere mit mehrheitsgesellschaftlichen Perspektiven auf Mehrheits-Minderheits-Verhältnisse identifizieren.

Wie ist die Studie aufgebaut?

Die Studie wurde in sechs Kapiteln strukturiert. Der Einleitung folgt in Kapitel 2 eine theoretische Annäherung an den Forschungsgegenstand. Kapitel 3 legt das forschungsmethodologische und -methodische Vorgehen offen. Die Kapitel 4 und 5 präsentieren die empirischen Ergebnisse. Kapitel 6 schließt mit einer Diskussion und einem Ausblick. Im Folgenden stelle ich jedem Kapitel der Arbeit eine Leitfrage vorweg:

Was kann soziale Gerechtigkeit meinen? Im zweiten Kapitel nähere ich mich dem Konzept der sozialen Gerechtigkeit an. Der Terminus „Gerechtigkeit“ ist ein nahezu unüberblickbares Konstrukt. Als Autor der Forschungsarbeit bin ich in meinem Verständnis von „Gerechtigkeit“ u.a. durch die Theorie von Nancy Fraser (2003/ 2008) informiert. Im Allgemeinen, so sollte zu Beginn aber relativiert werden, sind normative Theorien sozialer Gerechtigkeit ebensolche Gerechtigkeitsperspektiven, wie sie die Gerechtigkeitsvorstellungen der Bürger/innen selbst darstellen. Im Besonderen schaffen es allerdings einige normativen Gerechtigkeitsperspektiven die Reichweite populärer Gerechtigkeitsprinzipien einzugrenzen und durch die Eingrenzung der Reichweiten, die verschiedenen Gerechtigkeitsperspektiven in

¹³ Sowohl herkunftsdeutsche, als auch migrationsdeutsche Jugendliche.

eine breitere Perspektive zu integrieren¹⁴. M.E. nähert sich der Theorievorschlag von Fraser dem Versuch sehr gut an, möglicherweise aber auch nur deshalb, weil ihre grundlagentheoretische Neuordnung neue Blickwinkel zulässt. Ausgehend von diesen Prämissen wird in Kapitel 2.1 die schulische Bildung in der Bundesrepublik einer gerechtigkeits-theoretischen Revision unterzogen. Ziel der Revision ist es, dem/ der Leser/in mögliche Schief lagen in der schulischen Bildung auf unterschiedlichen Dimensionen von Gerechtigkeit exemplarisch aufzuzeigen. Ziel dieser Blickrichtung ist es auch Fragen nach den besonderen Gelegenheiten und Gelingensbedingungen der bildungspolitischen Sozialisation in unserem Schulsystem zu eröffnen, um die nachfolgenden empirischen Erkenntnisse in einen Diskussionszusammenhang rückbinden zu können. Dem folgt eine Darstellung des Forschungsstandes, der unter zwei Teilfragen aufgegliedert wurde. (1) *Was verstehen Jugendliche unter Gerechtigkeit?* Der aufgezeigte nationale und internationale Forschungsstand (Kapitel 2.2) bezieht quantifizierende Studien zu den Einstellungen zu Gerechtigkeit mit ein. Ich frage diesbezüglich, für welche Gerechtigkeitsperspektiven sich Forscher/innen entscheiden und was sie zu den Ungleichheits- und Gerechtigkeitsperspektiven von Jugendlichen herausfinden. Es wird angedeutet, was von Forscher/innen (nicht) erforscht wird und es wird gezeigt, welche Gerechtigkeitsvorstellungen in diesem Rahmen als Teil der politischen Orientierung im Jugendalter auszumachen sind. (2) *Wie binden sich Jugendliche in Ungleichheit ein?* Es werden auch praxeologische Rekonstruktionsstudien einbezogen (Kapitel 2.3), in denen die Genese des Umgangs mit Differenz und Ungleichheit untersucht wird. Von Interesse sind Studien, in denen Forscher/innen dem Umgang mit Differenz und Ungleichheit in der Alltagspraxis von Individuen oder Gruppen nachgehen und herausfinden, wie es Menschen gewohnt sind zu denken und zu handeln.

Mit dem Forschungsstand sind sowohl Einstellungsstudien integriert, die zeigen was Jugendliche denken und wissen, als auch Rekonstruktionsstudien einbezogen, die anerkennen, dass Menschen gar nicht wissen, was sie alles wissen. Solche Forschungen rekonstruieren, *wie* Menschen denken und handeln. Die unterschiedlichen Wissensformen spiegeln zwei Fragelogiken wieder, die in dieser Studie umgesetzt werden. Ich habe Jugendliche gefragt, ob sie Ungleichheiten wahrnehmen und ob sie das Schulsystem für gerecht halten, aber ich habe sie auch ganz allgemein von ihrer Schulzeit und ihrem Schulalltag erzählen lassen¹⁵. Der

¹⁴ Beispielsweise wird auch die empirische Forschung (siehe Forschungsstand in Kapitel 2.2) selbst wieder auf die grundlagentheoretischen Vorstellungen hingewiesen, die ihr zugrunde liegen.

¹⁵ In den Interviews beginnen die Jugendlichen befragungslogisch mit der Erzählung über ihre Schulzeit/ von ihrem Schulalltag. Die standardisierten Fragen mit gerichteten Antwortoptionen stehen am Ende jedes

Überblick im Forschungsstand bereitet sozusagen auch die Darstellung der Ergebnisse vor: es werden die beiden Teile der allgemeinen Forschungsfrage in der Fragelogik und im Forschungsstand differenziert, um sie methodisch begründet getrennt auszuwerten und darzustellen. Die Erkenntnisse beider Frageteile werden dann in der Darstellung der Ergebnisse sukzessiv komplementär zusammengeführt werden können. In diesem Sinne kann geklärt werden, welche differenten Wissen Jugendliche haben und welche Wissen somit handlungskonstitutiv werden könnten. In Kapitel 2.4 lasse ich der theoretischen Annäherung eine konkrete Darstellung meiner allgemeinen Fragestellung folgen.

Wie wurde der Gegenstand „Bildungsungleichheit und -gerechtigkeit“ multimethodisch konstituiert? Die grundlegende multimethodische Konstituierung war bereits in der internationalen Gesamtstudie „Perceptions of Inequalities“ (siehe auch Kolokitha und Preston 2009/ Han et al. 2012/ Janmaat et al. 2012/ Han et al. 2013/ Abs 2013) vorbereitet, aus der die vorliegende Forschungsarbeit hervorgeht. Ganz allgemein fragten wir in der internationalen Studie nach den „experiences of and attitudes to inequalities“ (Kolokitha und Preston 2009). In der vorliegenden Studie wurde dieses Design übernommen und methodisch konkretisiert. Unter dem Aspekt der „attitudes to“ wurde das Bewertungswissen der Jugendlichen zu Bildungsgerechtigkeit *inhaltsanalytisch* ausgewertet. Aus der internationalen Forschungszusammenarbeit lassen sich des Weiteren Ergebnisse zu zentralen Tendenzen entnehmen, die aufzeigen können, ob Schüler/innen in Deutschland und anderswo überhaupt Ungleichheit in der Schule und im Beruf wahrnehmen und ob sie prinzipiell der ethnischen Gleichheit in Schule, Beruf und Politik zusprechen würden (Janmaat et al. 2012). Die Auswertungsstrategie bezweckt zu klären, was Jugendliche über Bildung und soziale Gerechtigkeit denken. Um zu klären wie sie in Bildungsungleichheit eingebunden sind, wurden hingegen Sichtweisen auf ungleiche Verhältnisse *dokumentarisch* interpretiert. Entscheidend war hierfür der Aspekt der „experiences of“. Kapitel 3 beinhaltet Abbildungen mit Übersichten über die Teilgegenstände und die Fallgruppe.

In Kapitel 4 „Das Bewertungswissen zu Bildungsgerechtigkeit: *wie beurteilen Jugendliche das Schulsystem?*“ werden Ungleichheits- und Gerechtigkeitsvorstellungen von Jugendlichen dargestellt: Es handelt sich um Gerechtigkeitsvorstellungen in Beziehung zu Forderungen,

Interviews. In der Darstellung der Ergebnisse sind diese Teile jedoch umgestellt. Dies dient der Leserführung, denn so kann der Darstellung von explizitem Wissen die Darstellung impliziter Wissensformen folgen.

aber auch zu Erfahrungen (siehe Kapitel 6). Wie zu Beginn bereits vorweggenommen wurde, orientieren sich alle Jugendliche in der einen oder anderen Weise an der distributiven Gerechtigkeit. Kapitel 4 wird klären, in welcher Tendenz die Jugendlichen der ethnischen Gleichheit zusprechen und inwieweit sie soziale und ethnische Gleichheit realisiert sehen. Es wird exemplarisch aufgezeigt, wie es ihnen gelingt, an die Gerechtigkeit in einem von Ungleichheit¹⁶ durchzogenen Schulsystem zu glauben. In der inhaltsanalytischen Reduktion der Interviewtexte werden zwei übergeordnete Ausprägungen verdichtet, die wiederum in spezielle Ausprägungen untergliedert werden. Die Ausprägung „Meritokratische Rechtfertigungen von Bildungsungleichheit“ illustriert, dass es Jugendlichen gelingt für formale Gleichheit zu sprechen und es wird gezeigt, dass sie die individuelle Leistung zum Beurteilungsmaßstab erklären möchten. Diese Deutungs- und Rechtfertigungsmuster zeigen die tendenzielle, meritokratisch begründete Systemzufriedenheit bei den Jugendlichen allerdings auch im Lichte einiger Schief lagen auf. So wird beispielsweise des Öfteren Ungleichheit zu Gunsten der individualistischen Erklärungsfaktoren ausgeklammert. Der meritokratischen Idee folgt in diesem Fall eine Problemrelativierung sozialer und ethnischer Ungleichheit. Segregationstendenzen im Schulsystem werden nur kritisch angesprochen, wenn sie von der Leistungsgerechtigkeit abtragen. Im Kontrast dazu steht die Ausprägung „Leistungsprinzipien im anerkennungs- und beteiligungsbezogenen Anspruch“. Auch hier orientieren sich Jugendliche an Leistungsgerechtigkeit, allerdings erörtern sie deren Kohärenzprobleme zu einzelnen Aspekten der Anerkennungsgerechtigkeit und der politischen Gerechtigkeit. In dieser Gerechtigkeitsperspektive werden Problemrelativierungen transparent. Segregation wird im Ansatz problematisiert. Kapitel 4 stellt im Allgemeinen die Dominanz von Verteilungsfragen heraus und klärt im Vergleich der Unterschiede in den Deutungs- und Rechtfertigungsmustern im Besonderen welche Gerechtigkeitsproblematiken weitgehend unbesehen bleiben. Welche bildungspolitische Stoßrichtung zeichnet sich durch ihre bildungspolitischen Ideen und Forderungen ab? Mit der Legitimation und Organisation institutioneller Bildung ist ein Großteil der interviewten Jugendlichen zufrieden. Da anzunehmen ist, dass Jugendliche nicht ideologisch begründete Interessen bewusst vertreten, ist zu fragen, was in den Institutionen der Bildung an Gerechtigkeit angewiesen ist und welche Vorstellungen von Gerechtigkeit Schule vermittelt.

¹⁶ In Kapitel 2 werden zentrale Ungleichheiten im deutschen Schul- und Bildungswesen angesprochen und durch empirische Erkenntnisse untermauert.

In Kapitel 5 „Die Sichtweisen auf ungleiche Verhältnisse: *wie erfahren Jugendliche Ungleichheiten in der Schule?*“ werden die ungleichheitsbezogenen Denk- und Handlungsweisen, die sich im Umgang mit Un-/Gleichbehandlung herausbilden, dargestellt. Wurde zuvor geklärt, was Jugendliche denken, wenn sie nach Bildungsgerechtigkeit gefragt werden, werden nun die Art und Weise ihrer Reflexions- und Interpretationsarbeit, sowie die Handlungsvollzüge und -tendenzen, die sich dabei dokumentieren, herausgearbeitet. Sie beziehen sich auf die Erzählungen, Beschreibungen und Argumentationen zur eigenen Schulzeit. Dies ist ein Wechsel von der *Stellungnahme zu Gerechtigkeit* zur *Stellung in Bildungszusammenhängen*. Präsentiert wird eine thematische Abstraktion von drei Sichtweisen auf ungleiche Verhältnisse. Im Typ „Distinktion in einer differenz- und defizitorientierten Sichtweise“ zeichnen sich mehrheitsperspektivische Sprecherpositionen¹⁷ ab. Soziale und ethnische Unterscheidungen werden von den Jugendlichen in eine differenz- und defizitorientierte Lesart eingelesen. Erprobt wird die Distinktion, enaktiert wird die Distanz und Distanzierung. Im Typ „Opposition und Resignation: moralisierende Ansprüche im Umgang mit Marginalisierung“ bildet sich eine oppositionelle Einbindung ab. Jugendliche resignieren im direkten Handlungsvollzug, kritisieren in der Reflexion des Erlebten allerdings ihre marginale Position¹⁸. Enaktiert werden, wie beim ersten Typ, Distanzhaltungen und Distanzierungen. Setzt man das Bewertungswissen (Kapitel 4) in *Verhältnis* zu diesen beiden Typen¹⁹, so wird ersichtlich, dass die einen Jugendlichen distributive Gerechtigkeit realisiert sehen, selbst aber in die Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken der Praxis involviert sind, die anderen weitgehend ebenso die distributive Gerechtigkeit realisiert sehen, aber mangelnde Anerkennung und fehlende Beteiligung permanent bearbeiten. Es könnte angenommen werden, dass Segregation (und die Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken die darin strukturiert sind) deshalb nicht als Gerechtigkeitsproblem erscheint, da das bildungspolitische Wissen der Jugendlichen ihre distanzierungsbezogenen Handlungsorientierungen legitimiert. Das desintegrative Potenzial wird zur legitimierbaren Selbstverständlichkeit. Damit brechen Jugendliche im dritten Typ „Praxen des Differenzierens in einer exklusionskritischen Sichtweise“. Sie gehören zu denjenigen, die zuvor Leistungsgerechtigkeit an deren Kohärenzproblemen zu Anerkennung

¹⁷ Eine Identifikation mit mehrheitsgesellschaftlichen Problematisierungsfragen und Diskursordnungen.

¹⁸ Indem sie in marginaler Lage dominante Wertmuster bewältigen, orientieren sie sich gleichzeitig an einer Auseinandersetzung mit einer mehrheitsgesellschaftlichen Perspektive.

¹⁹ Beide Typen beinhalten zentrale Fälle, die ausschließlich auf einem Typ liegen, aber auch einzelne Fälle, die auf beiden Typen liegen können. Dass Fälle auf beiden Typen liegen können, schließt die Konstruktionslogik der Typik nicht aus. Der dritte Typ ist konstruktionslogisch hingegen geschlossen und bezieht Fälle ein, die ausschließlich auch auf diesem Typ liegen.

und Beteiligung spiegelten. Sie fächern eine Sichtweise auf, in der sie die eigene Einbindung in Praxen des Differenzierens und in Strukturen der Ungleichheit reflektieren. Der früheren Einbindung in Anerkennungs- und Beteiligungsungleichheiten in der Schule versuchen sie ein verändertes Überzeugungssystem entgegenzusetzen. Enaktiert wird eine bildungspolitische Kritik, die eher Öffnung als Distanz versprechen soll. Kapitel 5 wird im Wesentlichen die Ergebnisse der dokumentarischen Interpretation darstellen und auf Kapitel 4 Rückbezug nehmen.

Welche Kerbe der Bildungsungleichheit kann diese Studie ausleuchten? Das Kapitel 6 lotet die Barrieren der gleichberechtigten Bildungsbeteiligung aus, indem noch einmal die Ergebnisse aus Kapitel 4 und 5 in „Urteils-Erfahrungs-Konstellationen“ zusammengefasst werden. Hervorgehoben wird eine Aporie der Bildungsgerechtigkeit: tendenziell wollen Jugendliche an Gleichheit glauben, Desintegration aber nicht auflösen. In der Zusammenfassung soll deutlich werden, welche bildungspolitischen Orientierungen Jugendliche im Kontext Schule entwickeln und es wird gefragt, was das für die Bildungspolitik und -praxis der Migrationsgesellschaft bedeuten könnte. Indem auch danach gefragt wird, was Schule an Vorstellungen von Gerechtigkeit vermittelt, werden die Erkenntnisse der Studie auf die gerechtigkeitstheoretische Revision schulischer Bildung rückbezogen und konkret diskutiert. Das kann Anlass geben, um im Allgemeinen über Reformen weiter nachzudenken. Im Besonderen sollte sich unterdessen aber gerade die Erziehungswissenschaft für eine Kontroversität im Sprechen über Ungleichheit mit Jugendlichen bemühen. Wohl kann es nicht Ergebnis einer sozialisationsbezogenen Forschung sein, pädagogische Empfehlungen auszusprechen, jedoch werde ich, indem ich mich auf den Aspekt der Reflexions- und Interpretationsarbeit beziehe, einen Anknüpfungspunkt an eine dialogisierte ungleichheitsreflexive Bildung in der Migrationsgesellschaft ansprechen.

2. Schulische Bildung im Anspruch sozialer Gerechtigkeit

Der Fokus auf die Bildungsungleichheit und -gerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft aus der Sicht von Jugendlichen bringt die Frage nach den Gelegenheiten und Bedingungen der bildungspolitischen Sozialisation ein. Was als gerecht gilt, ist immer auch eine Frage der Perspektive. In der theoretischen Annäherung an den Forschungsgegenstand soll aufgeführt werden, welche Gerechtigkeitsideen in den Institutionen der Bildung angewiesen werden könnten und welche Vorstellungen von un-/gleichen und un-/gerechten Verhältnissen die schulischen Strukturen und Praktiken widerspiegeln. Um die Reichweite einiger gerechtigkeitsbezogener Positionen zu sichten und ihre Kohärenzschwierigkeiten zueinander zu überblicken, wird zu Beginn der Forschungsarbeit eine gerechtigkeitstheoretische Revision²⁰ der schulischen Bildung in Anlehnung an Nancy Fraser (2003/ 2008) erfolgen (Kapitel 2.1). Im Anschluss wird der (internationale) Forschungsstand zu ungleichheits- und gerechtigkeitsbezogenen Orientierungen im Jugendalter daraufhin geprüft, welche Gerechtigkeitsperspektiven Heranwachsende in marktwirtschaftlich organisierten Gesellschaften ausbilden, sowie für welche perspektivische Gerechtigkeit sich die Forschenden in solchen Studien interessieren (Kapitel 2.2). Dem Handeln in sowie dem Reflektieren und Interpretieren von Ungleichheiten kann immer auch ein zur Gewohnheit gewordenenes Reflexions- und Handlungswissen zugrunde liegen. Wie sich Jugendliche selbst in Ungleichheiten einbinden, d.h. wie sie im Umgang mit verschiedenen Differenzen und Ungleichheiten denken und handeln lernen, illustrieren vor allem sozialkonstruktivistische, wissenssoziologische Studien der Kindheits- und Jugendforschung (Kapitel 2.3). Schließlich bündelt Kapitel 2.4 die Forschungsdesiderate, die im theoretischen Aufriss aufkommen, in einer allgemeinen Fragestellung.

2.1. Schlagwort Bildungsgerechtigkeit: schulische Bildung in der gerechtigkeitstheoretischen Revision

In den Debatten um Bildungsgerechtigkeit ist man sich einig, dass durch schulische Bildung gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht, aber auch erschwert werden kann. Was jedoch als ungerecht erachtet wird und welche Mittel für mehr soziale Gerechtigkeit ins Spiel gebracht

²⁰ Ziel der gerechtigkeitstheoretischen Revision ist es, dem/ der Leser/in Schief lagen der schulischen Bildung auf verschiedenen Dimensionen der Gerechtigkeit aufzuzeigen, um Widersprüchliches und Fragwürdiges in einem gemeinsamen Rahmen zu sehen und Fragen zur bildungspolitische Sozialisation zu entwickeln.

werden sollen, darin scheiden sich die Geister. Infolge der hitzigen Debatten um die Kopplung von Herkunft und Bildungserfolg, werden nicht mehr bloß die Ungerechtigkeit eines „Dreiklassenschulsystems“ (Heyer 2003) moniert, sondern es wird bildungspolitisch gehandelt und an den drei- bis fünfgliedrigen Schulstrukturen gerüttelt. Zu beobachten ist ein Aufbruch in die „Zweigliedrigkeit“, der schulstrukturell durch ein Verschwinden der Hauptschule – bei einer zumindest scheinbaren „Unantastbarkeit des Gymnasiums“ – gekennzeichnet ist (Tillmann 2012). Neue kooperative und integrative Schulformen kommen auf. Ob Realschule plus, Sekundarschule, Mittelstufen- und Mittelschule, Stadtteilschule, Gemeinschaftsschule, Oberschule, Regelschule²¹, Regionalschule oder erweiterte Realschule, es werden unterschiedliche Antworten auf die Schulfrage gefunden. Sie entstehen als Alternative zu den oder als Ersatz der klassischen Schulformen, reflektieren aber nicht bloß einen Reformbedarf, sondern sind mehr oder weniger Ergebnisse der ausgehandelten Unstimmigkeiten zur Frage danach, wie die bildungsgerechte Schule aussehen sollte und mit welchen Strategien und Mitteln Reformen einzuleiten wären. Denn ob die Schulstruktur prinzipiell von der Bildungsgerechtigkeit abträgt, bleibt umstritten²². Die vorliegende Forschungsarbeit widmet sich der bildungspolitischen Sozialisation von Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft. Welche bildungspolitischen Orientierungen entwickeln Jugendliche unter den Bedingungen der schulischen Differenzierung im Sekundarschulwesen, der Reproduktion sozialer und ethnischer Ungleichheit im Schulsystem, den Folgen sozialer und ethnischer Segregation zwischen Schulen und der konkurrierenden Ansprüche und Strategien für eine bildungsgerechte Schule?

Es ist u.a. die Organisation von Schule die in den Blick gerät, wenn über ungleiche Schul- und Bildungserfolge gesprochen wird. Indes gerät das Sprechen über Schule in zahlreiche Problematisierungsdiskurse. Geredet wird über die „Hartz-IV-Schule“, die „Horror-Schule“ oder das „Turbogymnasium“. Barrieren der gleichberechtigten Bildungsbeteiligung entstehen in der ungleichen Verteilung auf Bildungsangebote, aber auch in der Wirkung askriptiver Merkmale. In einer Studie zur demokratischen Schulentwicklung (Abs et al. 2009) kommentierte beispielsweise eine Schülergruppe die schulische Schieflage mit „*Wenn man Ausländerschule ist*“²³ (siehe Müller-Mathis 2009). Dass der Begriff keine Wortneuschöpfung darstellte fällt dann auf, wenn man in der erziehungswissenschaftlichen Literatur nachsieht.

²¹ In der Gegenüberstellung zum allgemeinen Gebrauch des Begriffes Regelschule ist auch hier eine spezifische Schulform gemeint (Thüringen).

²² Es ist die Kontroverse zur Bildungsgerechtigkeit, insbesondere zur Schulstrukturfrage, die eine Bedingung und Gelegenheit des sozialen und politischen Gerechtigkeitslernens darstellt.

²³ Der O-Ton von Schüler/innen wird in dieser Studie stets kursiv gesetzt und ist dadurch vom Autorensitzat visuell unterschieden.

Der Begriff „Ausländerschule“ (Auernheimer 2006: 118/ Butterwegge und Lohmann 2000: 166/ Bukow 2003: 227/ Diefenbach 2008: 66/ Gomolla und Radtke 2009: 281/ Krüger-Potratz 2005: 34/ Rösner 2007: 171/ Wojnesitz 2010: 198) fällt zuhauf und ging aus den kritischen Auseinandersetzungen als empirisches Fundstück oder als Diskursfigur hervor. In der angesprochenen Studie verhandelten die Schüler/innen unter der Bemerkung selbst Teil einer „Ausländerschule“ zu sein, eine *ambivalente soziale Situation*, in der die Schule mit ihren Schüler/innen stand. Auf der einen Seite bestimmten die Schüler/innen für sich ein positives soziales Schulklima. Es wird in der Abgrenzung zu vorherigen Schulen aufgespannt. Mit „*Deutschen*“ kamen die Jugendlichen damals nicht immer gut zurecht, wie sie sagen. Die Neuntklässler/innen reihen hierzu ähnliche Erfahrungen auf. Mit „*vielen Ausländern*“ sei die Schule angenehmer. Zwei von drei Schüler/innen der Haupt- und Realschule haben einen Migrationshintergrund. Diese Haupt- und Realschule ist eingebettet in einen Stadtteil zwischen Szene, Armutsinsel und soziökonomischer Umstrukturierung. Eine Schule, die nicht unbedingt die soziale Struktur des Schulspiegels wiederspiegelt. Gelegen neben einem Gymnasium und einer Schule, die durch ihre reformpädagogischen Bemühungen bekannt wurde, verspricht diese Schule weniger Erfolg. Auch Lehrer/innen übten sich in Bescheidenheit, ging es um die Chancen der Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt. Die soziale Lage vieler Schüler/innen war und ist durchaus prekär. Schüler/in einer „*Ausländerschule*“ zu sein, bedeutete für diese Jugendlichen auch einen „*schlechten Ruf*“ zu haben. Keine Chancen zu sehen erzeugt auch eine schwierige Atmosphäre, darin waren sie sich einig. Hinter der Vorstellung eine „*Ausländerschule*“ zu sein, steht eine Menge. Die Wortneuschöpfung beschreibt eine soziale und gesellschaftliche Platzierung durch Schule, denn ein soziales Kollektiv, so könnte man sagen, wird schulstrukturell durch einen besonderen Berufs- und Qualifikationsweg in Stellung zum Marktgeschehen gebracht. Man könnte zugespitzt formulieren, eine ethnische Überrepräsentation zeichnet sich für einen vorgezeichneten Anschluss an niedrig qualifizierte Arbeitsbereiche ab. In der Schule formiert sich eine besondere Form der Ethnisierung, in der gebündelt wird, was national und ethnisch mehrfach-zugehörig, zugleich jedoch nicht *Deutsch* sei. Wird die Schule der vermeintlich *Nicht-Deutschen* von den Jugendlichen wertgeschätzt, so reflektiert das gleichwohl eine doppelte Ausgrenzung: eine institutionelle Ausgrenzung über den Bildungsraum und eine ideelle Ausgrenzung von der eigenen deutschen Zugehörigkeit. Beides wird in der Selbstbehauptung der Jugendlichen, für die Abgrenzung relevant. In dieser Schule greifen soziökonomische,

kulturelle²⁴ und politische Ungleichheiten ineinander und schaffen eine komplexe Benachteiligungslage.

Schulen sind Orte in der Migrationsgesellschaft – soziale und ethnische Ungleichheiten sind bildungspolitische Sozialisationsbedingungen. In jeder Schule, so die These, passiert etwas migrationsgesellschaftlich Relevantes²⁵. Das Beispiel verdeutlicht, dass es unzulänglich wäre hier Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft zur Minderheitenangelegenheit zu erklären. In der öffentlichen Debatte würden solche abgrenzenden Haltungen der jungen Bürger/innen vielleicht die großen Flaggschiffe der Integrationsdiskurse evozieren. Ein „Migrationsproblem“, ein „Brennpunkt“ und die „Integrationsunwilligkeit“ könnten als *beunruhigende* Stichworte komplexe gesellschaftliche Dynamiken überlagern. Die komplexe Benachteiligungssituation entsteht nicht unabhängig von anderen schulischen Orten, sondern sie ist Teil eines ungleichen Verhältnisses, das sich im Bildungswesen wiederfinden lässt. Dass jede Schule Teil dieses Verhältnisses ist, wird gerne unterschlagen. Ein Strukturmerkmal der deutschen Sekundarschulsysteme ist die Differenzierung in homogene Leistungsgruppen; was die Differenzierung zum Nebeneffekt haben kann, ist die soziale und ethnische Segregation. Bundesweit existieren in Deutschland sozial und ethnisch segregierte schulische Räume. Laut dem Konsortium Bildungsberichterstattung (2006: 161- 162) lässt sich in der Bundesrepublik ein Zusammenhang zwischen Schulart, sozialer Herkunft und ethnischen Verhältnissen feststellen. Die Autorengruppe spricht hier sogar von zwei „Typen von Schulen“, die sich erkennen lassen: „Gymnasien mit hohem sozialen Status der Eltern und niedrigem Migrationsanteil“ und „Hauptschulen, vereinzelt auch Gesamtschulen, mit niedrigem sozialen Status und hohem Migrationsanteil“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 161- 162)²⁶. Zunehmend wird auch ein „white flight“ absehbar; Distinktionstendenzen, die aufzeigen, dass sich manche Eltern von gewissen Stadt-

²⁴ Oder statusförmige Ungleichwertigkeit.

²⁵ Diese These korrigiert zwei empirische Verfehlungen: (1) die alleinige Konzentration auf migrantische Kinder und Jugendliche, wenn über migrationspezifische Heterogenität gesprochen und geforscht wird und (2) die Vorstellung, dass nur diese (multi-)ethnische Zielgruppe eine pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung darstelle. Korrigiert wird von einer Zielgruppenfixierung auf ein soziales Verhältnis. Zu fragen ist dann, wie Jugendliche selbst in Bildungsungleichheit unter den Bedingungen migrationsgesellschaftlicher Komplexität eingebunden werden, wie sie Migrationsphänomene in der schulischen Bildung selbst erleben oder beobachten und wie sie Fragen der sozialen Gerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft denken. Die Schule kann diesbezüglich spezifische Blickwinkel generieren.

²⁶ Wird im Bildungsbericht die „ethnische“ Zusammensetzung“ ersichtlich über den Migrationsanteil definiert (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 161), handelt es sich nichtsdestoweniger um ethnisch segregierte Räume bei jenen Schulen, in denen mehrheitlich herkunftsdeutsche Schüler/innen gemeinsam lernen. Die mehrheitsgesellschaftliche Definition von Minderheiten als ethnisch, bei einer gleichzeitigen Nicht-Wahrnehmung der Eigengruppe als ethnisch, thematisierten u.a. die Ethnizitätsforscher Eriksen (1993) und Gingrich (2001) in ihren theoretischen Überlegungen zu Ethnizität und den machtvollen Unterscheidungen, die darin wirksam werden.

teilen und Schulen, die durch Zuwanderung und soziale Benachteiligung geprägt sind, sozialräumlich distanzieren²⁷. In der Untersuchung der bildungspolitischen Sozialisation wird hervortreten, in welche Ungleichbehandlungen Jugendliche eingebunden werden und welche Vorstellungen von Gerechtigkeit schulische Strukturen, Praktiken oder Diskurse vermitteln.

Im Folgenden soll eine gerechtigkeits-theoretische Revision der schulischen Bildung ausgewählte Schieflagen im Spiegel verschiedener, oft auch konkurrierender, Gerechtigkeitsvorstellungen klären und damit die Reichweite einzelner Begründungshorizonte abtasten. Die gerechtigkeits-theoretische Revision wird, gemäß dem Fokus der vorliegenden empirischen Studie, auf den Aspekt der *Bildungsungleichheit und -gerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft* zugeschnitten. Im Beispiel zeichnete sich ab, dass Bildungsgerechtigkeit nicht ausschließlich über un-/gleiche Chancen, sondern auch über Respekt und Beteiligung zu definieren ist. Kriterien zur Anklage oder Rechtfertigung von Bildungsungleichheit dimensionieren Gerechtigkeitsfragen lediglich und legen einen Maßstab fest, ab wann oder unter welchen Bedingungen eine Entscheidung oder eine soziale Situation als gerecht zu verstehen ist. Um dies zu reflektieren, soll die schulische Bildung in den differenziellen Sekundarschulsystemen der Bundesrepublik, zunächst in Anlehnung an theoretische Überlegungen zu sozialer Gerechtigkeit nach Nancy Fraser (2003/ 2008), einer Revision unterzogen werden. Dies dient nicht dazu eine vollkommene Gewissheit über Ungerechtigkeiten in der schulischen Bildung zu erlangen, sondern dazu, Fragwürdigem und Widersprüchlichem in der Debatte um Bildungsgerechtigkeit Raum zu verschaffen. Frasers Konzeption sozialer Gerechtigkeit rückt die Ursachen ungleicher Partizipationsbedingungen, die eine „partizipatorische Parität“ (Fraser 2003) – also eine gleichberechtigte Teilhabe aller im Erwerb materieller Güter und Ressourcen, im Erhalt von Achtung und Respekt und der Berücksichtigung der politischen Mitbestimmung – verhindern, in den Fokus einer Argumentation, in der sie Fragen der „Umverteilung“, der „Anerkennung“ und der politischen Beteiligung²⁸ (Fraser 2003: 17ff., 95f.) als gleichursprüngliche und sich wechselseitig bedingende Dimensionen sozialer Gerechtigkeit entwirft. Für die Debatte um schulische Bildung unter den Bedingungen migrationsgesellschaftlicher Komplexität und der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem, bietet ihr dreidimensionales Konzept

²⁷ Zunehmend wäre von einem „native flight“ (Schindler Rangvid 2009) zu sprechen: Distinktionstendenzen, die aufzeigen, dass sich sozial privilegierte, vorwiegend herkunftsdeutsche Eltern von gewissen Stadtteilen und Schulen, die stärker durch Zuwanderung und soziale Benachteiligung geprägt sind, sozialräumlich distanzieren. Wird durch das differenzielle Sekundarschulsystem eine soziale und ethnische Segregation vielerorts erzeugt, entstehen Segregationsdynamiken in der integrativen Grundschule beispielsweise auch durch elterliche Bildungsentscheidungen (Fincke und Lange 2012: 7).

²⁸ In englischer Sprache: „representation“ (Fraser 2008).

einen guten Rahmen, um Hindernisse und Barrieren für die ungleiche Bildungsbeteiligung der Jugendlichen analytisch zu greifen. Hindernisse und Barrieren einer gleichberechtigten Teilhabe werden demzufolge über die *gleichberechtigte Bildungsbeteiligung*²⁹ im Jugendalter hinterfragt. Ungleiche Partizipationsbedingungen, die schulische Bildung nicht gänzlich auszugleichen vermag, konterkarieren die normative Idee „partizipatorischer Parität“ (Fraser 2003). Es wird empirisch zu schauen sein, wie Jugendliche Ungleichheiten erfahren und wahrnehmen, und welche Vorstellungen von Gerechtigkeit sie sich in Bezug zu schulischen Praktiken und Strukturen aneignen.

Bildungsgerechtigkeit wurde bisher nur vereinzelt zugleich auf unterschiedliche Dimensionen von Gerechtigkeit bezogen; eine erziehungswissenschaftliche Rezeption der Thesen von Fraser liegt nur vereinzelt vor (siehe Gomolla 2010/ Castro Varela und Mecheril 2010a/ Keddie 2012). Unter dem Schlagwort Bildungsgerechtigkeit werden in der bundesdeutschen Debatte im Allgemeinen Fragen der Verteilungsgerechtigkeit verhandelt. Anerkennungs- und beteiligungsorientierte Aspekte fanden hinzukommend eher in kleinschrittigen Zügen Beachtung. In ihrer Auseinandersetzung mit verteilungs-, anerkennungs- und beteiligungsorientierten Positionen in der Debatte um Gerechtigkeit, kritisiert Fraser vor allem die Reduktion von Ungerechtigkeit auf einen eindimensionalen Aushandlungsstrang, wie auch die Unterordnung eines Gerechtigkeitsaspektes unter einen anderen. Im Gegensatz dazu geht es ihr darum, „legitime Ansprüche sozialer Gleichheit mit legitimen Forderungen nach Anerkennung von Unterschieden in Einklang“ (Fraser 2003: 17) zu bringen; später ergänzt sie um die dritte Dimension der politischen Beteiligung (Fraser 2003: 95/ Fraser 2008). Frasers mehrdimensionaler Aushandlungsstrang vermag insbesondere einem bildungspolitischen Dissens um das Sekundarschulsystem Fragwürdiges und Widersprüchliches aufzuzeigen, vor allem kann es aber auch um den Umgang mit Gleichbehandlung und Differenz in der Schule gehen. Auch hier werden, wie im bildungspolitischen Diskurs, unterschiedliche Vorstellungen von Gerechtigkeit vertreten, die pädagogisches Handeln auf soziale und ethnische Benachteiligung in der schulischen Bildung unterschiedlich einspüren. So konstatiert Keddie (2012: 264) in Anlehnung an Frasers Kritik der eindimensionalen Aushandlung von Gerechtigkeit, dass im Falle einer Orientierung der Lehrer/innen an Verteilungsfragen Benachteiligungen hinsichtlich „race or ethnicity“ eher mit sozioökonomischen Hindernissen

²⁹ Entgegen des allgemeinen Verständnisses von Bildungsbeteiligung als Beteiligung am formalen und fachlichen Lernen, wird der Begriff Bildungsbeteiligung durch die Idee einer Beteiligung, in der alle als gleichberechtigte Partner/innen in sozialen Interaktionen Beachtung finden können, ergänzt. Es wird damit im Anschluss an Fraser gefragt, inwiefern sozioökonomische, kulturelle/ statusförmige und politische Ungleichheiten ineinandergreifen und was das für die bildungspolitische Sozialisation bedeuten könnte.

in Zusammenhang gebracht werden, worauf Forderungen nach Umverteilung oder „gerechter Verteilung“ folgen, während Lehrer/innen, die sich an anerkennungs- oder beteiligungsbezogenen Aspekten orientieren, kulturelle und politische Hindernisse sehen und Maßnahmen priorisieren, die einer mangelnden Anerkennung und einer politischen Marginalisierung entgegenwirken sollen. In diesen Fällen würden in den Forderungen nach Gleichberechtigung perspektivische Kritiken an Bildungsungleichheit artikuliert werden, die zum einen vergessen, dass eine spezielle Gleichheit bestimmte ungleiche Teilhaben ermöglicht, sowie dass jedem spezifischen Gleichheitsanspruch auch immer eine Legitimation einer Ungleichheit inhärent ist. Der perspektivischen Kritik an Bildungsungleichheit wäre folglich eine perspektivisch dualistische³⁰ Kritik entgegenzuhalten; in Anlehnung an Fraser ist mit einer perspektivischen Kritik die Annahme verbunden,

(...) daß die kollektiven Subjekte der Ungerechtigkeit entweder Klassen oder Statusgruppen, keineswegs aber beides sind, zudem die Annahme, daß die ihnen zugefügte Ungerechtigkeit entweder ökonomische Benachteiligung oder mangelnde Anerkennung, nicht aber beides ist, daß die in Frage stehenden Gruppendifferenzen entweder ungerechte Wohlstandsgefälle oder ungerechterweise entwertete Besonderheiten, nicht aber beides darstellen, und schließlich die Annahme, daß die angemessene Handhabung gegen die erlittene Ungerechtigkeit entweder Umverteilung oder aber Anerkennung, keineswegs aber beides wäre (Fraser 2003: 35).

Jede Überlegung zu Bildungsgerechtigkeit identifiziert Ursachen der Ungleichheit und spürt Maßnahmen zur Verringerung ungleicher Verhältnisse ein – dies auch im pädagogischen Handeln von Lehrer/innen und damit in den Erfahrungen von Schüler/innen. Eine dreidimensionale Betrachtung vermag aufzudecken, welche Vorstellungen von Gerechtigkeit erzeugt und von Schüler/innen erlernt werden, wie auch welche Ungerechtigkeiten unbesehen bleiben, auch wenn sie mit-ursächlich sind. Dadurch wird deutlich, dass gewisse Gerechtigkeitsprinzipien von Akteur/innen im Bildungssystem gegen andere ausgespielt werden. Dubet (2008: 222) diskutierte die Widersprüchlichkeit konkurrierender Vorstellungen von Gerechtigkeit. Er entdeckte vor allem eine Unbekümmertheit der Menschen hinsichtlich der Kohärenz. Sie werden, so Dubet, Herr der Lage eines von vielfältigen Prinzipien durchzogenen Systems, indem sie „jedes Gerechtigkeitsprinzip im Namen eines anderen“ kritisieren. Dies verweist sowohl auf die Schwierigkeit des moralischen Durchspielens dieser Fragen, als auch auf die wechselseitige Bedingtheit unterschiedlicher Vorstellungen von Gerechtigkeit. Der Widerspruch konkurrierender Gerechtigkeitsprinzipien sowie ihre

³⁰ Im Konzept des perspektivischen Dualismus war die dritte Dimension der politischen Gerechtigkeit noch nicht integriert.

wechselseitige Bedingtheit werden in einem mehrdimensionalen Konzept integriert. Fraser setzt den eindimensionalen Ansprüchen Grenzen, wenn sie gleichberechtigte Teilhabe erst dann realisiert sieht, wenn konkurrierende Gerechtigkeitsprinzipien gleichermaßen erfüllt werden. Einer Ungerechtigkeit durch entsprechende Strategien und Maßnahmen zu begegnen und andere Aspekte außen vor zu lassen sei, so Fraser (2001), eine „halbierte Gerechtigkeit“. Jeder politische Konsens zur Schulfrage, jedes politische Reformvorhaben, das darauf abzielt Bildung von Benachteiligungslagen zu entkoppeln, wäre zunächst einmal hinsichtlich der Dimensionierung der Gerechtigkeitsfrage zu diskutieren. Ein solch allgemeiner Generalverdacht schafft zugleich eine gewisse Neutralität durch die mehrdimensionale Bestimmung der Frage, unter welcher Prämisse etwas als gerecht zu verstehen ist. In Anlehnung an den Dimensionierungsvorschlag von Fraser (2001/ 2003/ 2008) kann die *Bildungsungleichheit und -gerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft*³¹ über drei Prinzipien definiert werden:

- **Verteilungsgerechtigkeit:** Fragen der gerechten Verteilung von Gütern und Ressourcen beziehen sich auf die sozioökonomischen Ungleichheiten/ Ungerechtigkeiten, die sich in der ökonomischen Struktur einer Gesellschaft verankern (Fraser 2003: 22). Schulische Bildung begrenzt gleichberechtigte Teilhabe dann, wenn sich sozioökonomische Benachteiligungslagen in der Bildungsbeteiligung und beim Bildungserfolg abzeichnen und zu einer spezifischen Platzierung sozialer (und ethnischer) Gruppen/ Kollektive im Schulsystem, auf den Berufs- und Qualifikationswegen und in der Gesellschaft führen.
- **Anerkennungsgerechtigkeit:** Fragen zu Respekt und Anerkennung sind ausgerichtet auf Ungleichheiten/ Ungerechtigkeiten, die als kulturell oder statusförmig zu verstehen sind und von denen angenommen wird, dass sie in „gesellschaftlich dominanten Repräsentations-, Interpretations- und Kommunikationsmustern“ verwurzelt sind (Fraser 2003: 23). Schulische Bildung begrenzt gleichberechtigte Teilhabe dann, wenn „institutionalisierte kulturelle Wertmuster“ (Fraser 2003: 80) in der Schule Ungleichwertigkeiten zwischen Individuen und sozialen (und ethnischen) Gruppen/ Kollektive erzeugen, beziehungsweise Einzelne und Gruppen diskriminieren und ausschließen.

³¹ An dieser Stelle wird die Gerechtigkeitsperspektive erweitert, um unterschiedliche Prämissen gleichermaßen aufzuführen. In welchen Formen normative Forderungen folgen können, die die Idee der gleichberechtigten Bildungsbeteiligung beinhalten, wird im Folgenden nur exemplarisch skizziert werden können. Ein vollständiger Überblick über bildungspolitische Strategien und Mittel wäre diskursanalytisch zu untersuchen.

- **Politische Gerechtigkeit:** Fragen nach der politischen Gerechtigkeit reagieren auf die „politische Marginalisierung“ (Fraser 2003: 95) von Personen und sozialen (und ethnischen) Gruppen/ Kollektiven. Als ungerecht gelten dabei die strukturelle Schlechterstellung und die institutionell ungleichen Teilhabeverhältnisse, die dazu führen, dass die Anliegen mancher nicht gehört oder lediglich durch Dritte stellvertretend repräsentiert werden. Schulische Bildung begrenzt gleichberechtigte Teilhabe dann, wenn manche Schüler/innen in ihrer politischen Situation verkannt werden und manche soziale (und ethnische) Gruppen/ Kollektive bei politischen sowie bei bildungspolitischen Fragen kein Gehör finden.

Die Zusammenführung der drei gerechtigkeitsbezogenen Ansprüche kann der erziehungswissenschaftlichen Reflexion von Bildungspolitik und -praxis von Nutzen sein. In der vorliegenden Forschungsarbeit bietet dieses Konzept einen breiteren Rahmen um zu vergleichen, welche Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit im Kontext Schule vermittelt werden und wie sich Schief lagen auf schulische Praxen auswirken können, in die Jugendliche eingebunden werden. Um die Sozialisationsinstanz Schule in ihren Spannungsverhältnissen diverser Ungleichheiten und verschiedener Gerechtigkeitsansprüche zu verdeutlichen, werden für den Gegenstand der Bildungsungleichheit und -gerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft drei Aufrisse skizziert.

2.1.1 Verteilungsgerechtigkeit in der schulischen Bildung

In der bildungspolitischen Sozialisation stellen Verteilungsverhältnisse eine Gelegenheit des Lernens über Differentes, Ungleiches und Un-/Gerechtes dar. Verteilung ermöglicht unterschiedliche Bildungsbeteiligungen, die wiederum in differenten, sozialen und politischen Teilhabeentwicklungen zum Ausdruck kommen (siehe auch Konsortium Bildungsberichterstattung 2008). Schule darf im Anspruch, Kindern und Jugendlichen formell gleiche Chancen zu gewährleisten, diese auf verschiedene Berufs- und Qualifikationswege verteilen. Jedes Individuum, so der Anspruch weiter, soll befähigt werden, Chancen zu nutzen und öffentliche Güter und Ressourcen durch Bildung zu erlangen. Auf der Dimension der gerechten Verteilung sind meritokratische Prinzipien³² oder Leistungsprinzipien populär:

³² Der Begriff „Meritokratie“ wurde erstmals von Michael Young (1961) in einem kritischen Essay zur Entwicklung der meritokratischen Gesellschaft persifliert. Young setzte eine pessimistische Perspektive um und

Unterschiede in der Verteilung von Gütern und Ressourcen sind dann zu rechtfertigen, wenn sie auf individuelle Fähigkeiten und Leistungen zurückgehen (vgl. Hadjar 2008: 45). Ungleichheit, so benennt Hadjar, wird dann auch als Ergebnis gleicher Chancen verstanden. In der öffentlichen Debatte dominiert die Dimension der Verteilung, zugleich zeigen Forschungen aber auch auf, dass die Umsetzung meritokratischer Prinzipien nicht erfüllt wird. Vor allem der bildungsökonomischen Forschung ist es zu verdanken, dass der Zusammenhang zwischen Herkunft und der Bildungsbeteiligung oder des Kompetenzerwerbs (Baumert und Schümer 2001/ Ehmke und Jude 2010/ Maaz et al. 2008) bestätigt werden konnte. Für Hadjar (2008: 48) ist klar, dass sich „Meritokratisierungstendenzen“ zwischen Bildungssystemen unterscheiden, im deutschen „hoch stratifizierten und gegliederten Bildungssystem“ das „Meritokratisierungsniveau“ allerdings niedrig ausfalle, da erhebliche Einflüsse der Herkunft festzustellen sind. Empirische Hinweise auf ungleiche Verteilungen in unterschiedliche Berufs- und Qualifikationswege weisen auf, dass sozial benachteiligte und migrantische Jugendliche von der Schule weitaus schlechter positioniert werden. Einige Jugendliche werden von bestimmten Bildungswegen ausgeschlossen und von der Schule recht früh in eine bestimmte Stellung zum Arbeitsmarkt gebracht. Ungleichheit entsteht in mehreren schulischen Kontexten (Maaz et al. 2009: 12f.). An dieser Stelle können nur wenige Beispiele exemplarisch genannt werden. Ungleichheit vergrößert sich beispielsweise an horizontalen und vertikalen Übergängen. So ist die relative Chance ein Gymnasium zu besuchen für Kinder von Akademiker/innen durchschnittlich 4,6-mal höher als für Kinder von Facharbeiter/innen (Ehmke und Jude 2010: 249). Betrachtet man die horizontale Durchlässigkeit, die „Auf- und Abwärtsmobilität“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006) im differenziellen Sekundarschulsystem, so wäre festzuhalten, dass die Korrektur von Bildungsentscheidungen eher zu Gunsten der Abwärtsmobilität ausfällt, d.h. die Möglichkeit der Mobilität *nach oben* durch korrektive Bildungsentscheidungen nur in wenigen Fällen gelingt. Im Bildungsbericht (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 51) wird konstatiert, dass bei den wechselnden Schüler/innen in einem Schuljahr lediglich „20 % Aufstiege“ und „60 % Abstiege“ festzustellen sind. Unter diesen gelingt der Verbleib in einer Schulform wie der Realschule oder dem Gymnasium vor allem migrantischen Schüler/innen in sozioökonomisch

prägte den Begriff negativ. Der Begriff ist heute nicht mehr einseitig konnotiert, sondern wird oftmals auch Synonym mit „Leistungsgerechtigkeit“ verwendet. In dieser Studie ist, wenn von meritokratischen Prinzipien gesprochen wird, stets der Umstand zu berücksichtigen, dass es verschiedene Ausprägungen geben kann. Es geht dann eher um Meritokratisierungstendenzen und um das, was Menschen in ihrem Leistungsglauben konstruieren. Wie Solga (2005) diskutiert durchzieht die „meritokratische Leitfigur“ die Bildungssysteme. Unter dem „Leistungsprinzip“ wird einerseits Gerechtigkeit angewiesen und realisiert, andererseits, so Solga, Ungleichheit institutionalisiert und legitimiert.

benachteiligter Lage nur schwer (ebd. 2006: 52). Hinsichtlich der Nutzung der Möglichkeit eines Schulformwechsels sind abermals soziale Disparitäten festzustellen. Dass sich die Durchlässigkeit aufhebt, bringt Bellenberg (2012) in die Debatte ein. Wie sie belegen kann, „nimmt das Gymnasium in keiner Jahrgangsstufe in einem bedeutsamen Umfang Schulformwechsler/innen auf“. Im Übergang in die Berufsausbildung vergrößern sich Ungleichheiten noch einmal. Immer weniger Jugendliche der Hauptschulen gelangen in Ausbildung, da vor allem Jugendliche mit mittlerer Reife und Hochschulreife Ausbildungsmöglichkeiten wahrnehmen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2008: 158). Hauptschulabsolvent/innen gehen zuhauf in Übergangssysteme über. Auch stehe die nationale Zugehörigkeit mit besonderen Ausbildungsmöglichkeiten in Verbindung: „Ausländische Schüler“ sind im Berufsausbildungssystem stark unterrepräsentiert, im Übergangssystem stark überrepräsentiert (ebd. 2008: 159).

Im Zuge einiger Sekundäranalysen zu OECD-Daten kann der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb nicht nur bestätigt, sondern auch in seiner Veränderung³³ der letzten zehn Jahre beobachtet werden. Als positive Entwicklung hinsichtlich der Bildungsgerechtigkeit können Ehmke und Jude (2010: 241) eine tendenzielle Abschwächung sozialer Disparitäten in den Kompetenzen hervorheben, wenngleich sie diesen positiven Trend durch den nach wie vor hohen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Kompetenz in der Bundesrepublik einzugrenzen wissen. Machen Ehmke und Jude (2010) erneut auf den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg aufmerksam, so ergänzen Stanat et al. (2010), dass in Deutschland der soziökonomische Unterschied zwischen zugewanderten und nicht-zugewanderten Familien weiterhin beträchtlich ist und auch in der intergenerationalen Mobilität für Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien prinzipiell keine Verbesserung der sozialen Lage festzustellen ist. Allerdings können Stanat et al. (2010: 226) auch bestätigen, dass die Disparitäten in den Kompetenzen zwischen Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund tendenziell abschwächen. Die Veränderungen, die sich aus den vier OECD-Erhebungen zwischen 2000 und 2009 errechnen lassen, lassen es zu die Benachteiligungen durch soziale Herkunft und ethnische Zugehörigkeit auf empirischer Basis zu diskutieren. Den Anspruch sozialer Gleichheit bei der Verteilung von Bildungs- und Teilhabechancen im Blick, kann angenommen werden, dass sich der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg, wie auch der Unterschied zwischen Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund zwar tendenziell leicht abgeschwächt hat, zugleich der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg, wie

³³ Die Aussagen beziehen sich auf einen Mehrkohortenlängsschnitt.

auch die „Kompetenznachteile“ (Stanat et al. 2010: 201) von Schüler/innen mit Migrationshintergrund weiterhin beträchtlich sind. Bestehen generell zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund soziale Disparitäten, so kann zwischen den „Herkunftsgruppen“ (Stanat et al. 2010) eine deutlichere Benachteiligungslage der Jugendlichen mit dem Herkunftsland Türkei im Vergleich zu Jugendlichen mit den Herkunftsländern der ehemaligen UdSSR und Polen beobachtet werden. Bei Jugendlichen „türkischer Herkunft“ können die Autor/innen sogar eine Abnahme „kultureller Ressourcen“³⁴ von der ersten zur zweiten Generation thematisieren; bei den anderen Herkunftsgruppen zeigt sich eine Zunahme (ebd. 2010: 218f.). Soziale Disparitäten, die in überdurchschnittlicher Weise auch migrantische Jugendliche treffen, sind empirisch ausführlich belegt. Dass Bildungserfolge von der sozio-ökonomischen und kulturellen³⁵ Benachteiligungslage abhängen, spiegeln die Ergebnisse wieder. Dass Schule Jugendliche in Stellung bringen soll, wird in meritokratischen Begründungskonzepten bejaht, denn eine faire Verteilung ist dann gegeben, wenn jeder Chancen nutzen kann und Ergebnisse von Leistungen, Begabungen und Kompetenzen abhängen. Dem gehen, im grundlagentheoretischen Sinn, verteilungstheoretische Konzepte voran. Man verteilt untereinander, was gemeinsam erwirtschaftet wurde und in diesem Sinne allen nützt (Adam Smith 1776/ 1978) *oder* Ungleichheit ist möglich, wenn sie einerseits dem schwächsten Mitglied zum größtmöglichen Vorteil werde, andererseits jeder die Möglichkeiten habe, Ämter, Positionen, Chancen etc. zu ergreifen (John Rawls 1975) *oder* man müsse der Verschiedenheit in der Gleichheit Tribut zollen und schauen, was jeder in seiner sozialen Situation benötige, um dasjenige Niveau zu erreichen, dass jedem zuteilwerden solle (vgl. Amartya Sen 1992). Eine spannende Lesart fächert gegenwärtig Giesinger (2007) auf, wenn er meint, jeder sollte uneingeschränkt dazu befähigt werden, ein gewisses „Kompetenzniveau“ zu erreichen, „schulische Ungleichheiten oberhalb dieses Niveaus“ wären allerdings als „moralisch unproblematisch“ zu verstehen. Wohlbedacht der gerechtigkeitsbezogenen Vorstellungen, zeigen die empirischen Erkenntnisse zur leistungsbezogenen Bildungsbeteiligung der letzten Dekade zunächst einmal auf, dass das Bildungssystem Ungleichheiten in den Lern- und Bildungserfolgen produziert und bislang nur bedingt in der Lage ist, meritokratische Vorstellungen zu realisieren.

³⁴ Im Rahmen der OECD-Studien wurde ein „Economic, Social and Cultural Status“ (ESCS) erhoben, der sich aus mehreren Einzelindikatoren zusammensetzt. Ein Indikator für kulturelle Ressourcen ist über häusliche Besitztümer operationalisiert. Die Konstruktionslogik von „kulturell“ bezieht sich in diesen Studien auf die Aneignung kultureller Ressourcen.

³⁵ Im ebendagewesenen Kontext verstanden über die Aneignung kultureller Ressourcen; generell in der vorliegenden Studie definiert über den Status und die Zugehörigkeit in sozialen Beziehungen.

Geraten Verteilungsaspekte in den Blick, kommen bestimmte Strategien und Mittel im Umgang mit Ungleichheit auf. Eine Strategie beschreibt das Postulat der Chancengleichheit, nach dem Verteilung über individuelle Erfolge und Misserfolge geregelt werden soll. Greift dieses Prinzip nicht, sind es vor allem Prozesse und Strukturen, die als mitursächlich betrachtet werden müssen. Fraser (2003) hebt im Kontext von Verteilungsfragen die „Umverteilung“ als allgemeines Mittel gegen Ungerechtigkeit hervor. Chancengleichheit wird oft über „Kompensation“ versucht zu realisieren; als transformative Maßnahmen werden „wirtschaftliche Strukturreformen“ gefordert. Im Anspruch beider Strategien soll die „ökonomische Umstrukturierung (...) Abhilfe schaffen“. Steht hinter jedem Gerechtigkeitsanspruch eine Konstruktion relativer Gruppierungen zueinander, stehen im Blickwinkel der Verteilungstheoretiker/innen, so Fraser, „Klassen oder klassenähnliche Gruppierungen“, die hinsichtlich ihrer Stellungen zum Marktgeschehen definiert werden. Als Beispiel nennt sie „rassisch klassifizierte Immigrantengruppen“, die im unteren Segment des Arbeitsmarktes überrepräsentiert sind. In dieser theoretischen Überlegung ist die vermeintlich gerechte Verteilung folglich nicht lediglich ein Ergebnis gleicher Chancen, sondern ebenso ein „Resultat der ungerechten Ökonomie“. Was bedeuten diese analytischen Prämissen für die Frage nach der gerechten Verteilung in der schulischen Bildung? Zu erinnern ist, dass Schule auf Berufs- und Qualifikationswege verteilt. An die Zuteilung kann eine Verteilung materieller Güter und Ressourcen geknüpft sein. Soziale und politische Teilhabewahrscheinlichkeiten steigen mit dem Qualifikationsgrad. In der schulischen Bildung realisiert man Chancengleichheit durch Ansprüche auf und Zugänge zu differenziellen Bildungsangeboten. Realisieren sich formal gleiche Chancen praktisch nicht, werden häufig kompensatorische Bildungsmaßnahmen eingeführt; dem korrespondieren Konzeptionen kompensatorischer Pädagogik, wie sie sich beispielsweise bei der sprachlichen Kompetenzförderung seit der „Ausländerpädagogik“ (vgl. Nohl 2006: 20f./ Kiesel 1996: 84) der 70er Jahre herausbildeten und in neuer, förderpädagogisch angemessener Gestalt in heutigen Programmen der Sprachförderung weitergeführt werden (vgl. Casto Varela und Mecheril 2010b: 58). Dass Kompensation zu einer Umverteilung führt, wird von einigen Theoretiker/innen deshalb bezweifelt, weil sich die Kopplung von Bildungserfolg an Benachteiligungslagen im Wesentlichen nicht aufhebt.

In Deutschland, so Hadjar (2008: 48), haben Meritokratisierungstendenzen nicht stattgefunden. Hadjar bezieht sich konkreter auf die Schwierigkeiten meritokratischer Begründungskonzepte. Die „Vorstellung, dass Bildungserfolg und Status auf biologischen Intelligenz- und Begabungsunterschiede beruhen“ führe zu einer natürlichen Fundierung

sozialer Unterschiede. Im Kontext der Debatten um Bildungsgerechtigkeit beobachtet er eine „Immunisierung gegen Kritik“, wenn der Glaube besteht, dass meritokratische Prinzipien realisiert wurden. Zumindest empirisch scheint geklärt, dass eine Kopplung von Schulform und sozialer (und ethnischer) Herkunft besteht und dass, in Anlehnung an die allgemeinen Überlegungen von Fraser (2003), sich auch in der schulischen Bildung eine klassenförmige (und ethnische) Platzierung zum (Ausbildungs-)Markt abbildet. Greift Kompensation nicht, wird in den öffentlichen Debatten verstärkt eine Schulstrukturreform eingefordert, die, wie schon angemerkt, sich derzeit in einer scheinbaren „Zweigliedrigkeit“ (Tillmann 2012) auszuprägen scheine. Problematisch an sozioökonomischen Ungleichheiten im Bildungssystem sind nicht nur die un-/gleichen Chancen, wie sie im Blickfeld der Verteilungsgerechtigkeit verhandelt werden, sondern in der Positionierung zum Marktgeschehen über Bildungs- und Qualifikationswege wird der schulische Erfolg oder Misserfolg von Kindern und Jugendlichen einerseits auf natürliche Unterschiede zurückbezogen, andererseits als Scheitern von Individuen oder sozialen Gruppen ausgelegt. In Ungleichheitsdiskursen, so könnte man nachzeichnen, kommt die Konstruktion eines *ökonomisch benachteiligten, ethnisch anderen Bildungsverlierers* auf. Sie ist immer auch mit einer statusförmigen und politischen Benachteiligung verbunden, die, in der Legitimation von Ungleichheit über Leistung und Begabung, für Rassismus anfällig wird. Denn soziale und ethnische Ungleichheiten, streicht man manche Faktoren und andere Ungerechtigkeiten aus, gehen dann auf vermeintlich natürliche und/ oder personale Merkmale zurück. Im Sinne Frasers wäre darauf hinzuweisen, dass jede Form der sozioökonomischen Benachteiligung oder Privilegierung in der schulischen Bildung, auch über Anerkennung und politische Teilhabe zu dimensionieren wäre. Wie Fraser (2003: 26f.) im Allgemeinen kritisiert, neigen Verteilungstheoretiker/innen dazu, Differenz zu negieren und Ungleichheiten auf klassenzentrierte Anliegen zu beschränken. Neue Formen von Rassismus, so Fraser, sind dann in der Analyse abgedrängt. Probleme der moralischen Missachtung bei mangelnder Anerkennung und Beteiligung sind demzufolge ausgeklammert. Wenn in der anfangs erwähnten „Ausländerschule“ nicht nur eine sozioökonomische Benachteiligungslage kumuliert, sondern sich Schule als Stigma und Stereotyp formiert, ist das hierfür ein gutes Beispiel, denn hier sind Schüler/innen in Relation zu anderen sozial benachteiligt und exkludiert. Wird ihre prekäre Position zum persönlichen Misserfolg erklärt oder als ungenutzte Chance verklärt, besteht die Gefahr meritokratische Prinzipien in eine Abwertung von Individuen und Gruppen zu überführen. Klein und Zick (2010) bilden empirisch ab, dass gerade das Leistungsprinzip als Gerechtigkeitsprinzip mit rassistischen und klassistischen Abwertungen zusammenhängen kann.

In der Schule lernen Jugendliche nicht bloß etwas über Verteilungsgerechtigkeit, sondern *durch* Schule, in informellen sozialen und politischen Lernprozessen, erfahren sie, was dies bedeuten kann. Das Lernen über und durch Verteilungsverhältnisse wird zur Gelegenheitsstruktur³⁶. Als Schüler/innen können sie die Bildungsverteilung oder -beteiligung zwischen sich selbst und anderen beobachten und sie können sich selbst und andere in verschiedenen sozialen und politischen Lagen erkennen. Sie können lernen, schulische Bildung moralisch zu befragen, binden sich zugleich aber selbst in schulische Prozesse, Strukturen, Ordnungen und Interessen ein.

2.1.2 Anerkennungsgerechtigkeit in der schulischen Bildung

In der bildungspolitischen Sozialisation wird der Umgang mit sozialem, ethnischem und bildungsbezogenem Differenzierungs- und Distinktionsgeschehen von Bedeutung. Kulturelle oder statusförmige Benachteiligungen (und Privilegierungen) sind als Frage der Anerkennung zu analysieren und der Dimension der Verteilung beizustellen. Gerade die Anerkennung ist ein essentieller Aspekt von Bildungsgerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft. Dem geht zum einen ein Verständnis von Anerkennung darüber, dass Kinder und Jugendliche verschieden sind und das Schule im Anspruch formaler Gleichheit der Differenz der Einzelnen Rechnung tragen soll, vorweg. Handeln Verteilungsdebatten von Ideen der Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit, wären der Anerkennungsgerechtigkeit Prinzipien des Respekts und der sozialen Wertschätzung zuzuordnen. Im Vergleich zu Ungleichheit, die als Ergebnis von Verteilungsprozessen gedacht und als Ergebnis gleicher Chancen postuliert wird, wird Ungleichheit bei der Anerkennung als Ergebnis sozialer Dominanz und Ausschließung veranschlagt. Über Verteilungsfragen erörtern Theoretiker/innen ungleiche Startbedingungen, unter denen Kinder ihre Bildungswege beginnen und gelangen zur Frage, ob oder wie Schule zur Entstehung von Ungleichheit – vor allem sozialer Disparitäten – beiträgt. Anerkennungstheoretiker/innen bemerken wohl, dass einige Jugendliche schlechter abschneiden, jedoch vor allem, dass sozioökonomisch benachteiligte und migrantische Kinder und Jugendliche *schlechter gestellt* sind (vgl. Dirim und Mecheril 2010/ Messerschmidt 2009). Zum anderen rücken sie die moralische

³⁶ Gelegenheit bieten sowohl die inhaltliche Auseinandersetzung mit Allokationsprinzipien der schulischen Institutionen und ihren moralischen Legitimationen, wie auch der Erwerb relativ beständiger Denk- und Handlungsweisen im Umgang mit sozialen Beziehungen im schulischen Kontext. Beides sind in dieser Studie Aspekte des informellen, sozialen und politischen Lernens innerhalb schulischer Settings (in Anlehnung an Scheerens 2009: 3).

Berücksichtigung derjenigen, die hinsichtlich ihrer ethnischen, kulturellen, nationalen oder religiösen Zugehörigkeiten weniger Respekt, Achtung und Prestige genießen, in den Fokus ihrer Analysen. Bildungsgerechtigkeit ist freilich gleichermaßen über Fragen der Verteilung und der Anerkennung zu dimensionieren³⁷. Mangelnde Anerkennung und moralische Missachtung, so lautet die These, gehe auf „institutionelle kulturelle Wertmuster“ zurück, durch die Normen beständig bleiben, die „Weiße, Europäer, Heterosexuelle, Männer und Christen bevorzugen“ (Fraser 2003: 80), die manchen den ihnen zustehenden Respekt entzogen. Führt man diesen Gedanken für die Bildungsgerechtigkeit weiter aus, könnte man sagen, die es manchen nicht zugesteht, gleichberechtigt in Bildungsräumen zu sein und zu partizipieren. Gleichberechtigte Teilhabe findet eine Barriere in der kulturellen und statusförmigen Benachteiligung in den Institutionen der „Erziehung“, wie Fraser (2003: 80) selbst anmerkte. Schlechter abschneiden steht folglich in Beziehung zu schlechter stehen. Die Einblendung prekärer Anerkennungsverhältnisse begrenzt die Vorstellung, dass Unterschiede in der Bildungsbeteiligung allein auf natürliche oder leistungsbezogene Unterschiede zwischen Individuen und sozialen Gruppen zurückgehen. Anerkennung lenkt den Blick erneut auf soziale Situationen, Institutionen und Strukturen³⁸ als Ursache vieler Misserfolge. Trotz meritokratischer Ansprüche entstehen in Bildungssystemen komplexe inferiore Lagen. Fraser (2003: 36) merkt an, dass in der Verschränkung ökonomischer Benachteiligung und mangelnder Anerkennung ein Bild eines „mängelbehafteten und minderwertigen Anderen“ entsteht, ein Bild von Mitmenschen, „die nicht als vollwertige Gesellschaftsmitglieder gelten können“. Als Beispiel der Erzeugung und Abwertung von ethnisierten Andersheit³⁹ können

³⁷ In der Erziehungswissenschaft findet die Dimension der Anerkennung als normative Leitidee, hauptsächlich Beachtung in der politischen Bildung/ Demokratiepädagogik und der interkulturellen Pädagogik/ Migrationspädagogik. In vielen Beiträgen im Bereich der politischen Bildung/ Demokratiepädagogik beziehen sich Autoren auf sozialtheoretische Überlegungen zu Anerkennung nach Honneth (1992). In der interkulturellen Pädagogik/ Migrationspädagogik orientieren sich Autoren eher an der kritischen Auseinandersetzung mit identitätspolitischen Diskursen, die aus dem anglophonen Raum herrühren (z.B. Taylor 1993, und Benhabib 2008/ Fraser 2003).

³⁸ Im Schul- und Bildungswesen generieren sich nicht ausschließlich graduelle Ungleichheiten, sondern institutionelle, ungleiche Wertmuster bergen die Gefahr kategoriale Ungleichwertigkeiten zu schaffen. Ungleichwertigkeiten werden in der pädagogischen Praxis sowohl handlungspraktisch generiert (Bohnsack und Nohl 2001: 18f.), als auch durch die Institution, die Wertigkeiten aufbegehren lässt, erzeugt (Gomolla 2005/ Gomolla und Radtke 2009) und in Prozesse und Mechanismen der „sozialen Desintegration“ (Heitmeyer 2002) eingespielt. Die institutionelle Schlechterstellung ist dann als mit-ursächlich zu verstehen, wenn prekäre Anerkennungsverhältnisse erwachsen.

³⁹ In westlichen *economy societies* zeichnen sich diverse Muster ethnisierten Differenz ab. Beispielsweise, wenn von minorisierten Gruppen wie „Blacks“ und „Hispanics“ (USA), „indigenous People“ (Australien, USA, Kanada) oder „Migrant/innen“ (Deutschland) die Rede ist. Die Bürger/innen werden, insofern sie in eine sozial benachteiligte Lage geraten, nicht nur in einer besonderen Stellung zum Markt positioniert, sondern ihnen wird auch durch kulturelle Wertmuster, durch askriptive Merkmale und politische Bedingungen Respekt und Gleichstellung vorenthalten. Im deutschsprachigen Diskurs ist das Verhältnis von „Migranten“ etc. zur Mehrheitsgesellschaft ein binäres Beziehungsmuster. Mit dem Terminus „Migrant“ passieren ethnisierte und

inferiorisierte und identitätsfixierte Unterscheidungsmarkierungen gelten, wie sie in der Form von grunddualistischen Wir-Sie-Unterscheidungen, auch in der Pädagogik, häufig beobachtet und kritisiert werden (z.B. Auernheimer 2006/ Terkessidis 2004/ Schiffauer 2002/ Mannitz 2006/ Messerschmidt 2009). Hergestellt wird dabei eine einfache Zugehörigkeit, die definiert, wer als deutsch gilt und wer anders ist. „Nationale Selbstbilder“, die Zugehörigkeitsvorstellungen festlegen, beobachteten Schiffauer et al. (2002) in schulischen Praxen unterschiedlicher Nationalstaaten. Vorstellungen der „imagined communities“ (Anderson 1983)⁴⁰ sedimentieren sich in der Institution Schule. Kinder und Jugendliche lernen über und durch die relativen sozialen und politischen Ordnungen. Für Messerschmidt (2009: 82) wiederholt sich im Fremdmachen mancher Personen oder Gruppen „eine nationalstaatliche Identitätsordnung (...), die immer wieder dadurch bestätigt wird, dass den Eingewanderten die Zugehörigkeit abgesprochen wird“. Ähnliche Prozesse sozialer Ausschließung und moralischer Missachtung dokumentiert Terkessidis (2004), wenn er junge, migrantische Erwachsene nach ihren Erfahrungen mit Zugehörigkeit befragt. Als Prozessstrukturen hält er u.a. die „Entfremdung“ (ebd. 2004: 177) fest – der Prozess bei dem migrantische Kinder und Jugendliche erstmals erleben, dass ihre Zugehörigkeit nicht selbstverständlich, sondern prekär ist – und die „Verweisung“⁴¹ – „der Prozess, der betroffene Personen an einen anderen Ort transportiert“ (ebd. 2004: 180). Prekäre Anerkennungsverhältnisse sind eine Bedingung der politischen Sozialisation von Jugendlichen, die sich zu Zugehörigkeitsordnungen verhalten lernen. Dies meint sowohl diejenigen, denen Zugehörigkeit abgespenstig gemacht wird, als auch jene, die ihre Zugehörigkeit im Vergleich zu anderen Gleichaltrigen als selbstverständlich erleben.

Mit Fraser (2003: 22ff.) ließe sich nun herausstellen, dass die Gerechtigkeit nicht bloß über die Stellung der Akteure zum Markt definiert ist, sondern über die Beziehungen der Anerkennung, die wiederum von „herrschenden kulturellen Wertschemata“ beeinflusst werden. Gilt bei der Verteilungsgerechtigkeit die Umverteilung als Abhilfe, wäre der mangelnden Anerkennung durch einen „kulturellen und symbolischen Wandel“ zu begegnen, so Fraser (2003: 24). Dies würde bewirken, so führt sie weiter aus,

exkludierende Zuschreibungen. Geschaffen wird ein ethnisches Kollektiv, dass vorwiegend in Beziehung zur (unmarkierten) Mehrheitsgesellschaft Bedeutung erhält.

⁴⁰ Anderson wandte sich der Idee der Natürlichkeit von Nationen kritisch zu und diskutierte den konstruktiven Charakter ihrer Entstehung. Was als nationales Selbstbild gedacht wird und soziale und politische Ordnungen einer Gemeinschaft bestimmt, prägt auch, denkt man Anderson weiter, was in der Schule über und durch soziale und politische Ordnungen gelernt wird.

⁴¹ Ein Beispiel für die „Verweisung“ (Terkessidis 2004: 180) ist der Herkunftsdialog (siehe auch Kilomba 2010: 64). In der Kommunikation konstruieren Menschen dann eine eindeutige Verschränkung von Ort und Identität, die es erlaubt, über physische und sprachliche Merkmale vermittelt, zu bestimmen, wer diesem Ort zugehörig ist und wer nicht.

(...) dass respektlos behandelte Identitätsentwürfe und die kulturellen Leistungen verleumdeter Gruppen neu bewertet werden; dass kulturelle Vielfalt anerkannt und positiv eingeschätzt wird, dass gesellschaftliche Repräsentations-, Interpretations- und Kommunikationsmuster derart umfassend umgestaltet werden, dass sie die sozialen Identitäten eines jeden verändern (ebd. 2003: 24).

In der Abhilfe anerkennungsbezogener Ungerechtigkeit sind zwei Strategien zu sichten, die sich auch in der pädagogischen Rezeption interethnischer Beziehungen wiederfinden lassen: (1) „Ungerechterweise entwertete Eigenarten“ sind in „ihre alten Rechte einzusetzen“, wie Fraser (2003: 26) zusammenfasst, d.h. Differenzen, die zuvor abgewertet wurden, werden in ihrer alten Form wieder aufgewertet. Ähnliche identitätsfixierende Vorstellungen findet man in der programmatischen Konzeption einer klassischen, interkulturellen Pädagogik, in der vermeintliche Repräsentanten kultureller Gruppen als einander *Andere* konzipiert wurden. Strukturelle Reformen stehen in diesem Fall der *kompensatorischen Strategie* der Umwertung nach. Wie Fraser beschreibt, verdinglicht die Betonung von Differenz die Gruppenzugehörigkeiten und verweigert dem Einzelnen seine komplexe und vielfältige Identifikation und Zugehörigkeit. Casto Varela und Mecheril (2010a: 110) heben hervor, dass diese Anerkennung die Strukturen bejahe, „die zwischen Anderen und Nicht-Anderen unterscheiden, und damit die Anderen als Andere hervorbringen“. In der Pädagogik war mit der Betonung von Differenz nicht immer eine Aufwertung von Gruppenidentitäten verbunden. An der Zeit des frühen pädagogischen Aufbruchs im Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Differenz der 70er Jahre kritisiert Kiesel (1996: 82) die alteritätsproduktiven Fremdbilder, wie das „Bild des hilflosen, infantilen und der Sprache nicht mächtigen Ausländers“. Von Gomolla (2010: 203) wird kritisch angemerkt, dass Kompensation ohne strukturelle Transformation eine „defizitorientierte Sichtweise und Essentialisierung kultureller Unterschiede“ begünstigte. (2) Der Betonung von Differenz stünde die „Dekonstruktion der Begriffe, die Differenz konstruieren“ (Gomolla 2010: 203) als Strategie entgegen. Ausgangspunkt ist dann die Dekonstruktion von Differenz in der „Wertehierarchie“ selbst; dekonstruktive Ansprüche bestimmen beispielsweise die aktuelle Debatte um eine migrationspädagogische und rassismuskritische Bildung. Mit Mecheril (2010: 58) wäre kritisch anzumerken, dass ohne eine Reflexion von Dominanz in der Differenzkonstruktion sich ausländerpädagogische Defizitannahmen und interkulturelle Fixierungen wiederholen⁴².

⁴² Beispielsweise steht die bildungsökonomische Forschung, die sich um die Bilanzierung von Leistungen und Kompetenzen sowie um die Aufdeckung sozialer Disparitäten verdient gemacht hat, in der Gefahr, eine „Stärkung ausländerpädagogischer Positionen“ (Mecheril 2010: 58) zu evozieren, wenn auf eine Pädagogik gesetzt wird, die sozio-historische Bedingungen von Schule außer Acht lässt und Abhilfe ausschließlich in der

Die Institution Schule verfängt sich in einer *Paradoxie der Anerkennung*, wenn in der Betonung von Vielfalt die Anderen in der Anerkennung vorab feststehen. Fraser sieht die Chancen der Anerkennungsgerechtigkeit dementsprechend und analog zu den vorherigen Autor/innen in der Dekonstruktion von Differenz, da hier Identitätsordnungen destabilisiert werden und die strukturelle Transformation der Zugehörigkeitsordnungen die Identitäten eines jeden herausfordern und neu bestimmen (Fraser 2003: 24). Fraser u.a. fordern eine moralische Berücksichtigung nicht lediglich durch die Aufwertung von Gruppenidentitäten, sondern durch die Öffnung der Konzepte von Identität, Zugehörigkeit und Partizipation, die in hegemonialen Ordnungen konstituiert sind. Bezieht man nun die Anerkennung als Dimension der Gerechtigkeit bei der moralphilosophischen Revision von Bildungsgerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft ein, müsste die statusförmige Benachteiligung, die schulische Bildung miterzeugt, geprüft werden. Das anfängliche Beispiel der „Ausländerschule“ markierte ein sozial und ethnisch ungleiches Gefälle einer lokalen Schullandschaft. In der sozialen und ethnischen Segregation zwischen Schulen gehen im anfänglichen Beispiel ethnisch konnotierte Identitätsbezüge – die Nicht-Zugehörigkeit zum „*Deutschen*“ – mit sozialen und schul- und bildungsbezogenen Distinktionsdynamiken einher und bedingen eine komplexe statusförmige Benachteiligungssituation.

Bei der *Bildungs-Anerkennungsgerechtigkeit* ist unterdessen auf den bildungsbezogenen Aspekt der statusförmigen Wertigkeit zu schauen, denn Unterscheidungen werden im Bildungsverhältnis vorstrukturiert. Den Gebrauch der sozialen Kategorie Bildung beobachtete zum Beispiel Wiezorek (2009). Sie reflektiert die Verwendung des Begriffs „Bildungsferne“ in dessen defizitär konnotiertem Verhältnis zu etwas Bildungsnahem, etwas Nicht-Abweichendem:

Mit der Kategorie der Bildungsferne wird dann defizitär der Abstand zu Bildungsgängen und -abschlüssen, die allgemein mit ‚höherer‘, d.h. gymnasialer Bildung, Bildungsnähe bzw. überhaupt mit Bildung gleichgesetzt werden, beschrieben (Wiezorek 2009: 183).

Die ungleichheitssemantische Kategorie beschreibt nicht bloß eine graduelle Ungleichheit im Qualifikationsgrad, sondern, so Wiezorek (2009: 181), verkommt zu einer „abwertenden Wahrnehmung“, in der vor allem Hauptschüler/innen ein Scheitern, ein Nicht-Können, ein Nicht-Wissen zugeschrieben wird. Man könnte diesen Gedanken fortführen und sagen, es erwächst in einem Differenzierungsgeschehen die Gefahr der stigmatisierten Bildungs-

Kompensation von Defiziten annimmt. Anerkennungstheoretische Überlegungen lässt die bildungsökonomische Forschung nahezu unangetastet.

position, über die manchen die Anerkennung als gebildete und mündige Person aberkannt wird. Die Deutungsressource Bildung setzt Kinder und Jugendliche in ein bildungsbezogenes Verhältnis zueinander, in dem definiert ist, wer über Bildung verfüge und wer durch Bildung *von Wert* ist. Am Begriff der „Bildungsferne“ kritisiert Wiezorek (2009: 183), dass er sich auf wenige formale Aspekte von Bildung beziehe. Individuelle Bildungsprozesse und -biographien bleiben unberücksichtigt, so die Autorin. Eine Form der mangelnden Anerkennung entsteht in der schulischen Bildung freilich dann, wenn die Schulform eine stigmatisierende Wirkung hat, oder das Absprechen von Bildung, im Sinne von gebildet oder klug sein, Interaktionspartner von vornherein als unterlegen konzipiert. Nicht nur die Zuteilung auf Bildungs- und Qualifikationswege, sondern vor allem die Zuschreibung von Bildungsfähigkeit klagt auch Stojanov (2011) als moralische Missachtung und damit als Anerkennungsungerechtigkeit in der schulischen Bildung an. Stojanov (2011: 45) spricht von einer „sozialen Dysfunktionalität“ der Schule, wenn Kinder und Jugendliche hinsichtlich ihrer Leistungen und Begabungen festgeschrieben werden und Schule, dies wäre die anerkennungstheoretische Ergänzung zum verteilungsbezogenen Merkmal der Allokation, ihre Aufgabe verkenne, Kinder als Lernende anzuerkennen und in diesem Sinne moralisch zu achten. Stojanov entwickelt eine zugespitzte Kritik an der Allokation: die Vorstellung fairer Verteilung könne laut Stojanov (2011: 170) nicht auf den Bildungsbereich übertragen werden, da dies voraussetzen würde, dass Kinder in der Lage sind, vernünftige Entscheidungen zu treffen. Sie müssten „autonomiefähig“ sein, und zwar bevor sie ausreichend beschult wurden:

Da Schülerinnen und Schüler in aller Regel noch unmündige Menschen sind, müssten sie als nicht (völlig) eigenverantwortlich für ihre bildungsbezogenen Handlungen und Leistungen angesehen werden. Schulen haben es nicht mit autonomen Individuen zu tun, sondern mit Heranwachsenden, deren Autonomiefähigkeit sich gerade erst entwickelt, und zwar unter der entscheidenden Beeinflussung durch Schule (ebd. 2011: 170).

Stojanovs Kritik erklärt meritokratische Prinzipien, nach denen eine faire Verteilung auf Bildungs- und Qualifikationswege erfolgen sollen zum Fehlschluss, da diese die Autonomiefähigkeit des Kindes voraussetzen würden und damit per se gegen die „sozialen Anerkennungsvoraussetzungen von Bildungsprozessen“ (ebd. 170) verstoßen. Anerkennungstheoretisch wäre mit Stojanov festzuhalten, dass eine meritokratische Lesart der Verteilungsgerechtigkeit Bildungsgerechtigkeit verkürzt; in Anlehnung an das mehrdimensionale Konzept sozialer Gerechtigkeit nach Fraser (2003) sind beide Ansprüche als mehr oder weniger konkurrierende Gerechtigkeitsvorstellungen für die Bildungsgerechtigkeit festzustellen. Der bildungsbezogene Status kann als moralische Missachtung –

als Problem der Bildungs-Anerkennungsgerechtigkeit – gesehen werden. Zusammenfassend sind zwei Entsaugungen festzuhalten. Erstens in Anlehnung an Stojanov (2011) die *Entsaugung, bildungsfähig zu sein*. Zweitens der Prozess der *Absprechung, gebildet zu sein* (vgl. Wiezorek 2009). Beide Wertigkeiten entsagen es einigen Lernenden, als gleiche Partner/innen in sozialen Beziehungen und Interaktionen auftreten zu können. Im differenziellen Sekundarschulsystem besteht eine Gefahr der moralischen Missachtung, wenn bildungsbezogene und inferiore Lagen manche als defizitär und eigenverantwortlich für ihre soziale Situation, andere als erfolgreich und leistungswillig markieren, ohne dass soziale, strukturelle und institutionelle Ursachen der Ungleichheit einbezogen werden.

In solche komplexe Verhältnisse gehen auch ethnisierte Zugehörigkeitsordnungen ein. In der pädagogischen Lesart der Bildungsfähigkeit von migrantischen Kindern und Jugendlichen saß lange Zeit eine Vorstellung des Kindes als Person „aus anderen kulturellen Zusammenhängen stammend“ (Kiesel 1996: 84) fest, die heute noch nachwirkt. Schwierigkeiten im Lernen und im Verhalten wurden mit der Vorstellung einer problematischen Primärsozialisation verbunden. Werden meritokratische Ansprüche angeführt, ohne Ungleichheiten in entscheidendem Maße einzudenken, wird der „Bildungsferne“ zum Faulen oder Dummen; der ethnisch andere „Bildungsferne“ zum Integrationsunwilligen, der dann häufig als Ursache seiner sozialen Situation Beachtung findet. Mit Kiesel (1996: 88) ließe sich feststellen, dass Deutungsmuster prädestiniert werden, die „strukturelle Isolation auf individuelle Defizite umdeuten“. Mit anderen Worten: strukturell miterzeugte bildungsbezogene Abwertung und Exklusion wird in diesem Fall ethnisiert. Wie bei Verteilungsfragen schon benannt, bringen Bildungsungleichheiten ein Bild des *ökonomisch benachteiligten, ethnisch anderen Bildungsverlierers* hervor. Mit Bildungsmisserfolg geht möglicherweise eine Wahrnehmung einher, in der sie als „festgelegt durch ihre Herkunft oder als Produkte einer als abweichend postulierten familiären Enkulturation“ (Stojanov 2011: 42) gesehen werden. Die Anerkennungsfrage ist dabei nicht unschuldig. Sie lenkt, ist sie einschlägig auf die Aufwertung ethnischer Gruppenidentitäten gerichtet, allzuleicht von sozioökonomischen Ungleichheiten ab. Wie Neckel und Sutterlüty (2010: 227) feststellen, wirke Ethnizität als „Filter“ und verdränge in der Wahrnehmung von Menschen soziale und sozioökonomische Merkmale und Umstände von Ungleichheit. Es wurde ersichtlich, dass Umverteilungs- und Anerkennungsstrategien miteinander konkurrieren und einander bedingen. Fraser (2003: 17) plädiert für eine Theorie der Gerechtigkeit, „die legitime Ansprüche auf soziale Gleichheit mit legitimen Forderungen nach Anerkennung von Unterschieden in Einklang zu bringen vermag“.

An die Verschränkung sozialer, ethnischer und bildungsbezogener Unterscheidungen, die sich in der Dynamik sozioökonomischer und kultureller Ungleichheiten formieren, sollen einige Anmerkungen zu Rassismus und schulischer Bildung geknüpft werden. Rassismus oder „rassistische Ungerechtigkeit“ (Fraser 2003: 37) ist gleichermaßen über ungleiche Verteilungen und Statushierarchien zu analysieren. „Rassistische Ungerechtigkeit“ resultiert aus der ökonomischen und kulturellen Benachteiligung; beschwöre das Wirtschafts- und Marktgeschehen ethnisierte „rassifizierte Formen der ökonomischen Benachteiligung“ (Fraser 2003: 36) herauf, sei die Erzeugung und Abwertung ethnisierter Anderer in symbolischen Ordnungen verwurzelt. Schulische Bildung könnte, möchte man ein moralisches Desiderat aus dieser Festlegung ableiten, auf schulische Praktiken und Strukturen hin überprüft werden, die sowohl zu sozioökonomischen Ungleichheiten in ethnischen Verhältnissen führen, als auch Statusdifferenzen mit unterschiedlicher sozialer Wertigkeit erzeugen. Die Topoi „Bildungsferne“ und „Migrationshintergrund“ setzen sich immer mehr als Korrelatbegriffe der sozialen Ungleichheit durch. Ihre Verbindung miteinander pendelt insbesondere aber eine stigmatisierende Deutungsressource ein, die eine gleichberechtigte Teilhabe zusätzlich erschweren kann. Rassismuskritische Einwände werden von mehreren Seiten der Erziehungswissenschaft vorgebracht. Auernheimer (2006) diskutiert das Bildungssystem als „dysfunktional“ für die Migrationsgesellschaft. Er (2006: 115ff.) beklagt die durch soziale und ethnische Segregation in den Schulen beförderte „Spaltung der Gesellschaft entlang von ethnischen Grenzziehungen“ als strukturelles Defizit des Schulsystems. Im differenziellen Sekundarschulsystem entstehe nicht nur eine „soziale Auslese mit Ethnisierungseffekt“, sondern die segregativen Lernkontexte bewirken auch einen „heimlichen Lehrplan des Rassismus“. Vermittelt werde, dass Unterschiede im Bildungserfolg auf natürliche Begabung und ethnische Herkunft zurückgehen, nicht aber auf Ungleichheit. Ungleichheit sieht auch Messerschmidt (2009) zurückgedrängt, wenn die „strukturellen Schlechterstellung von Migrant/innen im Schulwesen“ (ebd. 2009: 91) im „Problematisierungsdiskurs“ verhandelt wird und gesellschaftliche und schulische „Besonderungspraktiken“ lediglich Migrant/innen als Andere herbringen, sie aber nicht als gleichwertige Partner/innen in sozialen Interaktionen einschließen. Auch bleibe häufig unbeachtet, in welchen Dominanz- und Privilegierungsverhältnissen kulturelle und statusförmige Benachteiligungslagen aufkommen, beziehungsweise wer in der Position dazu ist, andere zu beschreiben und zu definieren (vgl. Messerschmidt 2009). Eine entscheidende Rolle weist auch Rosen (2011) der Schule bei der Konstruktion von Fremdheit zu. Im Bildungssystem schreiben sich soziale und ethnische Zuschreibungen als „binäre Denkschemas“ fest. Sie (2011: 36) macht auf die ethnischen Segregations-

merkmale der differenziellen Schulstruktur aufmerksam und kritisiert, dass diese „Anschlussmöglichkeiten für stereotype Fremd- und Selbstzuschreibungen“ generiert. Schüler/innen lernen ihre Positionierung in der Migrationsgesellschaft kennen, indem sie zu unterscheiden lernen, was es im Schulsystem bedeute, Migrant/in oder Nicht-Migrant/in zu sein (vgl. ebd. 2011: 37).

Der Umgang mit sozialem und bildungsbezogenem, wie auch ethnischem Differenzierungs- und Distinktionsgeschehen, ist den Verteilungsfragen, die in der bildungspolitischen Sozialisation Bedeutung erhalten, beizustellen. Auch mangelnde Anerkennung ist eine Gelegenheitsstruktur⁴³ des Lernens über und durch Ungerechtigkeit. Können Jugendliche sich selbst und andere in Verteilungsverhältnissen in der schulischen Bildung beobachten, spielt hier vor allem das Differenzierungsgeschehen und dessen Distinktionspotenziale hinein, in denen sich soziale, bildungsbezogene und ethnisierte Zugehörigkeitsmuster häufig verschränken. Als Schüler/innen sind sie selbst in Differenzierungs- und Distinktionsgeschehen eingebunden, stehen zugleich aber vor der Herausforderung, prekäre Anerkennungsverhältnisse zu transzendieren und moralisch zu hinterfragen.

2.1.3 Politische Gerechtigkeit und schulische Bildung

Der Gegenstand der bildungspolitischen Sozialisation resultiert vor allem aus der Frage nach der Teilhabe junger Bürger/innen an einer Gemeinschaft. Gemeint ist die Aneignung politischer Gegenstände durch Jugendliche und ihre Beteiligung an politischen Prozessen. Fragen wir nach dem Verhältnis der bildungspolitischen Sozialisation zur politischen Ungerechtigkeit, wird die Rede von der Teilhabe in einer politischen Gemeinschaft indes komplexer. Informelle, soziale und politische Lernprozesse sind situiert im Verhältnis der Ansprüche von sozialer Gleichheit und Anerkennung. Fraser (2003: 95/ 2008: 17ff.) ergänzt um die dritte Dimension einer politischen Gerechtigkeit und hebt hervor, dass damit ein weiterer Modus einer sozialen Ordnung angesprochen sei, der einen anderen Typus der Benachteiligung beschreibe. Für die Bildungsgerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft ist die Frage nach der politischen Situation nicht unbedeutend, denn für die politische

⁴³ Gelegenheit bieten sowohl die inhaltliche Auseinandersetzung mit alteritätsproduktiven Ordnungen, in ihrem Rückbezug auf institutionelle Werte und Normen sowie hinsichtlich der Frage, inwiefern hegemoniale Ordnungen moralisch legitimierbar sind. Der Erwerb relativ beständiger Denk- und Handlungsweisen resultiert aus dem Umgang miteinander in wechselseitigen oder prekären Anerkennungsbeziehungen im Kontext Schule. Beides sind Aspekte des informellen, sozialen und politischen Lernens innerhalb schulischer Settings (in Anlehnung an Scheerens 2009: 3).

Sozialisation von Jugendlichen stellt sich im Allgemeinen die Frage, ob die Interessen aller im Kontext Schule gehört werden und wie Jugendliche etwaige politische Ungleichheitsgefälle erleben und bearbeiten. Politische Ungerechtigkeit, so die These, beeinflusst die schulische Bildung und wirkt sich auf politische Sozialisationsprozesse aus. Bevor dieser Zusammenhang näher beschrieben wird, müssen einige allgemeine Kernthesen Frasers (2008) vorweggestellt werden. Das „Politische“ (2003: 95) definiert Fraser als eine konstitutive Form, die die Art und Weise festlegt, in der ein politischer Dissens strukturiert wird. Die Form des Politischen „furnishes the stage“ (ebd. 2008: 17), auf der Fragen der Umverteilung oder Anerkennung ausgehandelt werden, d.h. politische Gerechtigkeit kratzt an der Verfahrensweise, die zur Einforderung verteilungs- und anerkennungsbezogener Ansprüche zur Verfügung steht. Das Prinzip der politischen Gerechtigkeit ist eine individuelle Befähigung und ein allgemeines Recht zur sozialen und politischen Teilhabe. Ungleichheit ist in dieser Dimensionierung ein Ergebnis politischer und rechtlicher Stellung. Zur Erinnerung: in ein konkurrierendes und sich wechselseitig bedingendes Verhältnis konnten die Vorstellungen von Ungleichheit als Ergebnis gleicher Chancen (oder aber einer ungerechten Ökonomie) und von Ungleichheit als Ergebnis sozialer Dominanz und Ausschließung gesetzt werden. Das Ausspielen von Gerechtigkeitsansprüchen – von politischen Vorstellungen an sich – berührt eine politische Sphäre, die die Regeln und Verfahrensweisen definiert und damit bewirken kann, welche Forderungen zum Erfolg führen. Barrieren der gleichberechtigten Bildungsbeteiligung sind nicht lediglich im Weniger-Erzielen oder Schlechter-Stehen zu sehen, sondern in der rechtlichen und politischen Ungleichstellung, mit der sich eine grundlegende ungleiche politische Teilhabe im Aushandeln gerechtigkeitsbezogener Ansprüche konstituiert: es realisiert sich ein Nicht-Gehört-Werden. Die Konstitution der politischen Ungerechtigkeit differenziert Fraser auf zwei Ebenen:

Establishing the criteria of social belonging, and this determining who counts as a member, the political dimension of justice specifies the reach of those other dimensions: it tells us who is included in, and who excluded from, the circle of those entitled to a just distribution and reciprocal recognition. Establishing decision rules, the political dimension likewise sets the procedure for staging and resolving contests in both the economic and cultural dimension: it tells us not only who can make claims for redistribution and recognition, but also how such claims are to be mooted and adjudicated (Fraser 2008: 17/ Hervorhebung durch SMM).

Die erste Ebene, die danach fragt, aus wem sich der Kreis derer zusammensetzt, die hauptsächlich Gerechtigkeitsfragen zur Artikulation bringen können, meint die Interessensvertretung. Die zweite Ebene, die Ebene der Verfahren der politischen Entscheidungsfindung,

hinterfragt die Verfahrensweisen, durch die manche Interessen Geltung finden und andere Interessen unbesehen bleiben. Für Keddie (2012: 273) handelt es sich dann um politische Ungerechtigkeit, wenn Personen oder Gruppen nicht das gleiche Gehör in politischen Entscheidungen finden. Dies ist dann der Fall, so schlussfolgert sie in Anlehnung an Frasers Dimensionierung des Politischen, wenn der politische Raum so konstituiert ist, dass nicht alle gleichberechtigt partizipieren können. Bei der Aushandlung des Dissens, der Streitfrage oder einer Meinungsverschiedenheit ist zu fragen, unter der Beteiligung welcher Personen, Akteure, Gruppen und Interessensvertretungen dies geschieht und unter welchen Verfahrensweisen dies passiert⁴⁴. Messerschmidt (2009: 96) fragt in diesem Sinne, wie sich die „distributive Macht“ konstituiert, die festlege was zum Thema wird, wer problematisiert wird, wer spricht und wer gehört wird. Auf der Ebene der Interessensvertretung kritisiert Fraser (2008: 18ff.) eine „ordinary-political misrepresentation“, d.h. überprüft werden müssten die Repräsentationsverhältnisse, in denen hiesige Zugehörigkeitsordnungen festlegen, wer aus der Gemeinschaft derer, die voneinander Gerechtigkeit einfordern, einbezogen oder exkludiert wird: „Do the boundaries of the political community wrongly exclude some who are actually entitled to representation?“ (ebd. 2008: 18). Für die Ebene der Verfahren der politischen Entscheidungsfindung spricht sie von einem „misframing“, d.h. geklärt werden sollte nicht lediglich, ob jemand angemessen vertreten ist, sondern wie diejenigen einbezogen werden, die Interessen in einer Gemeinschaft zur Geltung bringen möchten: „Do the community’s decision rules accord equal voice in public decision-making to all members?“

Prekäre Repräsentationsverhältnisse und unzulängliche Verfahrensweisen wären in die Diskussion um Bildungsgerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft einzuführen. Eine Barriere gleichberechtigter Teilhabe ist die rechtliche und politische Ungleichstellung von Kindern, Jugendlichen und Eltern. Die rechtliche und politische Gleichstellung, so soll die These lauten, beeinflusst schulische Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen, insbesondere dann, wenn Eltern oder ihre Interessensvertretungen moralische Ansprüche auf Umverteilung oder Anerkennung in der Gesellschaft, aber auch in Bezug auf schulische Bildung, in ungleicher Weise stellen können. Ein Missverhältnis ist dann gegeben, wenn in schulischen Handlungs- und Entscheidungsbereichen manche Belange marginalisiert werden; eine Rahmenverfehlung konstituiert sich schulisch und bildungspolitisch dann, wenn Angelegenheiten der Minderheiten mehrheitsgesellschaftlich ausgeblendet oder wenn Fragen

⁴⁴ Eine „politische Marginalisierung“ kann selbst dann vorliegen, wenn soziale Gleichheit und Anerkennung realisiert wurde (z.B. beim „Mehrheitswahlrecht“, das stets die Gefahr mit sich führt, die Anliegen der Minderheiten den Anliegen einer politischen Mehrheit nachzustellen).

der Minderheiten lediglich von der Mehrheit definiert und verhandelt⁴⁵ werden (vgl. Keddie 2012: 274). Im Folgenden werden zwei Beispiele näher ausgeführt, um diese Dimension der Gerechtigkeit für die schulische Bildung zu illustrieren und um *politische Bildungsungerechtigkeit* im Spannungsverhältnis einer mehrdimensionalen Betrachtung hervorzuheben. Zu Beginn steht die Frage der Repräsentationsverhältnisse im Bildungswesen im Mittelpunkt. Im Anschluss wird exemplarisch die Relevanz der rechtlichen und politischen Gleichstellung für die schulische Bildung diskutiert.

Die verhinderte gleichberechtigte Teilhabe drückt sich im Bildungswesen u.a. darin aus, dass manche Personen und Gruppen in speziellen Bereichen unter- oder überrepräsentiert sind. Sie sind als gleichberechtigte Partner von einigen Ebenen und Kreisen des Bildungssystems ausgeschlossen beziehungsweise sind dort marginalisiert. Keddie (2012: 273) nennt als Beispiel die Unterrepräsentation indigener Schüler/innen im Schulwesen Australiens. Für die Bundesrepublik lassen sich Beispiele der Unterrepräsentation von migrantischen Schüler/innen in Gymnasien (siehe Konsortium Bildungsberichterstattung 2006) finden, die nun als Ungerechtigkeit auf der politischen Ebene dimensioniert werden können. Bildungsungleichheit und ihre Auswüchse in Formen der Segregation müssten demnach als politisches Missverhältnis neujustiert werden, um konstitutive Bedingungen zu hinterfragen. Hierfür ließen sich drei Argumente anbringen. Erstens wächst, wie die Autorengruppe des Bildungsberichts (2006: 188) herausarbeitet, die Bereitschaft, sich an „Meinungsbildung und der Durchsetzung von Interessen zu beteiligen“, mit der Schulbildung. Wie sie feststellen variieren „Chancen zur Artikulation und Durchsetzung von Interessen“ analog zu den „bildungsbezogenen Unterschieden in der politischen Teilhabe“ und dies trage dazu bei, „Ungleichheiten eher zu verfestigen“. Wer in der Bildung benachteiligt und politisch marginalisiert ist, hat wenige Möglichkeiten, bildungspolitische Ansprüche zu erheben. Zweitens könnte die Unterrepräsentation migrantischer Lehrer/innen im Bildungswesen als Effekt der Unterrepräsentation in der hochqualifizierenden Bildung vermutet werden. Sie bleiben als Akteure der Gestaltung schulischer Bildung außen vor. Seit einigen Jahren wird bildungspolitisch der Ruf nach „Lehrer/innen mit Migrationshintergrund“ laut, mit dem Ziel, die Stimmen von Minderheitsangehörigen einzubeziehen. Eine Rahmenverfehlung dieser bildungspolitischen Aufbrüche ist an einigen Stellen angedeutet, wenn dieser Ruf, von mehrheitsgesellschaftlicher Seite artikuliert, darauf zielt, „Problemschüler“ zu handhaben und man

⁴⁵ Eine solche Rahmenverfehlung beschreibt Messerschmidt (2009), wenn sie vom „Problematisierungsdiskurs“ spricht, in dem Interessen der Minderheiten definiert, aber verfehlt werden und der/ die Minderheitsangehörige lediglich zum Objekt der politischen Bemühung wird.

sich dabei verspricht, Menschen mit vermeintlich anderen Kulturen könnten Schüler/innen mit so vermuteten anderen Kulturen besser verstehen. Es zeichnet sich eine *Paradoxie der bildungspolitischen Inklusion* ab. Werden post-/migrantische Lehrer/innen besondere Kompetenzen aufgrund einer vorgestellten „kulturellen Nähe“ (vgl. Strasser und Steber 2010), zugesprochen, könnte dies zugleich herkunftsdeutsche Lehrer/innen aus der Verantwortung entlassen, ihr eigenes pädagogisches Handeln einer rassismus- und privilegierungskritischen Reflexion zu unterziehen. Wenn eine binäre, essentialistische Anerkennungslogik der Veränderung von Missverhältnissen einhergeht, dann wird die Idee der Sonderzuständigkeit möglicherweise die Neujustierung eines politischen Dialogs behindern. Drittens ist die Unterrepräsentation im Bildungswesen wohlgernekt Anlass für Jugendliche, so finden Abs et al. (2009: 195f.) heraus, um über Gleichstellung nachzudenken. Das Missverhältnis ist u.a. eine Gelegenheitsstruktur⁴⁶, um rechtliche und politische Gleichstellungsproblematiken zu sehen, denn in der Schule erleben Jugendliche, inwiefern Gleichbehandlung realisiert ist. Wenn Minderheitsangehörige auf allen Schulebenen vertreten sind, steigt die Identifikation migrantischer Schüler/innen mit der Schule, wohingegen die Schule dann für eine ausgrenzende Gesellschaft steht, wenn sie sich als „closed circle“ einer dominanten Gruppe zusammensetzt (ebd. 2009: 195f.). Was die drei Argumente aufzeigen ist, dass Missverhältnisse im Bildungssystem Hindernisse für eine gleichberechtigte Beteiligung potenzieren. Bildungs- und Teilhabechancen werden dem vorhergehend durch die politische und rechtliche Gleichstellung in der realen Politik beeinflusst.

Dem folgend wird nun auf den Zusammenhang von Rechtsstatus und Bildungschancen eingegangen. Wie sich der Rechtsstatus auf Bildungschancen auswirkt untersuchte Söhn (2009: 14), die der Frage nachging, wie sich rechtlich-politische Voraussetzungen unterschiedlicher Gruppen von migrantischen Kindern auf deren Schulerfolg auswirkten. Sie kann abbilden, dass der rechtliche Status auf Bildungsverläufe und auf die ökonomische Teilhabe wirkt und sie diskutiert, inwiefern gegebenenfalls die Unsicherheit über den Aufenthalt eine Lebensbedingung prägt, die für erfolgreiche Bildungsverläufe eine Herausforderung bedeutet. Im Vergleich von Herkunftsgruppen erzielen „Aussiedler“ beispielsweise nicht nur mehr Bildungserfolge, sondern hatten ihrem Rechtsstatus entsprechend geeignete Unterstützungssysteme zur Verfügung oder wurden schulisch curricular berücksichtigt (z.B. Russisch als Unterrichtsfach) (ebd. 2009: 14). Söhn zeigt die Form und Auswirkung einer differenziellen

⁴⁶ Als Gelegenheiten werden vor allem gleiche Repräsentationsverhältnisse auf allen Ebenen der schulischen Organisation bedeutsam. Aber auch das Missverhältnis muss als Gelegenheit angesprochen werden. Das Missverhältnis wird in mancher schulischen Praxis zur permanenten Bedingung der bildungspolitischen Sozialisation.

Schulpolitik für unterschiedliche ethnische Gruppen empirisch auf. Auch Wenning (2003: 76f.) thematisiert staatliche Schulpolitik als eine differenzierte Schulpolitik, die gruppenspezifische Unterschiede nach ethnischen Differenzen mache, denn für „andere ethnische Gruppen“, die von der ethnischen Mehrheit abweichen, stellt Politik „Sonderregelungen“ und „spezifische Maßnahmen“ bereit. Darüber hinaus, und diese Beobachtung entspricht den empirischen Erkenntnissen von Söhn (2009), könne historisch keine Kontinuität bei der Sonderbehandlung festgestellt werden, wie Wenning weiter ausführt, denn es werden einerseits Unterschiede zwischen Minderheiten gemacht, andererseits verändern sich die Unterstützungsmaßnahmen über die Zeit. Ebenso geraten manche ethnische Minderheiten in den Blick, andere bleiben unbesehen. Die Beobachtungen der Autorin/ des Autors reflektieren eine kompensatorische Schulpolitik, als Reaktion voller und prekärer rechtlicher und politischer Gleichstellungen. Söhn (2009: 17) geht weiter und kritisiert, dass nicht lediglich „schulische Integrationsmaßnahmen“ ausreichen können, sondern es einer „unterstützenden Integrationspolitik“ bedarf. Wenning (2003: 78) vertritt die These, dass Schule prinzipiell keine Unterschiede für ethnische Gruppen machen möchte, d.h. dass sich das „entsprechende schulpolitische Handeln jeweils auf Interessen zurückführen lässt, die nur begrenzt mit konkreten Gruppen selbst zusammenhängen“; vielmehr korrespondiere die „Sonderregelung“ mit gesellschaftlichen Prozessen und Interessen, so der Autor. Das Beispiel des Zusammenhangs von Rechtsstatus und Bildungschancen ist sowohl als Missverhältnis als auch hinsichtlich konstitutiver Verfahrensweisen des Politischen zu analysieren. Ohne rechtliche Gleichstellung bleibt die Zugehörigkeit als vollwertiges Mitglied auf verschiedenen Ebenen prekär. Vom rechtlichen Status kann abhängen, auf welche Benachteiligungssituationen reagiert wird und wie Bildungschancen genutzt werden können. Dabei sind ethnische Minderheiten nicht gleichermaßen gleichgestellt. Das wäre ein rechtliches und politisches Missverhältnis. Eine Rahmenverfehlung läge vor, weil die Interessen unterschiedlicher ethnischer Minderheiten auf verschiedene Art und Weise einbezogen oder ausgeschlossen sind. Korrespondiert die Sonderregelung mit solchen Interessen, die nicht direkt mit Gruppenrechten zu tun haben, sondern, wie Wenning (2003) meint, gesellschaftlichen Anliegen entsprechen, wäre die reale Form der Politik zu begutachten, die Gesellschaftsmitglieder mit einem Rechtsstatus entwirft und politisch inkludiert oder marginalisiert. Wie zu Beginn erwähnt, hängen Forderungen nach Umverteilung und Anerkennung von der konstitutiven Form des Politischen ab. Im Rückblick auf die mehrdimensionale Konzeption sozialer Gerechtigkeit nach Fraser, arbeitete sie zum einen heraus, dass mangelnde Anerkennung manche zu „mängelhaften und minderwertigen

Anderen“ verschreien lässt, die dadurch nicht dazu befähigt werden können, als „vollwertige Gesellschaftsmitglieder“ zu partizipieren (Fraser 2003: 36). Politische Gerechtigkeit dimensioniert nun diese Barriere gleichberechtigter Teilhabe über die rechtliche und politische Gleichstellung, die definiert, wer überhaupt ein Recht besitzt, sich als vollwertiges Mitglied mit Forderungen nach sozialer Gleichheit und Anerkennung einzubringen. Dass Unterschiede in der Bildungsbeteiligung im Anspruch auf natürliche und leistungsbezogene Merkmale zurückgehen sollen, aber durch soziale und institutionell erzeugte Ungleichheit verhindert werden, wurde für die Dimension der Verteilung und die Idee der Chancengleichheit diskutiert. Unterscheiden sich für ethnische Minderheiten staatsbürgerliche Teilhaberechte und Sonderregelungen in der schulischen Bildung, wären solche Missverhältnisse über die politische Dimension der Gerechtigkeit zu dekonstruieren, d.h. auch die rechtliche und politische Un-/Gleichstellung wirkt sich auf Bildungschancen aus.

Der Rechtsstatus beeinflusst nicht nur Bildungschancen, sondern ist für bildungspolitische Sozialisationsprozesse von Jugendlichen von Bedeutung. Der Rechtsstatus präformiert Lern- und Bildungsprozesse junger Bürger/innen entscheidend. Die Relevanz politischer Barrieren auf dem Weg zur gleichberechtigten Teilhabe kann sehr gut an einer Paradoxie des demokratischen und politischen Lernens aufgezeigt werden. Demokratiepädagogische Programme der letzten Jahre zielten beispielsweise darauf ab, für Schüler/innen den mikropolitischen Rahmen, d.h. die Verhältnisse des Mitsprechens und die Ebenen des Mitentscheidens, in der Schule zu verändern. Im Dewey'schen Sinne wurde hierin das Mittel zum Ziel: das Ziel des sozialen Zusammenlebens und des sozialen Zusammenhalts in einer multiethnischen Gesellschaft wird in der Schule selbst erprobt, wenn Schüler/innen sich mit ihren Interessen einbringen und diese im Kontext heterogener Schülerschaften verstehen lernen. Der Schule als demokratischer Mikrokosmos der Migrationsgesellschaft sind jedoch Grenzen gesetzt. Zwar gibt eine pragmatistische Pädagogik dem gemeinsamen Handeln eine Chance, sie wird politischen Veränderungen allerdings nicht vorausgehen können. Manche Jugendliche, die zwar im mikropolitischen Kontext der Schule Interessen artikulieren können, da sie hier eher als vollwertige Mitglieder der Schule gelten, werden ihre Forderungen und politischen Ansprüche außerhalb der Schule als begrenzt erleben. Hormel und Scherr (2005: 33f.) sehen eine Paradoxie schulischer Partizipation, wenn Schule suggeriert, dass beispielsweise „ausländische SchülerInnen“ voll partizipieren können, jedoch ausblendet, dass „staatsbürgerliche Teilhaberechte“ fehlen. Es kann nicht gelingen, die Vorstellung rechtlicher und politischer Gleichstellung in der Schule auf Gesellschaft zu übertragen, so die Kritik des Autorenduos. Repräsentationsverhältnisse und konstitutive Verfahrensweisen sind zwischen

mikro- und makropolitischen Ebenen different. Migrationsdeutsche Jugendliche, die staatsbürgerlich partizipieren können, werden häufig makropolitisch nur prekär repräsentiert und stehen einer defizitorientierten Migrations- und Integrationspolitik gegenüber, die sie mal „Multikulti“ überbetont, mal sicherheitspolitisch in Verdächtigung zu bringen vermag. Als diejenigen, die rechtlich einbezogen sind, sind sie des Öfteren jedoch auch politisch marginalisiert. Ihre Stimmen fänden dann in mehrheitsgesellschaftlichen Diskurshoheiten Gehör. Bei Verteilungs- und Anerkennungsgerechtigkeit in der schulischen Bildung wurde bereits eine Benachteiligungsposition mit dem Terminus des *ökonomisch benachteiligten, ethnisch anderen Bildungsverlierers* problematisiert. Vorgelagerte Stigmatisierungen und prekäre soziale Lagen konzipieren den Lernenden dabei recht früh als unterlegenen Interaktionspartner. Mit der Frage nach dem Verhältnis politischer Gerechtigkeit und schulischer Bildung wird schließlich bedacht, dass das Ausbleiben rechtlicher und politischer Gleichstellung mitursächlich sein kann für komplexe Benachteiligungslagen. Zugespitzt ließe sich formulieren, dass es manchen Jugendlichen nicht nur droht, als nicht gebildet zu gelten oder Bildung entsagt zu bekommen, wie in Anlehnung an Wiezorek (2009) und Stojanov (2011) kritisch angemerkt wurde, sondern auch in ihren (bildungs-)politischen Forderungen marginalisiert zu bleiben. Die Abhilfe von der „politischen Marginalisierung“ (Fraser (2003: 95) ist die „Demokratisierung“⁴⁷. Wer spricht, wer Beachtung findet und wer gehört wird, kann sowohl innerhalb als auch im Blick auf schulische Bildung zum Thema⁴⁸ werden. Rechtliche und politische Gleichstellung ist sowohl im schulischen Handlungsraum zu erleben, in dem sich Jugendliche als soziale Akteure bewegen, als auch als moralische Frage (bildungs-)politisch zu explizieren.

Fraser (2003: 101) überblickt die Reichweite politischer Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der Strategien sozialer Gerechtigkeit, indem sie zum einen gleichursprüngliche, konkurrierende und sich bedingende Gerechtigkeitsdimensionen analytisch voneinander abgrenzt, um sie zueinander in Beziehung zu bringen. Darüber hinaus limitiert sie den normativen Gehalt jeder Dimension, indem sie in „affirmative“ und „transformative“ Strategien und Maßnahme der

⁴⁷ In Anlehnung an Fraser macht Keddie (2012: 274) für Bildungsbereiche, in denen politische Ungleichheit entsteht, deutlich, dass sie einer Rekonstituierung des gesellschaftlichen, politischen Feldes bedürfen. Weitere Ausführungen in diese Richtung würden den Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit sprengen, denn hierfür müssten unterschiedliche politische Varianten diskursanalytisch durchdrungen werden.

⁴⁸ Gelegenheit bieten sowohl die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem bildungspolitischen Gegenstand an sich, als auch die politische Beteiligung im Sprechen über Ungleichheit. Beides wird als Aspekt des informellen, sozialen und politischen Lernens innerhalb schulischer Settings (in Anlehnung an Scheerens 2009: 3) untersucht werden. Es ist zu vermuten, dass sich die politische Situation auf die gleichberechtigte Beteiligung der Schüler/innen auswirken kann.

Abhilfe differenziert. Als affirmativ gelten Strategien dann, wenn sie „darauf zielen unfaire Wirkungen gesellschaftlicher Strukturen zu korrigieren, ohne die zugrundeliegenden Strukturen, die sie hervorbringen anzugreifen“. Transformative Ansprüche meinen hingegen „Strategien, die darauf abgerichtet sind, ungerechte Wirkungen gerade durch Restrukturierung des zugrundeliegenden allgemeinen Rahmens zu beseitigen“. Die verschiedenen normativen Ansprüche, die ganz konkret „Anweisungen zum gerechten Leben“ geben, indem sie besagen „wie man Institutionen in einer Gesellschaft einrichten soll“, damit diese sozioökonomisch, kulturell und/ oder politisch gerecht wirken können, stellt sie hinsichtlich der jeweiligen Reichweite als begrenzt dar⁴⁹. Verteilung, Anerkennung und Beteiligung stehen dieser Überlegung folgend zwischen politischen Forderungen, die prinzipiell alle darauf zielen, Ungleichheitsverhältnisse durch Umverteilung von Gütern und Ressourcen, durch die Veränderung kultureller Wertigkeiten und durch Demokratisierung zu minimieren, pendeln sich in den Strategien und Maßnahmen jedoch zwischen Kompensation (affirmativ) und Strukturreform (transformativ) ein. In der Ableitung einer empirischen Frage, soll es nun nicht darum gehen zu überprüfen, ob Jugendliche dazu in der Lage sind, Bildungsgerechtigkeit mehrdimensional zu denken und komplexe Gerechtigkeitsurteile in Anbetracht der breite an Möglichkeiten zu entwerfen, sondern es wäre zu schauen, was Jugendliche im deutschen Bildungssystem als *gerecht* verstehen lernen und welche Vorstellungen von Gerechtigkeit Schule zu vermitteln scheint⁵⁰. Jugendliche sind in der empirischen Forschung nicht als Vertreter/innen spezifischer Interessen zu kreieren (vgl. Möller 2000: 74), sondern als soziale Akteure zu verstehen, die sich mit Ungleichheiten und Fragen der Gerechtigkeit beginnen auseinanderzusetzen. Eine erste allgemeine Ableitung empirischer *Fragerichtungen*⁵¹, die zunächst am Forschungsstand zu überprüfen ist, soll zwei unterschiedlichen Modi des Forschens Rechnung tragen:

⁴⁹ Ihren eigenen normativen Rahmen spannt Fraser in der Kritik an der Eindimensionalität anderer normativer Ansprüche auf. Tendiert die Autorin (2003: 108) aus der Kritik an affirmativen Strategien heraus zu einer Umstrukturierung des Wirtschaftssystems, zu einer Destabilisierung von Strukturen, die Identität fixieren und einer Neukonstitution der politischen Sphäre – also zu transformativen Strategien – räumt sie zugleich auch die Schwierigkeiten der Realisierung struktureller Veränderungen und die Notwendigkeit kompensatorischer Maßnahmen ein, die, wenn sie eindringlich umgesetzt werden, wie Fraser bestätigt, durchaus Barrieren der gleichberechtigten Teilhabe aufheben können.

⁵⁰ Die empirischen Ergebnisse dienen einer Konkretisierung der Bildungsgerechtigkeitsdiskurse. Der Vergleich der normativen und der empirisch herausgearbeiteten Gerechtigkeitsperspektiven darf nicht den Jugendlichen, der einen Beurteilungsversuch unternimmt, fälschlicherweise zum Träger bestimmter Interessen und Ideologien verklären, sondern an das Bewertungswissen zu Gerechtigkeit bei Jugendlichen und an die *Inhalte um* die ungleichheitsbezogenen Denk- und Handlungsweisen, sollte eine Diskussion darüber angeregt werden, die thematisiert unter welchen Bedingungen Jugendliche lernen und was Schule an Vorstellungen von Gleichheit und Gerechtigkeit vermittelt. Es kann dann die Institution sein, die gerechtigkeits-theoretisch hinterfragt wird.

⁵¹ Zwei Fragerichtungen durchziehen die gesamte Forschungsarbeit, vom Theorieteil, in den Methodenteil, bis in die Darstellung der Ergebnisse. Kapitel 6 schafft einen integrativen Rahmen für beide Teilergebnisse.

- **Was verstehen Jugendliche unter Gerechtigkeit?** An welchen Gerechtigkeitsprinzipien orientieren sich junge Bürger/innen, um schulische Bildung moralisch zu durchspielen? Hinsichtlich des Kriteriums „Gerechtigkeitsprinzip“ ist die empirische Analyse theorieorientiert zu beginnen und thematisch auszudifferenzieren. An welchen Gerechtigkeitsvorstellungen sich Jugendliche verschiedener Gesellschaften orientieren, kann im Forschungsstand teilweise überblickt werden (siehe Kapitel 2.2), und im empirischen Teil für die Bildungsgerechtigkeit in der deutschen Migrationsgesellschaft konkretisiert werden (siehe Kapitel 3.2.1 und Kapitel 4).

- **Wie binden sich Jugendliche in Ungleichheit ein?** Welche Ungleichheiten in der schulischen Bildung sind als soziale Anforderungen handlungspraktisch zu bearbeiten und welche ungleichheitsbezogen Denk- und Handlungsweisen bilden Jugendliche aus? Theoretische Gerechtigkeitsüberlegungen stehen dieser Frage in sehr allgemeiner Form vorweg, beantworten aber keineswegs die Frage, *wie* mit welchen Differenz- und Ungleichheitserfahrungen umgegangen wird und welche Denk- und Handlungsorientierungen Jugendliche entwickeln⁵², beziehungsweise welches implizite Denken und Handeln explizite moralische Ansprüche ergänzt oder konterkariert. Diese Frage ist theoriegenerierend zu entwickeln. Wie Menschen unter Bedingungen der Ungleichheit handeln und wie sie ihre Einbindung in Ungleichheit reflektieren, wird im Forschungsstand eingeführt (siehe Kapitel 2.3) und der vorliegenden empirischen Rekonstruktion (siehe Kapitel 3.3.2 und Kapitel 5) vergleichend beigelegt.

⁵² Gegenstand der empirischen Rekonstruktionsarbeit sind die Konstruktions- und Argumentationsweisen in der Reflexion erlebter Un-/Gleichbehandlung bei Jugendlichen, sowie die Handlungsvollzüge und -tendenzen in der schulischen Praxis. Der theoriegenerierende Anspruch bezieht sich auf die Rekonstruktion von Reflexions- und Handlungsweisen. Im Nachgang werden die rekonstruierten Denk- und Prozessstrukturen, in Verbindung zu den Inhalten, die die Jugendlichen verhandeln, auf der theoretischen Ebene mit den Gerechtigkeitsperspektiven der Verteilung, der Anerkennung und der politischen Gerechtigkeit diskutiert werden können. Es kann dann erst bestimmt werden, welche der drei Effekte der Ungerechtigkeit in den Erfahrungen der Jugendlichen subsumptionslogisch dominieren, aber vor allem zielt die Rekonstruktion darauf ab herauszufinden, wie die Jugendlichen sich in Ungleichheiten einbinden.

2.2 Gerechte Schulsysteme: Gerechtigkeit aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern

Was verstehen Jugendliche unter Gerechtigkeit? Möchte man den Grad sozialer Ungerechtigkeit in einer Gesellschaft beurteilen, sind normative Prinzipien und Regeln zu wählen, um zu begründen, warum eine Ungleichheit zu rechtfertigen oder anzuklagen ist. Wie die Akteure der realen Politik eine Wahl treffen und anweisen, wie Institutionen zu organisieren sind, damit sie *gerecht* funktionieren, tun Bürger/innen ihre Ideen kund. Welche Ungleichheit als Ungerechtigkeit empfunden wird, hängt von Ordnungen und institutionellen Regeln ab und ist indes Folge der politischen Sozialisation der Bürger/innen (Klein und Zick 2010: 122). Mit eindeutigen und widersprüchlichen „Deutungs- und Rechtfertigungsmustern“ (Dröge et al. 2006: 203) beginnen sich auch junge Bürger/innen zu befassen. Sie generieren oder übernehmen Gerechtigkeitsvorstellungen. Den Gerechtigkeitsvorstellungen und -orientierungen als Teil eines Sozialisationsprozesses in dem „der einzelne über die Beziehungen zu seinen Mitmenschen sowie über das Verständnis seiner selbst relativ dauerhaft Verhaltensweisen erwirbt (...)“, kommen insbesondere in der Bezugnahme auf schulische Bildung (Grundmann 2006: 38f.) Bedeutung zu. Schule rückt als gesellschaftlicher Teilbereich in den Fokus politischer Sozialisation, denn dort wird nicht nur formal, sondern auch informell durch Strukturen der Ungleichheit und durch Praktiken der Ungleichbehandlung gelernt. Schulische Bildung umschließt in diesem Sinne einen Kontext, für den moralische Fragen gestellt werden können.

Dem vorweg steht die theoretische Frage, was überhaupt als moralisches Urteil zu verstehen ist. Ist jede Einschätzung der Jugendlichen zu sozialer Gerechtigkeit in der Gesellschaft und im Bildungssystem per se als Gerechtigkeitsurteil zu verstehen? Um die Frage zu klären ist es hilfreich, auf das Verhältnis der normativen zur empirischen Gerechtigkeitsforschung zu blicken, denn in den beiden Paradigmata kann mit dem Begriff „Gerechtigkeitsurteil“ Unterschiedliches gemeint sein. In der Perspektive der politischen Philosophie oder der normativen Gerechtigkeitsforschung, gilt nicht jede Einschätzung per se als Gerechtigkeitsurteil. Fraser (2003) beispielsweise arbeitete eine Theorie aus, der es gelingen soll eine Mehrperspektivität durch die Einschränkung eindimensionaler Perspektiven zu erzielen, wenn gleichzeitig Widersprüche, die einzelne Gerechtigkeitsideen in ihren Beziehungen zueinander entfalten, bearbeitet werden. Verteilung, Anerkennung und Beteiligung siedelt Fraser auf der Ebene der „deontologischen Moralität“ (ebd. 2003: 50) an, d.h. alle Dimensionierungen werden ihrer ethischen Befragung entzogen und zur moralischen „Angelegenheit der Gerechtigkeit“ (ebd.

2003: 44) erklärt. Ein moralisches Gerechtigkeitsurteil bestände nun konstruktionslogisch aus einer Beurteilung, in dem ein/e Begutachter/in von ihrem persönlichen Standort unabhängig nach moralischen Regeln – und zwar sowohl nach Regeln der Verteilung, der Anerkennung und der politischen Inklusion⁵³ – Gerechtigkeitsprobleme einzuschätzen vermag. Jedes Sollen hätte unabhängig vom sozialen und psychischen Umfeld des Akteurs zu sein und müsste in diesem Fall auf die Anweisung von Gerechtigkeit in Institutionen und Organisationen gerichtet sein. Die Einschätzungen der Jugendlichen wären unter diesen Prämissen kaum als Gerechtigkeitsurteile zu definieren. Schließlich würde es diese Prämisse den empirischen Wissenschaftler/innen nahezu unnötig machen, normativen Theoretiker/innen mit empirischen Forschungsdesiderata und Erkenntnissen zu folgen. Wenn schon normative Theoretiker/innen und politische Entscheidungsträger/innen auf die begrenzte Reichweite ihrer Überlegungen hingewiesen werden, wären die Ansprüche sehr hoch gegriffen, würde man erwarten, dass Bürger/innen und politische Laien mehrdimensional konzipierte Gerechtigkeitsurteile treffen werden. Jeder Versuch Jugendliche Gerechtigkeit einschätzen zu lassen wäre im Erkenntnisgewinn verschwindend gering. Für die normative Gerechtigkeitsforschung wären solche Ergebnisse irrelevant, denn das moralische Wissen von Jugendlichen, so ist zu vermuten, deckt sich höchstens mit „populären Auffassungen“ (Fraser 2003: 22) von Gerechtigkeit. Es wäre fatal eine empirische Frage abzuleiten, um die Deutungsmuster der Befragten lediglich im Maßstab der mehrdimensionalen Ansprüche zu beurteilen, um sie als Meinungen von Gerechtigkeitsurteilen abzugrenzen.

Diese Schwierigkeit reflektieren in der Gerechtigkeitsforschung vor allem Vertreter/innen auf Seiten der empirischen Wissenschaften. Was von Befragten als un-/gerecht eingeschätzt wird, gilt dort zunächst einmal, unabhängig von logisch-deduktiven Konzepten, als Gerechtigkeitsurteil. Die Differenz zwischen normativer und empirischer Gerechtigkeitsforschung, merkt Liebig (2002) an, liege prinzipiell in den differenten Vorstellungen von Gerechtigkeitsurteilen begründet. Verlangt ein Gerechtigkeitsurteil in der Perspektive normativer Theoretiker/innen einen neutralen Standpunkt und eine Beurteilung nach moralischen Regeln, so gilt in der empirischen Forschung im Allgemeinen jede Beurteilung von Gerechtigkeit als „Gerechtigkeitsurteil“ (Liebig 2002). Betrachtet wird die „justice in the eyes of the beholders“ (Walster und Walster 1975). Im Allgemeinen wird in der Perspektive der empirischen Gerechtigkeitsforschung die Gültigkeit normativer Gerechtigkeitstheorien relativiert:

⁵³ In anderen gerechtigkeits-theoretischen Konzeptionen wäre die Bestimmung eines Gerechtigkeitsurteils auch von anderen Prämissen abhängig. Bei Honneth (1992) würde beispielsweise die Kategorie der Anerkennung die Urteils-konstruktion definieren.

Im Unterschied zu normativen Ansätzen verzichten [empirische Ansätze] auf einen kritischen Maßstab, mit dem sie den faktischen Verhältnissen ein moralisches Ideal gegenüberstellen. Das Ziel ist allein die Beschreibung von Gerechtigkeitseinstellungen (...). Den Gerechtigkeitskonzeptionen der politischen Philosophie kommt hier ein ähnlicher Status zu wie den über Befragungen erhobenen Sichtweisen „philosophischer Laien“: Sie sind Ausdruck der in einer Gesellschaft vorfindbaren Gerechtigkeitsperspektiven (Liebig et al. 2004: 15; Ergänzung durch SMM).

Soll den Überlegungen in Anlehnung an Fraser (2003) eine empirische Frage folgen, so geht es nicht darum zu überprüfen, ob es jungen Bürger/innen gelingt komplexe Gerechtigkeitsurteile zu treffen. Frasers Konzeption hilft, ein weites Feld an Beurteilungsmaßstäben zu überblicken; normative Befragungen richten sich allerdings auf Institutionen und Organisationen. Ein Vergleich der Gerechtigkeitsvorstellungen von Jugendlichen, also mehr oder weniger politischen und philosophischen Laien, mit der komplexen normativen Festsetzung dessen, was ein Gerechtigkeitsurteil bei Fraser beinhalten sollte, ist im Nachgang auf theoretischer Ebene zu vergleichen und zu diskutieren⁵⁴. Aus dem Blick der empirischen Forschung wären Gerechtigkeitsperspektiven zu bilanzieren. In der Perspektive der normativen Theorie kann gefragt werden, was in Institutionen und Organisationen an Gerechtigkeit angewiesen ist: die Vorstellungen der Jugendlichen zu Gerechtigkeit geben Hinweise darauf.

In der Perspektive der normativen Gerechtigkeitsforschung spielen empirische Befragungen der Bevölkerung prinzipiell keine entscheidende Rolle, denn was Menschen meinen wäre dem jeweiligen normativen Paradigma subsumiert. Im Namen der empirischen Forschung wehrte sich Wegener (1992: 269ff.) gegen den Vorwurf, man produziere lediglich eine Meinungsdocumentation, die im Vergleich zur theoretischen Erforschung von Institutionen und Organisationen ohne Belang bleibe. In diesem Sinne würde jede Jugendforschung bloß Meinungen von Jugendlichen sammeln, die an sich nur bedingt als Akteure institutioneller Entscheidungen konzipiert sind. Wegener (2001: 124) plädiert für eine komplementäre Erkenntnissuche empirischer und normativer Wissenschaft, bei der es durch „deskriptiv-empirische“ Modi gelingen könne, „logisch-deduktive“ Gerechtigkeitskonzepte zu kontextualisieren. Das Verbinden beider Perspektiven ermögliche es, „normative Theorien an

⁵⁴ Ein Teil der empirischen Analyse in dieser Studie erfolgt zwar theorieorientiert, allerdings wird nicht eine moralphilosophische Theorie an sich am empirischen Material überprüft. Es wird lediglich die Möglichkeit zur Kenntnis genommen, dass soziale Gerechtigkeit unterschiedlich dimensioniert werden kann, dass junge Bürger/innen verschiedene normative Prinzipien kennen können. An das Material werden sehr allgemeine Gerechtigkeitsprinzipien herangetragen.

realen Gelegenheiten, das heißt an den Empfindungen der Menschen zu orientieren“⁵⁵ (ebd. 2001: 125). Was Jugendliche unter Gerechtigkeit verstehen, fände in diesem Sinne durchaus einen Platz in der empirischen und normativen Forschung. Was sie in der schulischen Bildung als gerecht erachten, wäre eine relevante Kontextualisierung gerechtigkeitsbezogener Diskurse⁵⁶. Die Gerechtigkeitsperspektiven der Jugendlichen sind nicht ausschließlich einer normativen Gerechtigkeitsperspektive unterzuordnen, sondern was Schule an Gerechtigkeitsvorstellungen vermittelt, wäre einer gerechtigkeitstheoretischen Revision zu unterziehen. Bleiben allerdings Ergebnisse der Jugendforschung in der politischen Philosophie freilich unbeachtet, schenkt auch die empirische Gerechtigkeitsforschung Jugendlichen nur am Rande Beachtung. Die vorliegende erziehungswissenschaftliche Forschungsarbeit ergänzt in dreierlei Hinsicht: (1) Von *erziehungswissenschaftlicher Relevanz* sind Ungleichheits- und Gerechtigkeitsvorstellungen, die Kinder und Jugendliche im Bezugsrahmen Schule erlernen. Im Kontext Schule wird ersichtlich, was in einer Gesellschaft als *gerecht* erachtet wird und welche Verfahrensweisen zur *gerechten*, institutionellen Ausgestaltung angewiesen sind. In einem erziehungswissenschaftlichen Duktus wird dann nach den Gerechtigkeitsempfindungen zu Bildungsgerechtigkeit bei jenen gefragt, die selbst in schulische Bildung eingebunden sind. Ihre Gerechtigkeitsbeurteilungen sind Versuche, eine *neutrale und standpunktreflexive* Einschätzung nach ausgewählten moralischen Regeln zu treffen⁵⁷. (2) In der empirischen Gerechtigkeitsforschung wird auf die Problematik der Differenz zwischen „Einstellung“ und „Verhalten“ hingewiesen (z.B. Liebig et al. 2004: 16). Vor allem dann, wenn Jugendliche moralische Urteile zu Bildungsgerechtigkeit ausprobieren, stellt sich die Frage, inwieweit sie sich selbst den Strategien, Maßnahmen und Handlungsabsichten verpflichten möchten, die zur Abhilfe von Ungerechtigkeiten beitragen könnten. Welches Wissen handlungsleitend ist, ist eine grundsätzliche Frage in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Eine erziehungswissenschaftliche Ausführung hat vor allem dem Umgang mit Gerechtigkeitsnormen im Spannungsfeld zu persönlichen Orientierungen⁵⁸ Rechnung zu tragen. (3) Die Frage danach, ob das

⁵⁵ Frasers Konzeption (2003) gerät dazu in Widerspruch, denn sie enthebt das Gerechtigkeitsurteil der Möglichkeit einer ethischen Befragung und hinterfragt die an den sozialen und psychischen Umständen des Individuums angelehnte Fundierung von Gerechtigkeit kritisch. Zu diesem Punkt gerät sie u.a. in eine Kontroverse mit dem Philosophen Honneth (2003).

⁵⁶ Die Kontroversen in den Bildungsdebatten wären dahingehend zu konkretisieren, ob alle Bürger/innen die Chance haben bildungspolitische Fragen mitzubestimmen und ob es allen gleichermaßen gelingt, ihre Ansprüche auf soziale Gleichheit und Anerkennung in der Bildung geltend zu machen.

⁵⁷ Persönliche Präferenzen können dazu konvergent oder divergent in Beziehung stehen.

⁵⁸ Die vorliegende Arbeit wird dieser Problematik durch den komplementären Einbezug der Beschreibung von Bewertungswissen zu Bildungsgerechtigkeit (Kapitel 4) und der Rekonstruktion von Sichtweisen auf ungleiche Verhältnisse (Kapitel 5) entgegen kommen. Ob moralisch korrekatives Wissen handlungspraktisch werden kann, wird am handlungspraktischen Wissen, das Jugendliche in ihrer Einbindung in Bildungsgleichheit entwickeln,

moralisch korrektive Wissen von Jugendlichen und/ oder die persönlichen Präferenzen handlungspraktisch werden, führt zur Thematisierung möglicher „macro-social consequences“ (Kolokitha und Preston 2009: 9). Welche bildungspolitischen Orientierungen unterstützen oder verwerfen die Organisation und Legitimation der Institutionellen Bildung? Die vorliegende Studie kann diese Frage diskutieren. Was Jugendliche unter Gerechtigkeit verstehen, soll, den erziehungswissenschaftlichen Ergänzungen entsprechend, nicht nur über *moralische* Gerechtigkeitsvorstellungen aufgeführt werden, sondern ein solches moralisches Wissen wäre mit der Genese von Denk- und Handlungsorientierungen im Kontext schulischer Ungleichheit zu vergleichen und im komplementären Erkenntnisgewinn hinsichtlich makrosozialer Konsequenzen zu diskutieren⁵⁹.

An dieser Stelle soll aber dennoch zunächst eine Reduktion auf die Komponente der Orientierung an Gerechtigkeitsprinzipien erfolgen, um zu überprüfen, was Jugendliche explizit⁶⁰ unter Gerechtigkeit verstehen. An welchen Gerechtigkeitsprinzipien orientierten sich junge Bürger/innen, um schulische Bildung moralisch zu hinterfragen? Stellen wir die Frage in dieser Form, geht es um die *educational justice in the eyes of pupils*⁶¹, insbesondere aber um den *Versuch*, Bildung in einer Art und Weise zu beurteilen, die nicht selbstreferenziell erfolgt, sondern die an ordnungsbezogenen Kriterien festgemacht wird. In einigen Forschungen mit Jugendlichen wurde untersucht, was sie unter Gerechtigkeit verstehen und wie diese Orientierungen in Beziehung zum Kontext Schule stehen. Einige der Studien zeigen explizit auf, wie Jugendliche Gerechtigkeit in der Schule und im Schulsystem einschätzen. Da die meisten Forschungsarbeiten theorieprüfend vorgehen, ist gleichwohl in metanalytischer Hinsicht zu überblicken, wie das Konstrukt Gerechtigkeit von Forscher/innen dimensioniert⁶² wurde. In Anbetracht der hiesigen Debatten um die Reproduktion von Ungleichheit im deutschen differenziellen Sekundarschulsystem ist es tatsächlich erstaunlich, dass Jugendstudien zu den Orientierungen junger Bürger/innen an Bildungsgerechtigkeit und bildungspolitischen Fragen nur sehr vereinzelt vorliegen. Deutschland ist auch in international vergleichenden Schul- und Jugendstudien im Bereich der bildungspolitischen Sozialisation nicht vertreten. Diese Übersicht zu bisherigen Studien in diesem Bereich der Jugend- und Schulforschung systematisiert vorwiegend internationale Forschungsergebnisse in westlichen

gespiegelt und diskutiert. Damit sind zwei Aspekte der bildungspolitischen Orientierung erfasst, über die die bildungspolitische Sozialisation hinterfragt wird.

⁵⁹ Siehe hierzu auch Kapitel 2.3.

⁶⁰ Ich spreche von explizitem Wissen, da Jugendliche direkt gefragt werden, was sie zu Gerechtigkeit sagen möchten. Die Abgrenzung erfolgt auch in der wissenssoziologischen Konstruktionslogik von Wissen in Abgrenzung zum impliziten Wissen.

⁶¹ Um die Sentenz von Walster und Walster (1975) zu übertragen.

⁶² Wie wurde das Konzept Gerechtigkeitseinstellungen konstruiert/ operationalisiert?

Industrienationen; für Deutschland können Forschungsfragen lediglich aufgegriffen und fortgeführt werden.

Aus der Übersicht des Forschungsstands lässt sich schlussfolgern, dass auf der einen Seite Forscher/innen, die zu den Einstellungen zu Gerechtigkeit Befragungen bei Jugendlichen durchführen, Gerechtigkeit über das Definieren der distributiven Gerechtigkeit bestimmen. Anerkennung und Beteiligung werden nicht auf der moralischen Ebene definiert und damit nicht als „Angelegenheiten der Gerechtigkeit“ (Fraser 2003: 44) berücksichtigt. Auf der anderen Seite decken diese Forschungen hinzukommend auf, dass sich Jugendliche bei Verteilungsfragen primär an Leistungsprinzipien orientieren. Bildungsgerechtigkeit, so müsste man annehmen, ist in westlichen Industrienationen zuallererst eine Legitimation von Ungleichheit durch meritokratische Prinzipien, d.h. Ungleichheit ist dann zu rechtfertigen, wenn sie ein Ergebnis gleicher Chancen ist und nicht soziale Lagen widerspiegelt: „Das meritokratische Prinzip sozialer Ungleichheit legitimiert Unterschiede in der Ressourcenverteilung bzw. stellt diese als gerecht dar, die ausschließlich auf Fähigkeiten und Leistungen beruhen“, wie Hadjar (2008: 45) die Idee zusammenfasst.

In einer international vergleichenden Studie⁶³ untersuchten Gorard und Smith (2006/ 2010), was Schülerinnen und Schüler für ein gerechtes Schulsystem halten. Sie nehmen an, dass strukturelle Gerechtigkeit und erfahrene Gleichbehandlung im Schulalltag für die Entwicklung von Gerechtigkeitsvorstellungen relevant werden können. Ein Ausgangspunkt der Untersuchung ist die Erkenntnis von Gorard und Smith (2010: 35- 36), dass in Schulsystemen ohne allumgreifende schulische Differenzierung oder Allokation weniger Segregation durch die Zu- oder Aufteilung erfolgt. Je differenzierter ein Schulsystem dahingehend separiert, desto wahrscheinlicher ist Segregation. Es wurde untersucht, welche Bedingungen von Jugendlichen als erfüllt angesehen werden müssen, damit sie ein Schulsystem als fair bewerten und ob eigene Erfahrungen in der Schule dem entsprechen (Smith und Gorard 2006: 44). Als Indikator wählte das Autorenduo Gleichbehandlung⁶⁴ von Schüler/innen mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsständen durch die Lehrer/innen. Ist ein Schulsystem dann fair, wenn mehr Aufmerksamkeit auf leistungsstärkere oder leistungs-

⁶³ Befragt wurden Schüler/innen im Alter von 13 und 14 Jahren in Belgien, Frankreich, Italien, Spanien und dem Vereinigten Königreich (Smith und Gorard 2006: 43f.).

⁶⁴ Die getesteten Aussagen können unparteiische Beurteilungen evozieren. Es wird klar nach einer Einschätzung von „fair“ bzw. „unfair“ verlangt.

schwächere Lernende gelegt wird, oder dann, wenn alle Schüler/innen gleich behandelt werden, d.h. gleich viel Aufmerksamkeit von Lehrer/innen bekommen? Es wird gezeigt, dass vor allem im Vereinigten Königreich die befragten Schüler/innen ein Schulsystem dann für gerecht halten, wenn alle gleich behandelt werden und Lernende das Gefühl bekommen, das in der Schule zu erfahren. In Belgien, Spanien, Frankreich und Italien plädieren die Schüler/innen zwar auch für eine Gleichbehandlung aller, jedoch gilt ein Schulsystem dort auch dann als gerecht, wenn mehr Aufmerksamkeit auf schwächere Lernende gelegt werden würde, wobei die Befragten dort wahrnehmen, dass leistungsstärkere Lernende mehr Aufmerksamkeit erhalten. Gorard und Smith (2010: 35f.) führen vor, dass Schüler/innen in Ländern mit Segregation, in differenzierten Schulsystemen eher Ungerechtigkeit wahrnehmen. Dass ein Schulsystem, welches leistungsstärkere Schüler/innen bevorteilt als gerecht gelten kann, wird gleichwohl von allen befragten Jugendlichen tendenziell verneint (Smith und Gorard 2006: 46).

Die Orientierung an der Gleichbehandlung aller und die Ablehnung der Bevorteilung einer spezifischen Leistungsgruppe bei britischen Schüler/innen steht beispielsweise für ein egalitäres und integriertes Schulsystem, dem es, so das Autorenduo (Smith und Gorard 2006), zu gelingen vermag, Schüler/innen ein Bewusstsein für Gerechtigkeit und sozialen Zusammenhalt zu vermitteln, während gerade die Erfahrung, dass leistungsstärkere Lernende bevorteilt werden und die Forderung nach einer Bevorteilung leistungsschwächerer Lernende, in den anderen Ländern für eine schulische Sozialisation unter den Bedingungen der Reproduktion von Ungleichheit stehen kann, beachtet man die jeweiligen differenziellen Sekundarbereiche. Die (schul-)strukturelle Bedingung gemeinsamer Beschulung (z.B. UK) diskutieren sie als eine Möglichkeit, bei der einerseits alle gleichermaßen profitieren können, andererseits (und jenseits der Frage nach Leistungsbilanzierungen) als Kontext, in dem Vorstellungen egalitärer, sozialer Gerechtigkeit erfahren werden können. Gleichbehandlung meint hier weniger eine Gleichmacherei, weder im Sinne der Anwendung gleicher Regeln für alle noch einer sozialdirektiven Verteilung von Gütern und Ressourcen zwischen allen, sondern den adäquaten Umgang mit Differenz und die Tatsache, dass Andere in der eigenen Schule vorkommen und in ihren Erfordernissen erlebt werden können. Eine Gelegenheit, die Smith und Gorard (2006: 42) hervorheben, ist die Heterogenität der Schülerschaft⁶⁵, denn diese „provides a context for creating pupils’ awareness of equity“. Die Bundesrepublik war in diese internationale Studie nicht einbezogen. Geht man davon aus, dass Schulstrukturen Vorstellungen von Gerechtigkeit vermitteln, ist der Frage nachzugehen, welche

⁶⁵ „School mix“ (Smith und Gorard 2006).

Ungleichheits- und Gerechtigkeitsvorstellungen sich in Beziehung zum differenziellen deutschen Sekundarschulsystem und den leistungshomogenen, wie teilweise auch sozial und ethnisch homogenen Settings, herausbilden. Nehmen Schüler/innen im deutschen Schulsystem denn solche Ungleichheiten wahr?

In einer weiteren internationalen Vergleichsstudie gehen Flanagan et al. (2003: 711- 713) davon aus, dass Schulen ökonomische, kulturelle und politische Normen einer Gesellschaft reflektieren und Kinder und Jugendliche in der Schule Gerechtigkeitsüberzeugungen inkorporieren. In ihrer Studie sind nichtsdestotrotz ausschließlich verteilungs- und wettbewerbsbezogene Aspekte von Gerechtigkeit dimensioniert und geprüft worden. Die Autor/innen untersuchen die Tendenzen zur Frage „Is the society a meritocracy?“. Flanagan et al. (2003: 711) vergleichen Gerechtigkeitsvorstellungen („adolescents’ normative views about justice“) zwischen Jugendlichen in zwei marktwirtschaftlich organisierten Gesellschaften (Australien, USA) und vier Gesellschaften, die sich zu marktwirtschaftlich organisierten Gesellschaften hin verändern⁶⁶. Für die Gerechtigkeitsvorstellungen Jugendlicher in den westlichen Industrienationen vermuten die Autor/innen (ebd. 2003: 717) ausgeprägte meritokratische Überzeugungen: „Against the background of equal opportunity, the logic is that differences in status must reflect individual differences in performance. If one’s status is earned, then failing to move up the ladder can be considered a reflection on one’s character (e.g. he’s lazy, or she doesn’t try)“, aus diesem analytischen Vorgriff leiten sie die Hypothese ab, dass „(...) youth in the opportunity societies would be more likely to endorse principles of equity, contending that their society is a meritocracy where an individual’s hard work gets him (her ahead) (...)“ (ebd. 2003: 719). Ihr empirischer Befund bildet ab, dass Arbeiterkinder in Marktgesellschaften eher davon überzeugt sind, dass ihre Gesellschaft meritokratisch funktioniert, während sich Mittelschichtskinder dazu skeptischer verhalten. Dieses Ergebnis trifft vor allem in den USA zu. In der Interpretation der Ergebnisse schließen Flanagan et al. (2003: 727) darauf, dass es Arbeiterkindern in den USA im Vergleich zu privilegierteren Gleichaltrigen womöglich wichtiger erscheine, sozial mobil zu werden, während privilegiertere Gleichaltrige sich in ihrer sozialen Lage abgesicherter sehen können. Mittelschichtskinder könnten als „(...) protected by social networks that extend from their families, connect them to a range of opportunities, and help them to navigate the system“ gelten. In dieser Interpretation wird die Möglichkeit der System- und Gesellschaftskritik daran geknüpft, wie das System für einen arbeitet, d.h. wer benachteiligt ist und vor der Aufgabe intergenerationaler, sozialer Mobilität steht, wird sich weniger der Frage stellen, ob dieses

⁶⁶ Bulgarien, Tschechien, Ungarn und Russland.

Gesellschaftssystem an sich gerecht ist. In der vorliegenden Studie wird überprüft, welche Fragen deutsche Jugendliche reflektieren⁶⁷.

Watermann (2003) legte eine Untersuchung zur Entwicklung von „sozio-politischen Orientierungen“ im Jugendalter in Deutschland vor, in der es um die Veränderung der Einstellung zu Gerechtigkeit geht. Wie Flanagan et al. (2003) fokussierte Watermann (2003) Fragen distributiver Gerechtigkeit aus Schülersicht. Er misst die Veränderung gerechtigkeitsbezogener Einstellungen u.a. im Verhältnis von Schulformen oder im Übergang der Schüler/innen in die Sekundarstufe II. Unter dem Schlagwort „Gesellschaftsbilder“ geht es ihm demzufolge, um die Einschätzung der Jugendlichen zur „Wirksamkeit verschiedener Mittel und Wege für sozialen Aufstieg“ (Watermann 2003: 15). In der Referenz auf soziale Klasse und auf unterschiedliche Leistungsmerkmale wurden Jugendliche gefragt, wovon es abhängt, ob jemand Erfolg hat und sozial aufsteigt (siehe ebd. 2003: 110). Wie Watermann herleitet, und auch bestätigen kann, sind meritokratische Überzeugungen distributiver Gerechtigkeit dominante Gerechtigkeitseinstellungen, während die Überzeugung, dass strukturelle Mittel (z.B. soziale Herkunft, Korruption) entscheidend für den Erfolg sind, auch von persönlichen positiven und negativen Erfahrungen abhängt. In diesem Gedankengang ist die Schule als Lernkontext von Gerechtigkeit zu betonen. Watermann markiert den Einfluss der Institution Schule für politische Sozialisationsprozesse wie folgt:

In der Schule stellen Verteilungsprozesse aufgrund individuell erbrachter Leistungen ein Auseinandersetzungsfeld für Kinder und Jugendliche dar, das ihnen die Möglichkeit gibt, die Realisierung des Leistungsprinzips im Kontext Schule am eigenen Erleben prüfen zu können (Watermann 2003: 17).

In Abhängigkeit solcher Überprüfungen verändern sich auch Einstellungen der Jugendlichen. Wie Watermann zunächst herausfindet, orientieren sich Jugendliche bereits im Alter von 16 Jahren in ihren Überzeugungen zu sozialer Mobilität sowohl an meritokratischen, als auch strukturellen Ursachen von Ungleichheit (Watermann 2003: 189), wobei Jugendliche eher zu meritokratischen Prinzipien tendieren. Bedeutsame Unterschiede zwischen Schulformen können nicht bestätigt werden (ebd. 2003: 108), jedoch zeigt er, dass Jugendliche ihre Vorstellungen von strukturell verursachten Ungleichheiten dann zu Gunsten meritokratischer Prinzipien relativieren, wenn der vertikale Übergang in den Beruf für sie gut verlief. Dies verdeutlicht die Abhängigkeit der Zustimmungen zu strukturell verursachten Ungleichheiten

⁶⁷ Aufgrund der Fallgruppenzusammensetzung, der Datengrundlage und der Auswertungsstrategie können die Jugendlichen nicht hinsichtlich ihrer sozialen Lagen unterschieden werden. Die Fallgruppe bezieht viele maximale Kontraste ein, d.h. wenige minimale Kontraste. Soziale Lagen lassen sich in dieser Studie nicht ausreichend verdichten.

von sozialen Lagen und Lebensbedingungen, während meritokratische Prinzipien, so Watermann (2003: 22), weniger von „lebensweltlichen Erfahrungen“⁶⁸ beeinflusst scheinen. Wie der Autor auch bestätigen kann, steigt die Zustimmung zu meritokratischen Prinzipien, und damit die leistungsbezogene Legitimation von Ungleichheit in allen Gruppen mit dem Alter. Flanagan et al. (2003) und Watermann (2003) können eine Tendenz zu meritokratischen Gerechtigkeitsorientierungen bei Jugendlichen darstellen. Kritik an (fehlenden) Meritokratisierungstendenzen komme dann nicht auf, wenn Jugendliche in benachteiligten Lagen vorankommen wollen (Flanagan et al. 2003) oder wenn für Schüler/innen alles gut verläuft und sie systemzufrieden sein können (Watermann 2003). Die Kritik an der Realisierung von Meritokratie könne dann auftauchen, wenn Jugendliche aus einer sicheren sozialen Lage sprechen können (Flanagan et al. 2003) oder Schüler/innen selbst Brüche und Misserfolg im Bildungsverlauf verarbeiten müssen (Watermann 2003). Nimmt man beide Studien zur Kenntnis, muss die Kritikfähigkeit nicht von der persönlichen Situation abhängen. Die Studien von Seider (2008/ 2010) werden dem folgend zur Differenzierung verhelfen. Seider (2010) befragte Schüler/innen in bildungsbezogener und sozial-privilegierter Lage zu Gerechtigkeit im Schulsystem und fand heraus, dass Jugendlichen zwar kritisch mit meritokratischen Überlegungen umgehen, eine komplexe Beurteilung von Bildungsungleichheit aber dann zu Gunsten meritokratischer Deutungsmuster aufgeben, wenn sie sich überwältigt erleben und ihre soziale Lage zu verteidigen beginnen.

Seider (2008/ 2009/ 2010) untersuchte in einem quasi-experimentellen Design die Einstellungen von Schüler/innen in sozial privilegierter Lage zu strukturellen Bildungsungleichheiten des US-amerikanischen Schulsystems. Wie Ungleichheit gerechtfertigt werden kann, lässt sich sowohl in den Itemformulierungen als auch in den Äußerungen der befragten Schüler/innen als verteilungsorientiert erkennen. Die von Seider (2008) ausgewählten Indikatoren für Bildungsgerechtigkeit sind des Weiteren in der Referenzialisierung auf soziale Klasse (poor vs. wealthy) bestimmt. Anerkennungs- und beteiligungsorientierte Aspekte von Bildungsgerechtigkeit kommen weniger zum Tragen und werden auch in mündlichen Befragungen von Schüler/innen nur gering artikuliert. Aus der Einstellungserhebung vor und nach einem High School Kurs über soziale Gerechtigkeit kann Seider (2008) zeigen, dass gerechtigkeitsbezogener Unterricht⁶⁹ auch Angst bei Lernenden erzeugen kann. Bei den

⁶⁸ Es wäre auch als lebensweltliche Erfahrung zu sehen, wenn das System gut für einen funktioniert. Watermann bezieht sich mit dem Begriff auf die persönliche Bearbeitung misslungener oder brüchiger Bildungsverläufe.

⁶⁹ Seider (2009) macht darauf aufmerksam, dass im Unterricht erzeugte Überforderung Schüler/innen in privilegierter Lage dazu verleitet, ihren status quo zu sichern. Überforderung durch Wissen (z.B. Statistiken, Schreckensszenarien) kann dazu führen, dass Lernende glauben man könne sowieso nichts verändern.

privilegierten Schüler/innen führt das zu einem Rückgang der Zustimmung zu bildungsgerechten Reformen, d.h. durch einen spezifischen gerechtigkeitsbezogenen Unterricht wird eine Angst vor sozialem Abstieg verfestigt, die privilegierte Jugendliche zur Sicherung eigener Güter und Ressourcen zur Verteidigung eigener Vorteile in der schulischen Ausbildung und zur Erhaltung des status quo verleitet, so Seider. Im Vergleich zur Kontrollgruppe stimmen Schüler/innen nach dem gerechtigkeitsbezogenen Unterricht weniger zu, dass die Bildungsqualität zwischen ärmeren und wohlhabenderen Schulbezirken gleich sein muss oder das Steuereinnahmen aus wohlhabenden Städten zur Umsetzung von mehr Bildungsgerechtigkeit auf ärmere Städte umverteilt werden soll. Tendenziell sehen sie es nach dem Unterricht eher neutral, wenn eine wohlhabende Stadt ärmere Bezirke ausbotet, um eigenen Bürger/innen eine bessere Bildung zu sichern oder wenn die Finanzierung von staatlichen Schulen nicht gleich ausfällt, während sie vor dem Unterricht davon ausgingen, dass dies nicht zu rechtfertigen ist (Seider 2008: 657f.).

Mit Interviewmaterial kann Seider kontextualisieren, dass Schüler/innen des Kurses Ängste über die eigene Zukunft entwickelten und dies dazu führte, dass sie an eigenen Bildungsprivilegien stärker festhielten als vor dem Kurs (Seider 2008: 660). Die Forschung exemplifiziert die Angst von Jugendlichen in privilegierter Lage in eine ähnliche Situation zu kommen wie diejenigen, über deren soziales Leid man spricht, die aber im eigenen sozial geschlossenen Umfeld nicht vorkommen: Seiders Forschung zur Entwicklung von bildungspolitischen Einstellungen bei privilegierten Jugendlichen thematisiert das Lernen sozialer Gerechtigkeit im Kontext segregierter Quartiere und unter Bedingungen der sozialen Schließung. Ähnlich wie bei Gorard und Smith (2010) wird in den Forschungen von Seider die Segregation zwischen Schulen als eine Bedingung der bildungspolitischen Sozialisation und als Gelegenheitsstruktur des Lernens über strukturelle Gerechtigkeit und Gleichbehandlung deutlich. Hinsichtlich der Bildungsdebatten der letzten Jahre über deutsche Schulsysteme und der starken Verunsicherung, die die Debatten um mangelnde Chancengleichheit einerseits und Reformen andererseits bei Eltern wie auch bei Schüler/innen selbst mit sich bringt, kann auch hier von einer diskursiv erzeugten Verunsicherung ausgegangen werden. Im meritokratischen Anspruch, den Deutsche tendenziell an ihre Schulsysteme haben, fallen institutionelle Ursachen von Ungleichheit und Fakten zu sozialen Disparitäten in der schulischen Bildung oft aus der Beurteilung heraus. Soziale und ethnische Separierung, wie

Reformideen stehen dann im Kontext der erzeugten Angst, selbst so leben zu müssen und führen tendenziell zu einem Rückgang unterstützender Haltungen. Bildungsgerechtigkeit („educational equity“) wurde nicht explizit im Unterricht behandelt, sondern im Anschluss an den Unterricht zu Armut, Obdachlosigkeit etc. als Einstellung gemessen (Seider 2008: 653).

sie sich im differenziellen Sekundarschulsystem abzeichnet, bildet den Kontext, in dem Kinder und Jugendliche über gesellschaftliche Verhältnisse und soziale Gerechtigkeit lernen. Ist der Kontext der von Seider befragten Jugendlichen die soziale und ethnische Segregation in einem integrierten Sekundarschulsystem in US-amerikanischen Wohnbezirken, so wären für die Bundesrepublik Fragen über das Lernen sozialer Gerechtigkeit in einem Schulsystem zu stellen, das im Schulsprengel, der die soziale und ethnische Struktur der Gesellschaft widerspiegeln kann, schulstrukturell soziale und ethnische Separierung miterzeugt.

Seider (2008/ 2009/ 2010) findet eine Ambivalenz: einerseits entwickeln Schüler/innen im gerechtigkeitsbezogenen Unterricht ein tieferes Verständnis über die Bedingungen von Ungleichheit (z.B. Rassismus, ungleiche Bildungschancen), andererseits tendieren sie dazu, strukturelle Ungleichheit zu rechtfertigen und Bildungsreformen weniger zu bejahen. Auch wenn die Jugendlichen in privilegierter Lage ein vermitteltes Verständnis struktureller Ungleichheit erwerben, so ändert sich nicht die Überzeugung der Lernenden, so Seider (2010: 18ff.), dass die eigene soziale Lage Verdienst der Eltern ist und die prekären sozialen Lebensbedingungen Gleichaltriger Ergebnis persönlichen Misserfolgs oder mangelnder Anstrengung sei. Einen ähnlichen Zusammenhang entdeckte auch Watermann (2003), wenn er aufzeigt, dass Jugendliche, für die schulische Übergänge gut verlaufen, ihr Wissen um strukturelle Ungleichheit zu Gunsten ausschließlich meritokratischer Überzeugungen ausblenden. Das Ergebnis von Seider findet Anschluss an sozialpsychologische Erklärungsansätze, wie der Theorie des Gerechte-Welt-Glaubens (Lerner 1980/ siehe auch Furnham 2003), bei der davon ausgegangen wird, dass Individuen ein Bedürfnis haben, an eine gerechte Welt zu glauben. In einigen sozialpsychologischen⁷⁰ Studien zu Schule wurde bereits versucht, Einstellungen und Verhaltensweisen durch den Glauben an eine gerechte Welt zu erklären (siehe Correira und Dalbert 2008/ Dalbert und Stoeber 2005/ Fox et al. 2010/ Lannegrand-Willems 2004/ Lannegrand-Willems et al. 2012/ Peter und Dalbert 2010/ Peter et al. 2012/ Schäfer und Dalbert 2013). Ist dieser Glaube bedroht, wie im Falle des tieferen Verständnisses um strukturelle und institutionelle Ursachen von Ungleichheit, so machen Menschen individuelle Merkmale der Person (z.B. Anstrengung, Motivation) verantwortlich für Erfolg oder Misserfolg. Im Sinne rein individueller Merkmale als Ursache von Ungleichheit in einem prinzipiell als gerecht verstandenen Schulsystem, so das Credo, bekommt dann jeder genau das, was ihm zusteht. Menschen konstruieren eine Illusion von Gerechtigkeit, die es ihnen erlaubt ihren eigenen Anspruch, nämlich in einer gerechten Welt leben zu wollen, als gegeben anzunehmen. Seiders Forschung zeigt, dass es auch in der Reflexion unterschiedlicher

⁷⁰ Sozialpsychologischer-motivtheoretischer Ansatz.

Ursachen von Ungleichheit schwierig ist, solche Überzeugungen zu brechen, vor allem wenn die eigene (privilegierte) soziale Position zur Diskussion steht. Watermann (2003) betonte meritokratische Orientierungen ebenfalls als beständige Grundüberzeugungen, sieht diese aber weniger von persönlichen Erfahrungen und Interessen abhängig. In diesem Erklärungsansatz wird der distributive Fokus noch einmal deutlich, geht es um Fragen der gerechten Verteilung. Ebenso wird dann Ungleichheit über eine Orientierung am Leistungsprinzip gerechtfertigt – über Konzepte wie Leistung, Anstrengung oder Motivation des Einzelnen. Jeder habe die Chance, seine Möglichkeiten zu ergreifen und jeder sei für seine soziale Situation selbst verantwortlich, so die Prämisse verkürzter meritokratischer und distributiver Erklärungstheorien. Mit Hadjar (2008: 48) ließe sich einräumen, dass Überlegungen in diesem Denkmodus ausschließlich auf Ergebnisgleichheit gerichtet sind. Die Komplexität sozialer Verhältnisse wird auf einen Faktor reduziert. Vor allem biologistische Legitimationsprinzipien erzeugen dann eine „Immunisierung gegen Kritik“, denn jeder Einzelne würde aufgrund der eigenen Begabungen und Leistungen ein entsprechendes Ergebnis erzielen. Ähnliche kognitive Deutungsmuster sind vor allem mit der Theorie des gerechten Weltglaubens (Lerner 1980/ siehe auch Furnham 2003) reflektiert worden.

Watermann (2003), Flanagan et al. (2003) und Seider (2010) deuten an, dass die Zufriedenheit mit dem Schulsystem davon abhängen kann, wie das System für einen arbeitet, d.h. ist die eigene soziale (kulturelle und politische) Position und Platzierung im Bildungssystem angemessen, beschäftigen sich Jugendlichen zwar ggf. eindringlicher mit den komplexen Ursachen von Ungleichheit, können aber auch dazu tendieren, die strukturelle Ungerechtigkeit individualistischen Deutungen nachzuordnen – vor allem, wenn der Bezug selbstreferenziell wird und die eigene soziale Lage zur Diskussion steht. In diesem Sinne scheint Jugendlichen ein Schulsystem dann als gerecht, wenn es ihnen selbst zuträgt.

Lannegrand-Willems et al. (2012) prüfen, inwieweit französische Schüler/innen an ein gerechtes Schulsystem glauben. Aus dem Lerner'schen *Belief in a Just World* wird ein „Belief in a Just School“. Die Autor/innen unterschieden drei Gruppen von Schüler/innen. Schüler/innen, die sehr schulabsent sind, Schüler/innen, die die Schule hin und wieder schwänzen und solche, die nicht schulabsent erscheinen. Während Schüler/innen, die sehr schulabsent sind, weniger an „school justice“ glauben und weniger mit ihrem schulischen und beruflichen Werdegang zufrieden sind, ist der Glaube an ein gerechtes Schulsystem dann höher, wenn sich Schüler/innen auch in Schule integriert fühlen (Lannegrand-Willens et al.

2012: 303). Die Autorengruppe bringt an dieser Stelle eine Grundprämisse des Gerechte-Welt-Glaubens ein: Je mehr die Menschen an eine gerechte Welt glauben, desto zufriedener sind sie. Rückblickend auf ihre Forschungsergebnisse zum französischen Schulsystem schließen die Autor/innen eine Interpretation an, in der sie der Systemunzufriedenheit eine kompensatorische Abhilfe folgen lassen möchten. Unterstützungsmöglichkeiten sollen dann den sehr schulabsenten Jugendlichen das Gefühl zurückgeben, ihren schulischen und beruflichen Verlauf selbst beeinflussen zu können. Wäre eine solche Kompensation an dieser Stelle gut gedacht, so scheint sie vor allem im Rückgriff auf die sozialpsychologische Theorie doch problematisch zu sein. Denn es könnte bedeuten, es würde ausreichen der Unzufriedenheit von Menschen dadurch zu begegnen, dass man sie *glücklich* macht⁷¹, anstatt sowohl diejenigen die unzufrieden und schulabsent sind, als auch mit jenen, die an eine gerechte Schule glauben, weil sie sich selbst integriert fühlen, über gesellschaftliche und sozio-historische Bedingungen von Bildungsungleichheit zu sprechen⁷².

In der sozialpsychologischen Forschung wird der Gerechte-Welt-Glaube u.a. als „coping mechanism“ (Furnham 2003) beschrieben. Die Welt erscheint Menschen dann gerecht, wenn geglaubt wird, dass im Allgemeinen jeder bekommt, was ihm zusteht. Mit diesem Deutungsmuster tendieren Menschen dazu, vorwiegend individuelle Merkmale von Personen und Gruppen für Ungleichheit ursächlich zu machen. Seider (2010) legt offen, wie Schüler/innen in privilegierter Lage in der Überforderung durch die Reflexion struktureller Ungleichheit ihre komplexen Überlegungen letzten Endes wieder auf individualistische Faktoren reduzierten. Lannegrand-Willems et al. (2012) und Watermann (2003) zeigen, dass Jugendliche dazu tendieren Schule gerecht zu finden, wenn sie sich selbst integriert sehen und ihre Chancen nutzen können; dem bei steht in beiden Fällen ein Typ von Schüler/innen, die aus Schwierigkeiten heraus zu anderen Einschätzungen gelangen. In diesen Beispielen würde die Reduktion einer komplexen Benachteiligungssituation auf individualistische Faktoren aus einer sicheren sozialen und schulischen Lage getroffen werden, was, zumindest bei einem allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben, eine Abwertung schwacher Gruppen und Minderheiten zur Folge haben kann. Die Tendenz zur Abwertung schwacher Gruppen oder Minderheiten als Folge der rein individualistischen Ausdeutungen ungleicher Verhältnisse ist für Jugendliche und junge Erwachsene noch nicht empirisch geprüft worden. Im Rahmen der Erwachsenen-Surveystudie

⁷¹ Ähnlichkeiten zur positiven Psychologie (positive psychology).

⁷² In Anlehnung an die Überlegungen von Fraser (2003) schlagen Lannegrand-Willems et al. (2012) nicht nur eine affirmative pädagogische Strategie vor, sondern sie klammern darin die politische Reflexions- und Urteilsfähigkeit von Jugendlichen aus. Die Autorengruppe lässt zu Gunsten des individuellen Wohlbefindens den gesellschaftlichen Kontext unbeachtet.

zu „Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ (z.B. Heitmeyer 2010) bildet sich hierzu jedoch im Allgemeinen ein Zusammenhang ab, der nicht unerwähnt bleiben soll. Dalbert et al. (2010: 97) fanden einen Zusammenhang zwischen einem allgemeinen Glauben an eine gerechte Welt und der „Zustimmung zu rassistischen, frauenfeindlichen, antisemitischen Aussagen sowie zur Abwertung obdachloser, homosexueller, langzeitarbeitsloser und behinderter Menschen“. Menschen betrachten dann nicht komplexe Verkopplungen individueller, situativer und struktureller Ursachen von Ungleichheit, sondern fokussieren individuelle Merkmale der Person, die sie auf soziale Gruppen generalisieren. Menschen, so Dalbert et al. (2010: 99), hielten an ihrem Glauben fest, indem sie „Unrecht leugneten und schwächere Gruppen abwerteten“. Schäfer und Dalbert (2013) können einen ähnlichen Zusammenhang für Antisemitismus bei Schüler/innen darstellen. In einer weiteren Teilstudie zu „Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ können Klein und Zick (2010: 130f.) ausmachen, welche „Gerechtigkeitsorientierungen“ mit der Abwertung schwacher Gruppen zusammenhängen. Neben dem Anrechtsprinzip steht das Leistungsprinzip in Beziehung zu Fremdenfeindlichkeit und zu Ressentiments gegenüber Obdachlosen und Langzeitarbeitslosen. Auch mit Rassismus korreliert der Leistungsglaube als Gerechtigkeitsorientierung. Die Autoren schließen darauf, dass „Anrechts- und Leistungsprinzip mit dem Kern Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit – einer Ideologie der Ungleichwertigkeit – korrespondieren“ und dass vor allem beim Leistungsprinzip solche Gruppen abgewertet würden, denen eine mangelnde Leistungsfähigkeit unterstellt werde. Dazu steht eine kritische und pessimistische Gesellschaftsprognose in Beziehung: wenn tendenziell marktwirtschaftliche Kriterien auf das Soziale übertragen werden, werden ökonomische Denkmodelle in der Bewertung von Personen und Gruppen gültig (vgl. Sennett 1998/ Heinzlmaier 2013: 11/ Mansel und Endrikat 2007) – dann erscheint Ungleichheit gerechtfertigt, denn jeder hatte dieser Vorstellung nach eine reelle Chance, die nicht genutzt werden wollte. Mehr noch: wer Chancen nicht nutzt und den Wohlfahrtsstaat belastet, ist eine Belastung für die *gerechte* Gesellschaft, so könnte ein problemrelativierendes Argument lauten.

Möchte man diese Diskussion auf die bildungspolitische Sozialisation in der Schule, vor allem auf die Entwicklung von Ungleichheits- und Gerechtigkeitsvorstellungen und -orientierungen im Jugendalter, zurückführen, muss eine Problematik erwähnt sein: unter den Bedingungen der schulstrukturellen Differenzierungen nach Begabung oder Leistung und den Konsequenzen der sozialen und ethnischen Segregation zwischen Schulen und Schulformen, sedimentiert sich ein strukturelles Muster der sozialen und ethnischen Ungleichheit und es

kommt eine Barriere für den alltagspraktischen Umgang mit dieser Diversität auf. Diversität ist nur bedingt ein Umstand der Gleichbehandlung in der Schule. Tendieren Schüler/innen zu ausschließlich individualistischen Deutungs- und Rechtfertigungsmustern von Ungleichheit, geraten mitunter auch soziale und ethnische Gruppen in ihren jeweiligen Platzierungen im Bildungssystem in eine Bewertung, nach der sie als Verantwortliche von Erfolgen oder Misserfolgen wahrgenommen werden. Jugendliche stehen sowohl vor der Aufgabe, mit Fragen der Bildungsgerechtigkeit umzugehen, wie auch Ungleichheit in der Migrationsgesellschaft, Über- und Unterlegenheitsimaginationen und rassistische Potenziale, die in der Beurteilung gesellschaftlicher Verhältnisse aufkommen können, einzuschätzen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie weisen diese Problematik in der Untersuchung informeller, sozialer und politischer Lernprozesse im Kontext Schule nach.

2.3 Die Einbindung in Ungleichheit

Wie binden sich Jugendliche in Ungleichheit ein? Ein/e Forscher/in kann über Bildungsgerechtigkeit, über Bildungsungleichheiten oder über bildungspolitische Einstellungen der Bevölkerung in der Regel gut Bescheid wissen. Die Forschungsbeiträge, die im vorherigen Teilkapitel aufgeführt wurden, verdeutlichen das. Im Akt des Forschens werden darüber hinaus immer auch eigene schulische Erfahrungen erinnert oder eigene bildungspolitische Orientierungen präsent, die man als Bürger/in vertritt. Über das Bildungssystem wird eine Menge gewusst. Jedoch kann ein/e Forscher/in in unterschiedlicher Weise mit diesem Wissen umgehen: indem man sich beispielsweise als Forscher/in zurücknimmt, ließen sich ausgewählte theoretische Konstrukte überprüfen. Indem man sich hingegen selbst hinsichtlich des eigenen Vorwissens befragt und das eigene Wissen einklammert, kann es gelingen der *Eigenlogik der Praxis*⁷³ der Befragten zu folgen. Dem Zweiten soll an dieser Stelle primär

⁷³ Bei interpretativen, theoriegenerierenden Forschungsvorhaben nimmt der/ die Forschende eine konstruktivistische AnalyseEinstellung ein, die es ihm erlaubt, die „prinzipielle Fremdheit zwischen Handelndem und Interpret“ (Bohnsack 1999: 97) zu beachten. Der/ die Interpret/in räumt ein, nicht alles über eine spezifische Handlungspraxis zu wissen. Die Reflexionsarbeit des/ der Interpreten/ Interpretin erzeugt viel mehr eine Unkenntnis im Sinne einer „künstlichen Dummheit“ (vgl. Hitzler 1986), eine Haltung des „Sich-Fremd-Machens“ (Bohnsack 1999: 97), einem Modus der „Befremdung der eigenen Kultur“ (Amann und Hirschauer 1997) gleich. Dies ermöglicht ihm/ ihr der Eigenheit der untersuchten Handlungspraxis zu folgen, deren Besonderheiten zu rekonstruieren und dieses Erzeugnis auf der theoretischen Ebene zu vergleichen und in einen Diskussionszusammenhang rückzuführen. Die Rekonstruktionsbemühungen in der vorliegenden Studie beziehen sich auf eine Unkenntnis über den Umgang mit Ungleichheit, d.h. wie ist die Reflexionsarbeit strukturiert, in der Interpretationen sozialer Verhältnisse angestellt werden und auf welche Handlungsvollzüge geht diese zurück beziehungsweise auch, welche Handlungstendenzen zeichnen sich ab. Wir wissen viel über die Inhalte, aber wenig über die Art und Weise der Konstruktions-, Argumentations- und Handlungspraxis.

nachgegangen werden. In der erziehungswissenschaftlichen Forschung gibt es zahlreiche Forschungsarbeiten, die sich konkreten Handlungspraxen widmen und thematisieren, wie Menschen auf unterschiedliche Weise in soziale Praxen und strukturelle Ungleichheiten eingebunden sind. Wenige beschäftigen sich mit der Einbindung in Bildungsungleichheit im Jugendalter. Noch weniger Studien fokussieren dies in Anbetracht migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse. Dieser Lücke widmet sich die vorliegende Forschungsarbeit. Um einen Vergleich und Anschluss der Ergebnisse auf theoretischer Ebene vorzubereiten, sollen hier einige Studien vorweggestellt werden, die erkenntnistheoretisch im Forschungsverlauf von Interesse geworden sind. Teilweise war darin der ein oder andere Aspekt der Einbindung in Ungleichheit exemplarisch aufgezeigt. Anfangs wird dem *Handeln in ungleichen Verhältnissen* (Kapitel 2.3.1) am Beispiel von Kinder- und Jugendstudien nachgegangen. Der zweite Abschnitt *Sprechen über Ungleichheit* (Kapitel 2.3.2) thematisiert die Reflexions- und Interpretationsarbeit in der Wahrnehmung von Differenz und Ungleichheit bei verschiedenen Befragten Gruppen. Steht im ersten Teil die handlungspraktische Bearbeitung von Ungleichheit und die Genese von Handlungsweisen im Mittelpunkt, wird mit dem zweiten Teil die zur Gewohnheit werdende Reflexions- und Interpretationsarbeit von Individuen und Gruppen als kognitive Handlung betrachtet. Es sind unterschiedliche Aspekte der bildungspolitischen Orientierung angesprochen, die moralischen Ungleichheits- und Gerechtigkeitsvorstellungen (siehe Kapitel 2.2) und die persönlichen und eher impliziten ungleichheitsrelevanten Denk- und Handlungsweisen. Die Untersuchung der bildungspolitischen Sozialisation schließt damit sowohl bildungspolitische Inhalte, wie auch prozessstrukturelle Aspekte mit ein.

2.3.1 Handeln in ungleichen Verhältnissen

Kinder- und Jugendstudien (z.B. Kramer et al. 2009/ Pfaff 2012/ Knigge 2009/ Wellgraf 2012) zeigen auf, dass Schüler/innen im differenziellen Sekundarschulsystem bereits sehr früh und sehr genau über ihre schulische, soziale und gesellschaftliche Platzierung Bescheid wissen. Im Umgang mit schulischen Praktiken des Unterscheidens und Separierens bilden sich Denk- und Handlungsweisen aus, die es ihnen ermöglichen, sich in eine bestimmte Gemeinschaft einzubinden, in der die Akteure soziale oder auch bildungsbezogene Differenzierungspotenziale erproben. Forschungsarbeiten unterscheiden sich u.a. darin, wie sie Kinder oder Jugendliche befragen. Manche Forscher/innen fragen die Kinder oder Jugendlichen direkt, was besondere Schüler/innen typischerweise ausmacht, andere beachten

die Konstruktionen, mit denen Kinder und Jugendliche im Erzählen des Erlebten die Personen und Gruppen strukturieren, die vorkommen.

Wie „Hauptschüler das allgemeine Stereotyp über Hauptschüler sehen“ machte beispielsweise Knigge (2009) zu einer Forschungsfrage. Im Diskursfeld Schule werden stereotype Allgemeinplätze geschaffen. Er nimmt an, dass ein negatives Bild über Hauptschüler/innen sich negativ auf die bildungsaspirativen Haltungen der Hauptschüler/innen selbst auswirkt und „Vermeidungstendenzen“ bei anderen Schülergruppen evoziert. In einem Teil der Studie geht er der „öffentlich kollektiven Identität von Schultypen“ nach. Knigge fragte Grundschüler/innen am Ende der sechsten Klasse sowie Hauptschüler/innen nach Eigenschaften und Verhaltensweisen, mit denen andere Menschen ihrer Meinung nach Hauptschüler/innen und Gymnasiasten beschreiben. Über die semantischen Klassifikationen, die die befragten Kinder und Jugendlichen niederschrieben, veranschaulicht Knigge (2009: 92), dass Hauptschüler/innen negativer wahrgenommen werden als Gymnasiasten; zumindest im Wissen über stereotypisierte Zuschreibungen bei Hauptschüler/innen selbst. Die Befragung zeigt, wie Kinder und Jugendliche Bilder von Schülerschaften des gegliederten Schulsystems antizipieren und für Schülerschaften Attributionen der Leistung, Motivation und sozialen Verhaltensweisen benennen und gruppieren. Die Kinder und Jugendlichen ordneten beispielsweise die Attributionen Faulheit, Dummheit und mangelnde Prosozialität dem prototypischen Hauptschüler zu, während Fleiß, Zielorientiertheit, Klugheit und Sozialität als Merkmale des Gymnasiasten veranschlagt wurden. Knigge (2009: 94) stellt fest, dass sich die negativen Aussagen zu Hauptschüler/innen weniger unterscheiden als die Bilder zu Gymnasiasten: in diesem Sinne wissen Hauptschüler/innen selbst sehr gut über ihre soziale Abwertung Bescheid. In seiner Studie fordert Knigge zur Beschreibung des *Typischen* auf und erhält vorgefertigte Bilder, die eine diskursive Präsenz der Ungleichwertigkeit von Schultypen illustriert. Schüler/innen werden direkt aufgefordert, distinktive Zuschreibungen zu setzen. Das Zuschreibungswissen besteht hauptsächlich aus Merkmalen der Leistung und des Verhaltens, die, durch die Frage des Forschers initiiert, als Personenmerkmale dargeboten und für schultypische Schülerschaften generalisiert werden. Handelt es sich bei Knigge (2009) folglich um *stereotypisiertes Distinktionswissen*, wird in vielen Studien gezielter nach der *Herstellung von Gemeinsamkeiten und distinktiven Unterscheidungen* in der Schule gefragt.

Kramer et al. (2009) begleiteten Kinder in der Übergangssituation von der integrierten Grundschule in die differenzielle Sekundarstufe I. Die Autorengruppe untersuchte die „individuellen Orientierungen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Bildung, Schule und schulische

Selektionsereignisse“ (ebd. 2009: 73). Insbesondere vermag die Studie die von Kindern erwartete habituelle Passförmigkeit mit einer neuen Schulgemeinschaft und die Anfänge sozialen Distinktionshandelns aufzuzeigen. Es werden unterschiedliche „schul- und bildungsbezogene Habitus“ abstrahiert, mit denen Kinder jeweils verschiedene Schulen und Schulformen anstreben. Die Autorengruppe weist auf, dass bereits Grundschüler/innen über ein hierarchisiertes Verständnis des Schulsystems verfügen (Brademann et al. 2009). Des Weiteren wird aufgezeigt, dass Schüler/innen sich dort besser einfinden, wo eine „homogene/ ideale Platzierung“ stattfindet, wohingegen eine „Fehlplatzierung“ einen „enormen Transformationsdruck“ erzeugen kann (Helsper et al. 2010: 148). Die Autorengruppe spiegelt soziale Segregationsmerkmale an den sozialen und bildungsbezogenen Orientierungen von Kindern und macht deutlich, wie Schule nicht nur zur Vergemeinschaftung beiträgt, sondern auch als Kontext schulischer und gesellschaftlicher Positionierungen fungiert⁷⁴. Begonnen Kramer et al. ihre Untersuchung in der Grundschule, machten Pfaff (2010/ 2012) und Wellgraf (2012) bereits deutlich, welche Rolle distinktive Zuschreibungen bei der schulischen und gesellschaftlichen Platzierung in der differenziellen Sekundarstufe spielen.

Pfaff (2012) zeigt die „schulische Bildung als Kontext sozialer Distinktion“, wenn sie die Vorstellungen von Jugendlichen über die hierarchisierte Strukturierung des Schulsystems überblickt. Pfaff (2012: 57) fragt, wie Jugendliche in der Schule beginnen sich sozial zu verorten und wie sie lernen, ihren „sozialen Standort zu markieren und behaupten“. Die Einzelschule und die Schulform kristallisiert sich bei ihr als Distinktionsebene heraus, die bewirken kann, dass Lernende der gleichen Institution Gemeinsamkeiten herstellen, indem sie habituelle Differenz zu anderen Schulen/ Schulformen und „den dort Lernenden als soziale Gruppe“ (Pfaff 2010: 235) markieren. Die Autorin arbeitete die „Distinktion gegenüber anderen Schulformen und Bildungsgängen als Mittel der Herstellung von Gemeinsamkeiten und Gemeinschaft innerhalb einer Schülerschaft“ (ebd. 2010: 243) heraus. Für die von ihr untersuchten Schülergruppen stellt sie eine „relative sozioökonomische Homogenität der Peerkontakte“ fest, „die auch von allen Kindern unhinterfragt anerkannt werden“ (ebd. 2010: 243). Als Distinktionsmerkmale geraten leistungsbezogene Orientierungen in den Blick, wenn die Befragten über „schulische bzw. kognitive Leistungen“ (Pfaff 2012: 66) differenzieren und Fähigkeiten oder Verhalten zur Abgrenzung einbringen. Ähnlich wie auch bei Knigge (2009) und Kramer et al. (2009) verdeutlicht sich in der Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen die Bedeutung von Leistung, Begabung und Verhalten als generalisiertes

⁷⁴ In der Studie, so könnte man sagen, geht es um die Bedingung der Zu- und Aufteilung, der Genese von milieuspezifischen Handlungsräumen und der Unterscheidung und Abgrenzung.

Merkmal einer sozialen Gruppe. Pfaff (2012: 66) spricht in ihrer Studie von einer „Orientierung an individueller Begabung“ und einer „Orientierung an Exzellenz“, die Schüler/innen im deutschen Schulsystem⁷⁵ ausbilden. Abgrenzungen nach *unten* und *oben* findet sie vor allem in den Äußerungen von Schüler/innen in Schulformen mit mittleren Abschlussprofilen, wohingegen sie bei Gymnasiasten nur einige distinktive Zuschreibungen nach unten feststellt (Pfaff 2010: 232). Geht Pfaff auf die Funktion der distinktiven Zuschreibung für die Herstellung von Gemeinsamkeiten im eigenen Bildungsraum ein, diskutiert Wellgraf (2012) das prozessuale Merkmal der Nicht-Begegnung zwischen Schüler-schaften, die lernen sich als sozial fremd zu empfinden.

Wellgraf (2012: 137) illustriert, wie sich Denk- und Handlungsformen in Beziehung zu Selbst- und Fremdzuschreibungen konstituieren. Berliner Hauptschüler/innen kontrastierte er mit Schüler/innen eines gymnasialen Bildungsgangs und thematisierte symbolische Grenz-ziehungen, wie sie sich vor allem in „Transgressionen“ (ebd. 158) strukturieren: in flüchtigen Begegnungen im Freundeskreis, der Nachbarschaft oder im weiteren städtischen Umfeld. Seine Beispiele facettieren die „Nichtalltäglichkeit des Umgangs zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten“ (ebd. 158ff.). Er zeigt, wie aus sozial segregierten Bildungsräumen heraus symbolische Grenzbeziehungen über augenscheinliche Differenzen und soziale Vorurteile bestätigt oder verändert werden. Indem er die Jugendlichen aufeinander bezieht, platziert er sie als Schüler/innen in einem gesellschaftlich hegemonialen Verhältnis. Wellgraf thematisiert die Nicht-Beziehung, in der schulischen und sozialen Segregation, als ein konstitutives Moment der sozialen Abgrenzung.

Alle Forschungen heben die Schulform, als strukturelles, institutionelles und sozialräumliches Merkmal, für die Genese der Herstellung von Gemeinsamkeiten in der sozialen Abgrenzung hervor. In der schulischen Bildung, unter den Bedingungen sozialer, wie auch ethnischer Ungleichheit, lernen Kinder und Jugendliche allerdings nicht ausschließlich, sich in schulischen und sozialen Verhältnissen zu verorten, sondern auch einen partiellen Blick auf die *Schule in der Migrationsgesellschaft* einzunehmen. Vorstellungen von Begabung, Leistung, Motivation und besonderer Verhaltensweisen stehen, insofern sie Ungleichheit legitimieren können, nicht nur in der Gefahr sozial generalisiert zu werden, sondern auch ethnisch ausgedeutet zu werden. Das Scheitern ethnischer Minderheitsangehöriger im Schulsystem kann, wenn sich ausschließlich um meritokratische Begründungshorizonte bemüht wird, zur Verschränkung diskursiver Figuren der „Bildungsfernen“ (Wiezorek 2009) und des

⁷⁵ Pfaff kontrastiert diese Ergebnisse im internationalen Vergleich mit brasilianischen Schülergruppen.

„Ausländerproblems“ (Diehm und Radtke 1999) führen. In der Folge stünde u.a. die Gefahr der „Ethnisierung von geringer Bildung“ (Ramirez- Rodriguez und Dohmen 2010).

Lernen findet in sozialen Beziehungen statt. Für soziale und politische Lernprozesse spielen soziale Verhältnisse und soziale Beziehungen in der Schule eine bedeutsame Rolle. Wie eine Schulklasse zusammengesetzt ist oder ob sich die soziale Struktur der Gesellschaft in einem Schulsprengel oder in Einzelschulen wiederfindet, bestimmen Gelegenheiten des Umgangs mit Ungleichheit und Un-/Gleichbehandlung. In einer Vertiefungsstudie zum BLK-Programm „Demokratie leben und lernen“ wurden Abs et al. (2009) auf die Relevanz der Zusammensetzung der Schülerschaft in demokratischen, informellen Lernprozessen aufmerksam. Ein spannungsträchtiges Zusammenleben fand sich dort, wo eine Gruppe von Jugendlichen dominierte und eine Aushandlung in der breiten Gruppe verhindert wurde:

Youth who feel they belong to a numerically dominant peer group and who cannot or do not generate self-esteem by means of educational success tend to increase their own self-esteem by debashing others. The experience of being domeneering allows for the development of a parallel culture rather than a shared culture of integration (Abs et al. 2009: 195f.).

Dies bezieht sich auf homogene Lerngruppen, d.h. auf solche schulische Standorte, in denen herkunfts- oder migrationsdeutsche Schüler/innen die Mehrheit bilden und sich zu Einzelnen oder kleinen Peergruppen interethnisch in Beziehung setzen. An Schulen, die heterogener zusammengesetzt sind, können weniger Abgrenzungsbemühungen festgestellt werden; Distinktion und Fremdheit stehen weniger in der Bearbeitung. Die Studie von Abs et al. (2009) weist i.g.H. darauf hin, dass die Dominanz einer Gruppe eine gewisse *ingroup-bias* bestärken kann. Finden soziale und politische Lernprozesse in sozialen Beziehungen und Interaktionen statt, die sich je nach Zusammensetzung unterscheiden, wäre also zu fragen, wie Jugendliche zusammenkommen, sich in Differenz- und Distinktionsgeschehen kollektiv oder individuell einbinden und Fremdheit konstruieren. Dies befördert im Allgemeinen die Gefahr, Differenz nicht nur sozial, sondern auch ethnisch auszudeuten und Prozesse und Strukturen unbesehen zu lassen. In der Weise, wie das *sozial Fremde* an mehr oder weniger impliziten sozialen Gemeinsamkeiten des eigenen Erfahrungshorizonts gespiegelt wird, vergleichen Menschen auch den nationalen, ethnischen, kulturellen oder religiösen Fremden mit dem, was ihnen bekannt und vertraut erscheint. In migrationsgesellschaftlichen Kontexten verschmelzen ethnische Identifikationen⁷⁶ oft mit gesellschaftlichen Ordnungen und deren sozialen

⁷⁶ Um zu verstehen, wie Menschen ethnische Gruppen bilden, muss auf einige Aspekte des Begriffs Ethnizität eingegangen werden. Stellt man sich Ethnizität vor, bezieht man sich auf kulturelle oder andere Unterschiede

Distinktionspotenzialen. Häufig verdecken ethnische Identifikationen soziale und sozio-ökonomische Ungleichheiten.

Dass sich im Schulsystem ethnische Verhältnisse abbilden, wird in unterschiedlichen Forschungskontexten bekräftigt (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006/ Stanat et al. 2012/ Gomolla 2005/ Gomolla und Radtke 2009/ Auernheimer 2006/ Dirim und Mecheril 2010/ Rosen 2011). Die Schwierigkeiten, die mit sozialem Distinktionshandeln und ethnischen Zuschreibungsprozessen verbunden sind, sollen im Weiteren in ihrer interaktiven und handlungspraktischen Herstellung beleuchtet werden. Reuter (2002: 30) bemerkt, dass eine „Bedingung für die Erfahrung des Fremden (...) die Tatsache [ist], dass das Fremde vor- kommt“ (Ergänzung durch SMM). Die „Veränderung“ (ebd. 2002) – das „Othering“ oder „Different-Machen“ (siehe u.a. Berg und Fuchs 1993/ Casto Varela und Dhawan 2005: 60) – bestimmt sie theoretisch für alltägliche soziale Beziehungen und Interaktionen. Der Fremde ist, wie Reuter (2002:13) hervorhebt, „(...) ein Konstrukt jener Gruppe, die ihn als fremd wahrnimmt und bezeichnet, und gewinnt erst in dieser Identifikation als Gegen-Bild, Fremdbild, als Ab-Norm oder Symbol des Wider-Sinns seine Bedeutung“. Wird der Fremde wahrgenommen, so wird er in der Beziehung zum Eigenen relevant. Dieser Beziehungsaspekt, so klärt Reuter (2002: 28) auf, kann auch eine Form der „Nicht-Beziehung“⁷⁷ sein, wenn „im inszenierten Aneinandervorbeigehen, -schauen und -sprechen als auch in einem allgemeinen

zwischen Gruppen. Ethnische Gruppen können entweder als reale und fixe Einheiten oder als kontingente Konstruktionen betrachtet werden. Manche denken sich Ethnizität demzufolge primordial und essentialistisch, in dem sie von vererbten oder weitergegebenen Merkmalen ausgehen, die einen Menschen maßgeblich prägen (vgl. Beer 2003: 58). Wird Ethnizität primordial definiert und naturalisiert, werden (kultur-)rassistische Muster aufgefalten, denn in interethnischen Beziehungen und hegemonialen Ordnungen werden die Wesensmerkmale des fremden Anderen verhandelt und strukturiert. Geordnet werden häufig Über- und Unterlegenheitspositionen, die in einem gesellschaftlichen Kontext ungleiche Verhältnisse konstituieren und viele normative Vorstellungen von Gerechtigkeit debalancieren. Der primordialen und essentialistischen Lesart gegenüber steht ein konstruktivistisches Verständnis von Ethnizität, mit dem davon ausgegangen wird, dass Menschen ethnische Grenzen in der wechselseitigen Abgrenzungen zueinander stets neu herstellen oder revidieren (vgl. Beer 2003: 58). Damit sind dann nicht vermeintliche kulturelle Unterschiede zwischen ethnischen Gruppen von Interesse, sondern die Herstellung und kognitive Konstruktion ethnischer Grenzen und ethnisierten Konflikte, wie sie sich im Alltag stets ereignen und sich in Diskursen und Strukturen festschreiben.

⁷⁷ Auf die beiden Aspekte, die soziale Beziehung und die (Nicht-)Interaktion, verwies auch der Ethnologe Thomas Hylland Eriksen (1993: 12) in seiner Definition von Ethnizität: „Ethnicity is an aspect of social relationship between agents who consider themselves as culturally distinctive from members of other groups with whom they have a minimum of regular interaction“. Eriksen geht der Frage nach, wie Ethnizität in der Praxis hergestellt wird. Er fordert ein, von einer Reduktion ethnischer Belange auf Minderheitenfragen abzuweichen und stellt klar, dass dominante Mehrheiten nicht weniger ethnisch sind, sondern sich im Vergleich zu ethnisch anderen Minderheiten als weniger ethnisch konstruieren (vgl. ebd. 1993). Stehen Individuen und Gruppen sozial in Beziehung zueinander, besteht die Möglichkeit, dass sie sich als kulturell verschieden ansehen. Bei der ethnisierten Unterscheidung, so Eriksen (ebd. 1993), wird zwar kulturelle Differenz wahrgenommen, diese muss aber dem tatsächlichen Kulturellen nicht entsprechen. Er hebt die ethnische Unterscheidung demnach als ein Merkmal sozialer Identität hervor. Damit ist die ethnische Unterscheidung wandelbar und abhängig von den sozialen Beziehungen.

Hochziehen von Ansprechbarkeits- und Berührungsschwellen“ Menschen soziale und ethnische Grenzen bestätigen.

Während Kinder und Jugendliche am sozialen und gesellschaftlichen Leben partizipieren, lernen sie auch ethnisierte Verhältnisse kennen. Die Entwicklung eines ungleichheitsbezogenen Umgangs mit sozialen und ethnischen Ungleichheiten findet vor allem auch im Kontext der schulischen Bildung statt. Die Komplexität der Entstehung ethnischer Unterscheidungen in der schulischen Bildung exemplifizieren ethnographische Fallstudien in detaillierter Weise. Akzentuieren inhaltsanalytisch oder rekonstruktiv arbeitende Forscher/innen hingegen die von Akteursgruppen *miteinander hergestellten Gemeinsamkeiten*, wie sie sich in Prozessen des distinktiven Unterscheidens generieren, kann in ethnographischen Forschungsleistungen *Schule als soziale und kulturelle Praxis* ganzheitlich beschrieben werden⁷⁸. Inwiefern die Schule als Kontext der politischen Sozialisation Schüler/innen unterschiedlicher Herkunft die Möglichkeit zur sozialen und politischen Teilhabe gibt, beobachteten Schiffauer et al. (2002) im Rahmen einer internationalen, ethnographischen Teamforschung. Für eine deutsche Schule weisen sie auf die prekäre Einbindung von „Immigranten“ hin, die sich vorwiegend dann zeige, wenn „Defizite, Diskrepanzen und Probleme“ (Schiffauer et al 2002: 100) verhandelt werden. Das Autorenduo diskutiert ein „Ungleichgewicht der Reziprozität“ (ebd. 2002: 91), mit dem manche Einwanderer in der Wahrnehmung Fremde bleiben, wohingegen andere statusförmig gleichgestellt werden. Festgestellt wird eine Ungleichwertigkeit, nicht nur zwischen Herkunftsdeutschen und Migrationsdeutschen, sondern auch nach Herkunftsländern und sozialen Lagen. Prozesse des Different-Machens analysierte auch Chadderton (2009: 225-227) für Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehungen in englischen Schulen. Die prozessuale Herstellung ethnischer Grenzziehungen bezieht sie auf gesellschaftliche Hegemonien. Chadderton diskutiert eine doppelte, asymmetrische Beziehung – eine pädagogische und eine ethnische. Sie beschreibt verschiedene Aspekte der Herstellung von (Nicht-)Zugehörigkeit. Dabei stellt sie die Essentialisierung und Homogenisierung von Gruppenidentitäten heraus, mit denen Jugendliche ethnischer Minderheiten als nicht-zugehörig exkludiert werden. Das Different-Machen wird von Jugendlichen vorwiegend dann wahrgenommen, wenn sie von Lehrer/innen diszipliniert werden. In ihrer Analyse verdeutlicht sich, dass die Fremdidentifizierung als ethnische/r Minderheitsangehörige/r in Beziehung steht zu einer diskursiven Etikettierung (z.B. Bedrohung, Kriminalität) und einer schulischen Praxis der

⁷⁸ Forschungslologisch wird an etwas Partikularem ein allgemeines Prinzip illustriert.

Disziplinierung⁷⁹. Chadderton macht außerdem auf den Körper und die physische Differenz (z.B. Hautfarbe) als Markierungsgrundlage von Zugehörigkeiten aufmerksam. Der körperliche Unterschied ist noch immer der Faktor, nach dem Menschen bestimmen, wer *zugehörig*⁸⁰ oder *fremd* sein könnte.

Mit den ausgewählten Kinder- und Jugendstudien ist dem empirischen Teil dieser Forschungsarbeit ein erkenntnistheoretischer und gegenstandsbezogener Bezugsrahmen vor-
weggestellt, der es ermöglicht, das *Handeln in ungleichen Verhältnissen* zu beschreiben. Die bisherigen Studien akzentuieren soziale und schulformspezifische Ungleichheiten – vom stereotypisierten Distinktionswissen über die Herstellung von Gemeinsamkeiten und distinktiven Unterscheidungen zwischen Schülerschaften und innerhalb von Schülergruppen bis zur ganzheitlichen Beschreibung der Praxen des Differenzierens als soziale und kulturelle Praxis. Im Fokus vieler Kinder- und Jugendstudien steht die handlungspraktische Bearbeitung von Verteilungsfragen: Lehrer/innen und Schüler/innen hantieren mit meritokratischen Begründungskonzepten. Bei der Thematisierung der ungleichen Verteilung schulischer Bildungsmöglichkeiten orientieren sich Jugendliche an Leistungsmerkmalen und Verhaltensweisen, die ihnen zur Unterscheidung von Individuen, aber auch zur Markierung sozialer Gruppen dienen. Auf aufkommende Ethnisierungs- und Kulturalisierungsdynamiken in der schulischen Bildung weisen noch immer wenige Studien hin. Die vorliegende Studie wird hierzu einen Beitrag leisten.

2.3.1 Das Sprechen über Ungleichheit

Vom *Handeln in ungleichen Verhältnissen* kann die individuelle oder sozial geteilte Reflexions- und Interpretationsarbeit im *Sprechen über Ungleichheit* abgegrenzt werden. Im Unterschied zu Studien, die die handlungspraktische Konstitution sozialer und ethnischer Gemeinsamkeiten in der Abgrenzung zum Anderen rekonstruieren, weisen manche Autorinnen auf den kognitiven Umgang mit Differenz und Ungleichheit hin. Hervorgehoben wird dann die kognitive Reflexions- und Interpretationsarbeit als zur Gewohnheit gewordener Handlungsaspekt⁸¹. Ein Aspekt ist die Kategorisierung als Merkmal der Konstruktionsweisen

⁷⁹ Ähnliche Aspekte konnte Mannitz (2006) in einer deutschen, ethnographischen Schulstudie aufzeigen.

⁸⁰ Hier: Britisch.

⁸¹ Die kognitive Handlung ist durch zwei Prämissen erklärt: (1) Reflexions- und Interpretationsweisen können die Sichtweisen auf einen Sachverhalt bestimmen. Zwar verläuft die Reflexions- und Interpretationsarbeit bei jedem Individuum unterschiedlich, jedoch kann eine spezifische Art und Weise, in der ein Sachverhalt

sozialer und ethnischer Gruppen sowie der dahinter stehende reflexive Umgang mit Wissen über sozial ungleiche Verhältnisse. Bisherige Studien haben kognitive Prozessstrukturen aufgearbeitet (z.B. Asbrand 2009/ Schondelmayer 2009/ Radvan 2010/ Weis 2001). Reuter (2002) hebt hervor, dass gerade das Repertoire an Unterscheidungsmöglichkeiten in einer Gesellschaft zum „selbstverständlichen Modus des Unterscheidens“ wird. Das Klassifizieren, Unterscheiden, Kategorisieren und Ins-Verhältnis-Setzen ist ein *modus operandi*, mit dem soziale Akteure der migrationsgesellschaftlichen Komplexität und deren Strukturierung in sozial ungleichen Verhältnissen Herr werden. Als kognitive Handlung sind sie nicht unabhängig von ihren sozio-historischen Entstehungsbedingungen. Steht eine Kategorisierung immer in Bezug zur sozialen Ordnung, kann sie zunächst jedoch auch als kognitiver Prozess an sich untersucht werden. Die ethnische Kategorisierung als kognitiven Prozess beschreibt beispielsweise Brubaker (2007: 96). Auch er versteht sie nicht losgelöst von institutionalisierten Unterscheidungen, sondern weiß darum, dass machtvolle Unterscheidungen und deren Konstruktionslogik auf Menschen zurückwirken. Dieser konstruktivistische Gedanke ist für die Frage nach der Einbindung von Jugendlichen in Bildungsungleichheit relevant, geht man davon aus, dass Kinder und Jugendliche im Kontext schulischer Bildung verschiedene Kategorisierungsweisen kennen lernen. In der Öffentlichkeit werden Bildungsungleichheiten und soziale oder ethnische Benachteiligungslagen über Leistungen, sozialen Status, Identitäten und Rechte ausgedrückt, in Definitionen, als Einheiten, als Rechtskörper, in Zählungen, Häufigkeiten und Prozentangaben⁸², zum Ankreuzen oder als Grund des Emanzipierens. Brubaker beobachtet einen „Gruppismus“ (2007: 17), d.h. „die Tendenz einzelne, abgegrenzte Gruppen als Grundkonstituenten des gesellschaftlichen Lebens (...) zu betrachten“ und „als substantielle Einheiten aufzufassen“. Die soziale oder ethnische „Gruppe“ ist folglich etwas, was in der wechselseitigen Abgrenzung erst erzeugt wird. Der Autor beschreibt also den „Akt der Bildung von Gruppen und das Gruppieren in Form von Klassifikationen, Kategorisierungen und Identifikationen“ (2007: 117). Aus dem Gruppieren entsteht die Annahme einer existenziellen ethnischen Gruppe, der Interessen und Eigenschaften zugeschrieben werden und die als handelndes Kollektiv wahrgenommen wird, so Brubaker. Nach Brubaker (2007: 100ff.) durchziehen sozial geteilte Prozesse des ethnischen Gruppierens den Alltag: er umschreibt die stereotype Ethnisierung zugleich als „kognitive Struktur“ und „mikrointerkationalen“ Aspekt:

hinterfragt wird, sich auch in der Beteiligung an einer Gruppe herausbilden und sozial geteilt werden. (2) Eine bestimmte Reflexions- und Interpretationsarbeit kann bei einem bestimmten Thema zur Gewohnheit werden, muss sich aber nicht bei jedem Thema gleich einspielen. Konstruktions- und Argumentationsweisen können kontextspezifisch sein.

⁸² Vgl. kulturelle Typisierungsmodi in Brubaker 2007.

Es liegt im ureigensten Wesen der Kategorisierung, Gruppen zu bilden und ihnen Mitglieder zuzuordnen; aber die so gebildeten Gruppen existieren nicht unabhängig von den unzähligen Akten der tagtäglichen Kategorisierung im öffentlichen und privaten Leben, durch die sie stabilisiert werden. Rasse, Ethnizität und Nationalität gibt es nur in und durch unsere Wahrnehmung, Interpretationen, Repräsentationen, Klassifikationen, Kategorisierungen und Identifikationen (Brubaker 2007: 117).

Mit Brubaker wird zunächst die Frage gestellt, in welchen alltäglichen Praxen des Kategorisierens ethnisierte Zugehörigkeitsvorstellungen handlungspraktisch und interaktional erzeugt werden. Im Kontext Schule verläuft die Unterscheidung von Individuen und Gruppen häufig nach leistungs- und verhaltensbezogenen Merkmalen. Ab und an werden soziale Lagen und kulturelle Hintergründe abgetastet. Der Kontext Schule ist ein soziales und politisches Lernfeld für den Umgang mit Differentem in ungleichen Verhältnissen; welche bildungsbezogenen, sozialen und ethnischen Ordnungsvorschläge von Jugendlichen übernommen oder modifiziert werden, soll in der vorliegenden Studie herausgefunden werden.

Die Kategorisierung als kognitive Handlung – als Handlungsaspekt – wurde in ungleichheitsbezogenen, rekonstruktiven Forschungsarbeiten analysiert. Das kategoriale In-Beziehung-Setzen in globalen Verhältnissen untersuchte beispielsweise Asbrand (2009: 144ff.) bei Jugendlichen, die über entwicklungspolitische Fragen sprechen. Das Eigene wird in der Vorstellung von Entwicklungszusammenarbeit zwischen Europa und Afrika im Verhältnis zum dortigen Anderen konstruiert. Die Autorin veranschaulicht die Konstruktionsweise des Anderen, wie sie von Jugendgruppen in Theorien globaler Verhältnisse erzeugt wird. In manchen Fallbeispielen erkennt Asbrand ein dichotomes In-Beziehung-Setzen zwischen Reich und Arm oder Hier und Dort. Jugendliche konstruieren andere dann als Objekte der Entwicklungshilfe, als different zum Eigenen, als hilfsbedürftig, defizitär und unselbstständig. In romantisierten Bildern von fröhlichen und musikalischen Menschen in Afrika, wie sie herausarbeitet, lassen sich positive Rassismen finden. Die positive Bemühung um Entwicklungszusammenarbeit in den Vorstellungen der Jugendlichen bleibt, wie sie zeigen kann, einer einfachen und essentialistischen Kategorisierung in einer kolonialen, paternalistischen und rassismusbezogenen Lesart verhaftet. In Abgrenzung zum dichotomen In-Beziehung-Setzen steht in Asbrands Studie eine egalitäre Beziehungsvorstellung, die sie bei anderen Jugendgruppen durchaus findet. Die Anderen sind dann nicht bloß das Objekt der „Hilfe“, sondern sie werden konstruiert als aktive und eigenständige Partner/innen in der Entwicklungszusammenarbeit. Die Anderen werden folglich als gleich wahrgenommen, ohne

dass Unterschiede ignoriert werden. Im Gegensatz zur kolonialen, paternalistischen und rassistischen Lesart, verlaufen positive Bemühungen dann entlang von gerechtigkeitsbezogenen Vorstellungen der Gleichwertigkeit. In den Beispielen definieren die Jugendlichen eine Ordnung zwischen Europa und Afrika, in der „Afrikaner“ zur kollektiven Einheit werden, unabhängig davon, ob die Beziehung paternalistisch oder egalitär gedacht wird. Da hier Jugendliche aus einer bestimmten Lage im globalen Verhältnis sprechen, ist die Klassifikationsweise eine ähnliche, auch wenn in den Beispielen das Bild des ethnisch Anderen unterschiedlich interpretiert wird. Asbrand (2007/ 2009) zeigt vergleichbare Klassifikationsweisen in globaler Ordnung auf, welche sich in einer Haltung der ethnozentristischen Überlegenheit und einer Vorstellung egalitärer Gleichheit in unterschiedlichen Fremdbildern ausdifferenzieren.

Befragte Asbrand (2009) Jugendliche über entwicklungspolitische Einstellungen, ging Schondelmayer (2009) auf Erwachsene in der Entwicklungszusammenarbeit vor Ort ein. Auch bei ihr steht die Klassifikationsweise in Abhängigkeit vom Interpretationsrahmen (ebd. 2009: 273ff.), in dem die Befragten über lokale Kooperationspartner/innen sprechen. Die Autorin widmet sich der „Wahrnehmung und Interpretation *des Anderen*, welche sich in der Darstellung zeige“ (ebd. 2009: 273)⁸³. Ein kognitives Muster, das sie ausmachen kann, ist die Kulturalisierung, unter der sie „Praxen der Hierarchisierung von Selbst und Anderen und (...) rassistische Zugehörigkeitsfigurationen“ beschreibt. Bilder über Andere sind in diesem Deutungsmuster dichotom und stereotyp konstruiert. Ist anzunehmen, dass soziale Akteure in der Entwicklungszusammenarbeit erfahrungsbezogene und ausdifferenziertere Fremdbilder besitzen, kann doch eine Ähnlichkeit zu den Jugendlichen in Asbrands Studie (2010) angedeutet werden, in der einige Interviewte die Entwicklungszusammenarbeit hegemonial und paternalistisch andeuten. Auch Schondelmayer (2009) findet einen nicht-kulturalisierenden Umgang mit lokalen Kooperationspartner/innen. In diesem Muster werden Andere nicht vorschnell über kollektive Interessen und Eigenschaften kategorisiert und beschrieben, sondern indem lebensweltliche Bezüge in die Beobachtungen der sozialen Akteure der Entwicklungszusammenarbeit einfließen, werden essentialistische Zuschreibungen verhindert. Die Autorin verdeutlicht, dass es sich im Gegensatz zur Kulturalisierung um eine Wahrnehmung handelt, in der Kultur, Hautfarbe, Ethnizität und sozialer Status nicht als prägend für Verhalten angesehen werden. Die Befragten lösen das individuelle Handeln einer Person von einer vermeintlich kollektiven und primordial gedachten Generalisierungsmöglichkeit ab. Die Beispiele von Asbrand (2009) und

⁸³ Hervorhebung erfolgte durch die Autorin.

Schondelmayer (2009) illustrieren die Schwierigkeiten gruppistischer und kulturalisierender Denkweisen, unter den Bedingungen global ungleicher Verhältnisse in kolonialer Prägung. Gleichzeitig können die Autorinnen Denkweisen beschreiben, in denen es sozialen Akteuren gelingt, koloniale Deutungsmuster zu transzendieren und stereotype Generalisierungen auf Kultur zu verhindern. Sedimentieren sich demzufolge mehr oder weniger kolonial geprägte und rassistische Denkweisen bei entwicklungspolitischen Fragen und Aufgaben, findet Radvan (2010) ähnliche Klassifikationsweisen und Interpretationsstile bei antirassistisch Engagierten in Deutschland.

In dem Radvan das Sprechen über Antisemitismus bei Jugendpädagog/innen beobachtet, filtert sie Ethnisierungsprozesse und die zugrunde liegenden „Strukturmerkmale“ heraus. Die Autorin geht in der Analyse von „rassistischen und anders gelagerten Selbst- und Fremdbildkonstruktionen“ der Konstruktionsweise des Jüdischen nach, indem sie die „Konstruktionsregeln, die den jeweiligen Darstellungen zugrunde liegen“ herausarbeitet⁸⁴. Radvan (2010: 113) spricht von einem „stereotypisierenden Zuschreibungsprozess“, bei dem sich der Umgang mit Wissen und die Klassifikationsweise wenig flexibel zeigen. In diesem Fall wird eine Kommunikation über das Jüdische wahrscheinlich, so die Autorin, die wegführt von der Lebenswelt der Menschen hin zur „Abstrahierung, Generalisierung, Ethnisierung und Dichotomisierung“ (ebd. 2010: 159). Dem entgegen steht eine „rekonstruktive Beobachtungshaltung“, die als „distanzierte Beobachtungsposition“ gelten könne. Auch bei Radvan könnte gesagt werden, dass eine solche Beobachtungshaltung die Schwierigkeiten der gruppistischen und rassistischen Lesart überwinden kann. Die eben zitierten Autorinnen finden ähnliche Kategorisierungsweisen. Einmal sind diese darin gekennzeichnet, dass sie eine kognitiv simplifizierte kulturalistische Lesart ermöglichen und inhaltlich in Bezug zu einer dichotomen und hegemonialen Beziehungsvorstellung stehen. Im Sprechen wird der Andere zum Objekt der gut gemeinten Bemühung. Individuelle Lebensweisen und Bedürfnisse werden übersehen. Dementgegen steht in allen der drei Forschungsarbeiten eine Haltung, in der über die gekannten Kategorisierungsweisen hinaus kritisch mit sozialen und ethnischen Generalisierungen auf Gruppen umgegangen wird. Dies passiert dann, wenn Lebensweisen, Bedürfnisse, Prozesse und Strukturen hinterfragt werden. Vor allem Schondelmayer (2009) und Radvan (2010) stellen klar, dass die kognitive Kategorisierung als Handlungsaspekt in konkreten Situationen zur Geltung kommt und deren Verlauf unterschiedlich beeinflusst.

⁸⁴ Die „Beobachtungshaltung“ wird in diesem Fall von der Autorin als „Habitualisierung“ beschrieben.

Wie mit Klassifikationsweisen umgegangen wird, illustrieren die differenten Vorstellungen und Interpretationen, die die Autorinnen im Umgang mit entwicklungs- oder integrationspolitischen Fragen herausarbeiten konnten. Es wird ersichtlich, dass die Art und Weise des Klassifizierens, Kategorisierens, Identifizierens und In-Beziehung-Setzens auch vom Umgang mit Informationen und Wissen abhängig ist. In ihrer Forschungsarbeit zur Entwicklungszusammenarbeit hebt Schondelmayer (2009: 223ff.) beispielsweise die thematische Abstraktion von „Reflexionstypen“ von der „Darstellung des Anderen“ ab. Neben dem Handeln und Interpretieren in der interkulturellen Situation, bestimmt sie den „Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen und der Reflexion über das eigene Verhalten“ als konjunktiven Handlungsaspekt⁸⁵. Hinter ethnozentristischen Lesarten, die in der positiven Bemühung von sozialen Akteuren in der Entwicklungszusammenarbeit zur Abgrenzung vom und zur Abwertung des Anderen führen, findet Schondelmayer eine „Erhabenheit des Wissens“, bei der eigene Wissensbestände nicht hinterfragt werden und eine reflexive Distanz ausbleiben kann. Auch Radvan (2010) kann aufzeigen, dass der reflexive Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen dann blockiert wird, wenn soziale Akteure ihre Fremdbilder absichern, indem sie davon ausgehen, über das richtige Wissen zu verfügen. Wird reflexiv Distanz genommen, so Schondelmayer (2009: 261ff.), macht dies ein „Wissen um eigenes Nicht-Wissen“ wahrscheinlich. „Ungewissheit und Unsicherheit“ erzeugt nicht nur eine Handlungsunfähigkeit, sondern auch eine Erweiterung auf den Dialog und auf alternative Handlungsweisen.

In ihrer Jugendstudie zu globalem Lernen – zur Thematik der globalen Gerechtigkeit – rekonstruiert Asbrand (2009: 158) „implizite, handlungsleitende Orientierungen im Umgang mit Wissen (und Nicht-Wissen)“. Damit fokussiert sie nicht nur die Frage, was Jugendliche über Globalisierung und Entwicklungspolitik denken, sondern kann darüber hinaus deren „Reflexionspraxis“ (Asbrand 2007: 3) oder ihre „Reflexionskompetenz bzw. den Umgang mit Perspektivität“ (Martens und Asbrand 2009: 203) herausarbeiten. Sie beginnt, „Strategien der Komplexitätsreduktion“ (Asbrand 2007: 1/ 2009: 182ff.) nachzuzeichnen und in verschiedene Erfahrungsräume hinein zu verfolgen. Den Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen stellt Asbrand als kontextspezifisches, d.h. als von Jugendlichen einer bestimmten Praxis sozial geteiltes, Wissen dar. Asbrand (2009) macht deutlich, inwiefern der jeweilige Umgang mit Perspektivität als Strategie zur Komplexitätsreduktion zur Geltung kommt. Vor allem zeigt Asbrand auf, dass die moralische Befragung sozialer und globaler Situationen „keine

⁸⁵ Schondelmayer (2009: 271f.) räumt ein, dass die Reflexion allein nicht zu einer Veränderung von Handlungsroutinen führen muss. Neue Überzeugungssysteme müssen auch handlungspraktisch erprobt werden.

Strategie der Komplexitätsreduktion“ darstellt⁸⁶. Stattdessen veranschaulicht Asbrand Abwehr- und Umdeutungsstrategien als Konsequenz der überfordernden, moralischen Ansprüche im Umgang mit globaler Ungleichheit. In Anbetracht der allumfassenden Präsenz von Ungerechtigkeitsfragen in der Bildungspolitik, wird die vorliegende Forschungsarbeit nachzeichnen können, wie es Jugendlichen gelingt, moralische Fragen zu eröffnen und sich zu ihnen zu verhalten.

Im migrationsgesellschaftlichen Kontext setzen sich Bürger/innen häufig auch mit der komplexen Frage der „Zugehörigkeitsgerechtigkeit“ (Benhabib 2008) auseinander. Wie über wen gesprochen wird und wie sich darin Personenkonzepte, also die Konstruktion von Gruppierungen über Ideen wie Position, Status oder Recht abzeichnen, drückt u.a. die Debatte um die angemessene Sprache aus. Das Stichwort lautet politische Korrektheit. Sie wird aus moralischen Ansprüchen abgeleitet und eingefordert, oft von Mitbürger/innen auch angeklagt und abgetan oder verkommt zum neuen *Label*, ohne die eigentlichen Vorstellungen über interethnische Verhältnisse und Zugehörigkeitsordnungen grundlegend verändert zu haben⁸⁷. Der Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Komplexität ist ebenso eine Reflexions- und Interpretationsarbeit, die vor allem in der moralischen Kommunikation Mehrperspektivität erlaubt, aber wenig Reduktion und Gewissheit ermöglicht. Weis (2001) untersuchte, inwiefern es antirassistischen Gruppen gelingt, ein moralisch korrekatives Wissen zu habitualisieren und damit ein anderes Wissen, nicht ein eigenes implizites Wissen, handlungsleitend zu machen. Alltagsrassismus ist bei Weis (2001: 80- 81) eine „systematisch auftretende und wahrscheinlich habituierte Handlung“, die „im Effekt rassistische Strukturen verfestigen“ kann. Dem entgegen fasst Weis (2001: 201) das antirassistische Denken und Handeln als „Prozess sozialer (Selbst-)Kontrolle“, bei dem soziale Akteure gemeinsam bekannte Vorurteilsstrukturen mit „persönlichen Überzeugungssystemen vergleichen und ersetzen“. Indem die Akteure sich stets selbst befragen, kann es ihnen gelingen, „habituierte Reaktionen“ (ebd. 2001: 206) zu erkennen und nicht mehr selbstverständlich zu reproduzieren. Der, wie Reuter (2002) bezeichnete „selbstverständliche Modus des Unterscheidens“ wird durch die von Weis (2001) untersuchten Gruppen bewusst gebrochen und durch alternative Sprechweisen und Sprachbilder ersetzt. Weis (2001) arbeitet unter-

⁸⁶ Eine Strategie, die Handlungssicherheit erzeugt, findet sie hingegen bei engagierten Jugendlichen, die zwar aktiv globale Gerechtigkeit umsetzen möchten, aber bei denen ein „reflexiver Umgang mit der Perspektivität von Wissen“ ausbleibe, so Asbrand. Als Grund sondiert Asbrand eine „Metaerzählung“ zu entwicklungspolitischen Fragen, die es den Jugendlichen ermöglicht, eigenes Wissen als sicheres Wissen zu konzipieren. Auch wenn gehandelt wird, wird in diesem Fall Komplexität nicht reflexiv verhandelt.

⁸⁷ Ein Beispiel im pädagogischen Sprachduktus ist der Wechsel vom „Ausländerkind“ zum „Migrantenkind“. Die Ungleichheitssemantik bleibt bestehen, verändert wird nur die Bezeichnung.

schiedliche Strategien heraus, mit denen die Akteure migrationsgesellschaftlicher Komplexität begegnen. Die Autorin spricht beispielsweise von einer „selbstkritischen Haltung“ (Weis 2001: 207), bei der Akteure ihr Wissen nutzen, um eigene (implizite) Handlungen zu kontrollieren. Gleichwohl deutet sie aber auch auf die Schwierigkeiten im Umgang mit Alltagsrassismus hin: der Wunsch selbst nicht rassistisch zu sein, bewirke einen „generalisierten Selbstzweifel“. Handelnde versuchen den bloßen Verdacht, selbst rassistisch sein zu können, abzuwenden⁸⁸. Weis (2001: 80- 81) findet Abwehrreaktionen bei antirassistischen Gruppen. Dies betrifft vor allem die „Vorsichtsnormen“, d.h. die politische Korrektheit, über die man sich ärgert, die man als anstrengende Anforderung erlebt, und möglicherweise als „illegitimes Moralisieren“ abwehren möchte. Weis (2001) und Asbrand (2009) diskutieren Strategien, mit denen es sozialen Akteuren, die sich um moralische Fragen der Gerechtigkeit bemühen, gelingt, dem eigenen Anspruch zu entkommen und diesen nicht handlungspraktisch machen zu müssen. Beide Autorinnen verdeutlichen ebenso, dass das moralisch korrektive Denken und Handeln keine Reduktion komplexer Sachverhalte ermöglicht, also Ungewissheit als Handlungsanforderung aufkommt, jedoch als reflexive Strategie des Umlernens oder des Verlernens impliziter Bilder, Vorstellungen oder Deutungen habitualisiert werden kann.

Die Reflexions- und Interpretationsarbeit wurde in den bisherigen Forschungsarbeiten als sozial geteiltes oder gleichförmiges Wissen untersucht und als inhalts- und kontextspezifisch thematisiert. Das Klassifizieren und Reflektieren wurde als kognitiver Handlungsaspekt hervorgehoben und als Resultat der Praxis oder auch als Denkweise, die in Wechselwirkung mit Praxis steht, bestimmt. An einigen wenigen Stellen wurde das Spannungsverhältnis zwischen implizit handlungsleitendem Wissen und moralisch korrektiven Handlungsansprüchen aufgezeigt. Der „Modus des selbstverständlichen Unterscheidens“ (Reuter 2002), wie auch der Modus der kognitiven Verarbeitung, des „gedanklichen Experiments“ (Schultze 2007), konnte zumindest inhalts- und kontextspezifisch als zur Gewohnheit werdendes Wissen angedeutet werden. Damit ist dem empirischen Teil dieser Forschungsarbeit ein erkenntnistheoretischer und teilweise auch ein gegenstandsbezogener⁸⁹ Rahmen vorweggestellt. Im empirischen Teil rückt nun die Reflexions- und Interpretationsarbeit von Jugendlichen in den Fokus, wenn diese in ihrer Einbindung in Bildungsungleichheit auch mit Fragen der sozialen und migrationsgesellschaftlichen Komplexität umgehen. Kognitive

⁸⁸ Weis zeigt empirisch auf, *wie* soziale Akteure Äußerungen, mit denen sie andere beschreiben, sprachlich einführen.

⁸⁹ Methodologisch hinsichtlich des wissenssoziologischen-praxeologischen Paradigmas, gegenstandsbezogen hinsichtlich des Überthemas Ungleichheit und Gerechtigkeit.

Handlungsaspekte stehen in Beziehung zu informellen, sozialen und politischen Lernprozessen, beziehungsweise werden diese als Teilaspekt solcher Lernprozesse verstanden. In analytischer Hinsicht wird das *Sprechen über Ungleichheit* im Kontext dieser Studie als *Sprechen über Bildungsungleichheit* konkretisiert.

Die Herstellung von Gemeinsamkeiten in der Unterscheidung sowie der Umgang mit dem Wissen über sich selbst und andere in sozialen und ethnischen Verhältnissen ist Gegenstand dieser Forschungsarbeit. Zu Wort kommen Jugendliche gegen Ende ihrer Schulzeit, die über Erlebnisse und Erfahrungen mit Differenz und Ungleichheit im differenziellen Sekundarschulsystem sprechen. Als Kontext solcher Erlebnisse und Erfahrungen geraten schulische Praxen des Differenzierens in den Blick. Zur Gelegenheit werden in der bildungspolitischen Sozialisation das Weniger- oder Mehr-Erzielen, das Schlechter- oder Besser-Stehen oder das (Nicht-)Gehört-Werden⁹⁰.

Es ist ein Ergebnis dieser Studie, dass Vorstellungen von Leistung, Begabung und Verhalten, insofern sie zur Legitimation von Bildungsungleichheit herangezogen werden, in der Gefahr stehen, Differenzen sozial auszudeuten und zu ethnisieren. Die vorliegende Forschungsarbeit wird zur Klärung der Frage beitragen, ob es für soziale und politische Lernprozesse entscheidend ist, wie Jugendliche zusammenkommen, indem aufgezeigt wird, wie sich Schüler/innen in Differenz- und Distinktionsgeschehen individuell oder kollektiv einbinden und Fremdheit konstruieren. Vor allem in Kapitel 5 „*Sichtweisen auf ungleiche Verhältnisse: wie erfahren Jugendliche Ungleichheit in der Schule?*“ wird der Einbindung von Jugendlichen in Bildungsungleichheit unter den Bedingungen migrationsgesellschaftlicher Komplexität nachgegangen und das *Handeln in und Sprechen über Bildungsungleichheit* rekonstruiert. Als handlungsbefähigende Wissensform steht es den moralisch korrektiven Orientierungen divergent oder konvergent gegenüber, es kann dem moralischen Überzeugungssystem zutragen oder es irritieren.

⁹⁰ Rekonstruktionsgegenstände sind die Denk- und Handlungsweisen im Umgang mit Ungleichheit (Prozessstrukturen). Nur deren Verbindung zu den Inhalten und Interpretationen, die die Jugendlichen aufbringen, lässt nachgeordnet Rückschlüsse darauf zu, ob es sich um Verteilungs-, Anerkennungs- und/ oder Beteiligungsproblematiken handelt, in die sie sich einbinden. Die Bestimmung von Grad und Form der Ungleichbehandlung wird in dieser Studie subsumptionslogisch erfolgen und steht den Rekonstruktionsergebnissen nach. Die Bestimmung der Frage danach, welche Ungerechtigkeiten die Praxis strukturieren, erfolgt also in Anknüpfung an die Rekonstruktionsergebnisse und ist eine Diskussion auf theoretischer Ebene.

2.4 Fragestellung der Studie

Wenn von Bildung und Migration die Rede ist, wird über ethnische Minderheiten und „Migranten“ gesprochen. In den Blick geraten des Öfteren Schulen mit hohem „Migrationsanteil“, im „Problemviertel“, im „Brennpunkt“. Solche Blickrichtungen spiegeln, so könnte man sagen, eine dominanzgesellschaftliche Perspektive wieder (vgl. Rommelspacher 1995/ Messerschmidt 2009), in der soziale Ordnungen erinnert werden und auf Orte und Gruppen, in einer Topographie der schulischen Bildung übertragen werden. In jeder Schule, so lautet die These dementsprechend, passiert etwas migrationsgesellschaftlich Relevantes, denn alle Schulen und Schüler/innen sind Teil gesellschaftlicher Verhältnisse. In der vorliegenden Studie wird für eine Korrektur des Ausgangspunktes geworben. Im Fokus sollen nicht bloß die Perspektiven der post-/migrantischen Jugendlichen auf Schule und Gesellschaft stehen, sondern die jeweiligen *Bezüge* der verschiedenen Schüler/innen in der Migrationsgesellschaft. Diese Forschungsarbeit bringt verschiedene Stimmen zusammen⁹¹. Die Studie geht aus einer internationalen Forschungszusammenarbeit hervor, deren Ziel es u.a. gewesen ist, den Umgang von Jugendlichen mit ungleichen sozialen Verhältnisse zu identifizieren (Kolokitha und Preston 2009: 10). Der Einbezug verschiedener Stimmen der Schüler/innen des deutschen, migrationsgesellschaftlichen Kontextes illustriert den Umgang mit Ungleichheit in der deutschen Schule. Solche Umgangsweisen können als Teil der Frage nach sozialer Gerechtigkeit in dieser Gesellschaft diskutiert werden.

Bildungsfragen werden mehr und mehr zu Gerechtigkeitsfragen. Die Allokations- und Segregationstendenzen im differenziellen Sekundarschulsystem sind mal mehr, mal weniger Gelegenheiten, um über Ungleichheit und Ungerechtigkeit nachzudenken. Gerechtigkeitsperspektiven beinhalten nicht nur Beurteilungsmaßstäbe, sondern sie legen Adressaten der Gerechtigkeit fest. Bestimmt wird, wem aufgrund welcher Prinzipien Gerechtigkeit zuteilwird. Die Art und Weise, wie wir in ungleiche Verhältnisse eingebunden sind, bestimmt unterdessen, wie wir in sozialen Interaktionen handeln und wie wir über Ungleichheit denken. Alles was wir über Andere reden, drückt auch aus, was wir über uns selbst wissen. Solche Prämissen werden vor allem dann von Interesse, wenn im weiteren Verlauf das Denken, Sprechen und Handeln von Jugendlichen im Umgang mit Bildungsungleichheit untersucht wird. Zwar sind die Bildungsungleichheit und -gerechtigkeit keine explorativen Forschungs-

⁹¹ Diese Unternehmung ist in der Reichweite eingegrenzt, denn es entstehen zwar zahlreiche maximale Kontraste, jedoch lassen sich Ähnlichkeiten in den sozialen Lagen nicht mit mehreren Fällen verdichten. Die vorliegende Forschungsarbeit wird sich deshalb in angemessener Weise auf inhaltliche und thematische Abstraktionen konzentrieren.

themen per se, beachtet man die Masse an theoretischen und empirischen Forschungen. Allerdings greifen Forscher/innen hinsichtlich einiger Aspekte oft zu kurz. Sie konzentrieren sich zum einen gerne auf Fragen der Verteilungsgerechtigkeit. Bildungsgerechtigkeit wird dann zwar als moralische Frage dimensioniert, jedoch theoretisch und empirisch halbiert. In der Forschung und im Diskurs wären sozioökonomische, kulturelle und politische Benachteiligungen (vgl. Fraser 2003) in der Bildung ebenso zu beobachten und damit gleichermaßen als Gerechtigkeitsanliegen zu diskutieren. Zum anderen lassen sie des Öfteren die Migrationsgesellschaft als sozialen Kontext der Lern- oder Bildungsprozesse unbeachtet. Obwohl die Aufmerksamkeit für bildungspolitische Themen in der letzten Dekade kontinuierlich stieg, gibt es hinzukommend wenige empirische Vorhaben, die den Umgang mit bildungspolitischen Themen bei Jugendlichen selbst untersuchen. Betrachtet man Schulstrukturen und Gleichbehandlungspraktiken im Schulalltag als informelle, soziale und politische Lerngelegenheiten, ist zu fragen, was Jugendliche im Kontext Schule als gerecht bilanzieren und wie sie sich in Un-/Gleichbehandlungen einbinden. Passiert in jeder Schule etwas migrationsgesellschaftlich Relevantes, muss des Weiteren gefragt werden, wie Jugendliche beginnen, sich in migrationsgesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen zu positionieren. Die vorliegende Forschungsarbeit reagiert demnach auf einen Lücke und macht die bildungspolitische Sozialisation bei Jugendlichen in einer diversifizierten Gesellschaft zum Thema.

Untersucht wird nicht nur, was Jugendliche über Bildungsgerechtigkeit wissen, sondern auch wie sie in ungleichen Verhältnissen denken und handeln. Bislang existiert keine empirische Studie, die zweierlei Wissensformen in dieser Weise zusammenführt und damit hervorhebt, welche bildungspolitischen Orientierungen⁹² Jugendliche im deutschen Schulsystem erwerben. Anlass der Studie, so könnte man schlussfolgern, ist nicht ein Mangel an Forschung und Diskurs zu Bildungsungleichheit und -gerechtigkeit, sondern ein neuer Aufriss für eine Schülerperspektive unter anderen Vorzeichen. Die allgemeine Fragestellung lautet:

Was denken Jugendliche über Bildung und soziale Gerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft und wie binden sie sich in Bildungsungleichheiten ein?

Gerät mit dem ersten Teil der Frage die Beschreibung von solchen Deutungs- und Rechtfertigungsmustern der Ungleichheit in den Blick, die Jugendliche auf Schulstrukturen

⁹² Die Studie ist ein Beitrag zur Erforschung von Ungleichheiten in Bildungssystemen. Der Bezug auf formale Bildungskontexte ist gedoppelt, denn es ist sowohl eine Forschung, die bildungspolitische Inhalte, als auch schulische Sozialisationsprozesse berücksichtigt. Der Schwerpunkt der Studie liegt nicht auf fachlichem Lernen, sondern trägt dem „informal learning in a formal setting“ (Scheerens 2009: 3) Rechnung.

und Gleichbehandlungspraktiken anwenden möchten⁹³, zielt der zweite Teil der Frage auf die Rekonstruktion informeller, sozialer und politischer Lerngelegenheiten im Kontext Schule ab, in denen Jugendliche ungleichheitsbezogene Denk- und Handlungsweisen ausbilden. In diesem Sinne wurden Jugendliche in zweierlei Hinsicht angesprochen:

- (1) als *neutrale und standortreflexive*⁹⁴ Begutachter/innen von Bildungsgerechtigkeit. Im Fokus steht dann das Bewertungswissen zu Bildungsgerechtigkeit: *wie beurteilen Jugendliche das Schulsystem?* (siehe Kapitel 2.2, Kapitel 3.2.1 und Kapitel 4), und
- (2) als *soziale Akteure*, die in Bildungsungleichheiten eingebunden sind. Betrachtet werden hier die Sichtweisen auf ungleiche Verhältnisse: *wie erfahren Jugendliche Ungleichheiten in der Schule?* (siehe Kapitel 2.3, Kapitel 3.2.2 und Kapitel 5).

Als *neutrale und standortreflexive* Begutachter/innen von Bildungsgerechtigkeit, versuchen die Jugendlichen Gerechtigkeit nach moralischen Regeln einzuschätzen. Ihre Gerechtigkeitsvorstellungen schimmern im Versuch durch, Bildungsungleichheiten als moralische Ungerechtigkeit zu behandeln. Das moralisch korrektive Wissen der Jugendlichen kann für zukünftige Handlungen und Entscheidungen von Bedeutung werden. Wird im bisherigen internationalen Forschungsstand gezeigt, dass Jugendliche in differenziellen und segregierten Schulsystemen⁹⁵ mehr Ungleichheit wahrnehmen als Lernende in inklusiveren Schulsystemen (Gorard und Smith 2010), ist zu prüfen, ob auch Jugendliche im deutschen Sekundarschulwesen Ungleichheit wahrnehmen, und inwiefern die Wahrnehmung durch die Gerechtigkeitsperspektive erklärt oder verstanden werden kann. Erforscht wird, welche Gerechtigkeitsprinzipien Jugendliche einbringen und in den bildungspolitischen Fragen ausführen. Für den Kontrast zum Bewertungswissen wird hinzukommend die Einbindung in lokale Un-/Gleichbehandlungen untersucht. Als *soziale Akteure* binden sie sich in ungleiche Verhältnisse ein und entwickeln zur Gewohnheit werdende Denk- und Handlungsweisen im Umgang mit Differenz und Ungleichheit. Das implizite, ungleichheitsbezogene Denk- und

⁹³ Befragungslogisch folgten den narrationsorientierten Fragen im Interview die Fragen zur Bildungsgerechtigkeit. In der Darstellung der Ergebnisse wurden die beiden Teile umgestellt. Dies dient der Leserführung, denn so kann der/die Leser/in zuerst moralische Überzeugungssysteme kennen lernen und diese darauf folgend mit impliziten Denk- und Handlungsweisen vergleichen.

⁹⁴ Der theoretische Anspruch sollte, mit Blick auf das Jugendalter als Entwicklungsphase, relativiert werden: Jugendliche versuchen schulische Bildung im Einbezug moralischer Regeln zu beurteilen. Diesbezüglich stehen sie vor der Herausforderungen persönliche Präferenzen zu erkennen und in der Beurteilung zu berücksichtigen.

⁹⁵ Deutschland war in diese internationale Vergleichsstudie nicht einbezogen.

Handlungswissen ist ein handlungsleitendes Wissen⁹⁶. In bisherigen Kinder- und Jugendstudien arbeiteten Forscher/innen beispielsweise soziale Differenzierungs- und Distinktionsdynamiken heraus. Genauer muss aber dem sozialen und ethnischen Unterscheiden in Bildungsverhältnissen, im Sprechen über und Handeln in ungleichen Verhältnissen, nachgegangen werden. Rekonstruiert wird dann, *wie* die Jugendlichen denken und handeln. Die beiden Teilergebnisse zur Fragestellung werden sukzessiv komplementär zusammengeführt. Es ist nicht a priori davon auszugehen, dass die impliziten, ungleichheitsbezogenen Denk- und Handlungsweisen den expliziten Ungleichheits- und Gerechtigkeitsvorstellungen entsprechen. Es ist der Divergenz oder Konvergenz zwischen implizitem Denk- und Handlungswissen und explizitem Bewertungswissen nachzuspüren. Jugendliche wissen auf der einen Seite gar nicht, was sie alles wissen, auf der anderen Seite wissen Jugendliche doch sehr gut, woran sie ihr Denken und Handeln ausrichten möchten. Verschiedenes Wissen kann sie handlungs(un)fähig machen. Indem verschiedene Wissensformen einbezogen werden, wird zunächst einmal der Tatsache Tribut gezollt, dass den Entscheidungen und Handlungen der Menschen verschiedene Orientierungsparameter zugrunde liegen können. Menschen können gewohnte Denk- und Handlungsweisen umsetzen und ihre moralischen Überzeugungssysteme entsprechend adaptieren oder auch neue moralische Überzeugungssysteme nutzen, um mit zur Gewohnheit gewordenen Denk- und Handlungsorientierungen zu brechen. Welches Wissen die Jugendlichen zukünftig handlungspraktisch machen, bleibt natürlich eine hypothetische Frage. Angesprochen wird, welche Tendenzen die befragten Jugendlichen beim Thema Bildungsungleichheit und -gerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft ausbilden und worin sie Handlungssicherheit erzielen. Erwogen wird die potenzielle Stoßrichtung des bildungspolitischen Denkens und Handelns.

⁹⁶ Implizites Wissen wird in wissenssoziologischen Paradigmata als handlungskonstitutives Wissen angenommen und empirisch aufgezeigt.

3. Forschungsmethodischer Zugang

3.1 Der Kontext der Studie

Diese Forschungsarbeit ist Teil des internationalen ESRC-Projekts „Perceptions of Inequalities“⁹⁷ (Abs 2013/ Han, Janmaat, Green und Hoskins 2012/ Janmaat, Hoskins, Müller-Mathis und Abs 2012/ Kolokitha und Preston 2009/ Han, Hoskins und Sim 2013), in dem Forscher/innen der Erfahrung und Wahrnehmung von Ungleichheit im Jugendalter nachgehen. Für das international vergleichende Forschungsprojekt wurden in Schulen und Hochschulen leitfadengestützte Einzel- und Gruppeninterviews geführt sowie Daten durch standardisierte Fragebögen erhoben. Die Erhebung der Forschungsdaten fand in den Ländern Dänemark, Deutschland, England, Frankreich und Singapur zwischen 2009 und 2011 statt; die befragten europäischen Jugendlichen besuchten (hoch-)schulische Einrichtungen in den Großräumen Kopenhagen, Frankfurt am Main, London und Marseille. Mit dem internationalen Forschungsprojekt beabsichtigte die Forschergruppe, die divergenten Erfahrungen von Ungleichheit in schulischen Lern- und Bildungsprozessen zu thematisieren und die Auswirkungen auf den sozialen Zusammenhalt⁹⁸ der jeweiligen Gesellschaften sowie auf die soziale und politische Teilhabebereitschaft ihrer jungen Bürgerinnen und Bürger zu verstehen und zu erklären (Kolokitha und Preston 2009: 9/ Han et al. 2012).

In Unterscheidung zur allgemeinen Fragestellung des internationalen Projekts, steht im Fokus der vorliegenden Forschungsarbeit ein besonderer Aspekt von Ungleichheit: *soziale und ethnische Ungleichheit im differenziellen Sekundarschulsystem der Bundesrepublik*⁹⁹. Eine zentrale Erkenntnis der letzten Jahre ist der Nachweis der Koppelung von Herkunft und Bildungserfolg (Ehmke und Jude 2012/ Stanat et al. 2012) – soziale und migrationsbedingte Heterogenität im Kontext Schule war auch ein zentrales Thema, das Jugendliche in Interviews angesprochen haben. Von besonderem Interesse ist es diesbezüglich zu klären, wie Jugendliche Benachteiligungs- und Privilegierungslagen in der schulischen Bildung wahrnehmen und diskutieren sowie die Frage, wie sie als Akteure, die in Bildungsungleichheiten eingebunden sind, denken und handeln. Die in der Fragestellung bereits eingeführte Gegenstandskonzeption ist als Konkretisierung der allgemeinen Gegenstandskonzeption der internationalen Gesamtstudie zu verstehen. Allgemein fragten wir dort nach den „experiences of

⁹⁷ Das Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies (LLAKES) am Institute of Education der University of London leitete die internationale Studie.

⁹⁸ Siehe den Begriff „social cohesion“ bei Green und Janmaat (2011).

⁹⁹ In dieser Studie Hessen.

and attitudes to inequalities“ (Kolokitha und Preston 2009), insbesondere aber auch danach, was „experience´ inequality in education, not just as localised phenomenon, but also in terms of individuals´ understanding of the educational system“ (ebd. 2009) bedeutet. Mit der vorliegenden Forschungsarbeit sind beide Teilgegenstände aufgegriffen und für in Deutschland gesammelte leitfadengestützte Einzelinterviews inhaltlich konkretisiert und konzeptionell ausdifferenziert worden. Für die vorliegende Vertiefungsstudie sind die Interviews in einer dokumentarischen (vgl. Nohl 2009/ Kleemann et al. 2009/ siehe auch Bohnsack 1999) und inhaltsanalytischen (vgl. Schmidt 2010) Art und Weise interpretiert worden.

3.2 Leitfadengestützte Interviews

Der empirische Teil der Forschungsarbeit entstand aus der Auswertung leitfadengestützter Einzelinterviews. Als Interviewform muss das leitfadengestützte Interview in Beziehung zu den gewählten Auswertungsmethoden gebracht werden. Die geführten Interviews entsprechen weniger den bekannten idealtypischen Interviewformen (vgl. Friebersthäuser und Langer 2010), sondern beinhalten eine Kombination aus verschiedenen Interviewstilen. Dies ist dem Erkenntnisinteresse der *experiences of and attitudes to inequalities* angemessen und geht auf die internationale Forschungszusammenarbeit¹⁰⁰ zurück. Als zentrales Kriterium der Bestimmung einer Interviewform gilt die *Strukturierung des Interviews*, die durch die Interviewten oder den Interviewer gesetzt werden kann. Die Interviewform des Leitfadenterviews realisiert idealerweise eine „mittlere Strukturierungsqualität sowohl auf Seiten des Interviewten wie auch auf Seiten des Interviewers“ (Marotzki 2006: 94). Fragen, die zu Beginn der Interviews gestellt wurden, waren offen gehalten und ließen es zu, den narrationsorientierten Potenzialen der Interviewten Raum zu geben. Vor allem an diesen Interviewstellen diente der Leitfaden als Gedächtnisstütze, sodass auf „unerwartete Teildimensionierungen“ (ebd. 2006: 94) reagiert werden konnte. Offene Fragen, die zum Ende des Interviews gestellt wurden, waren hingegen gerichtet formuliert, d.h. mit Antwortausrichtungen versehen. Hier wurden Fragen des Leitfadens in das laufende Interview eingeführt. Diese beiden Interviewteile bewirken unterschiedliche Interviewstile, denn es erfolgt ein Wechsel von der primären Strukturierung des Interviews durch den Interviewten zur Strukturierung durch den Interviewer.

¹⁰⁰ Im Rahmen der international vergleichenden Gesamtstudie wurde angestrebt, eine Vergleichbarkeit der Themen konzeptionell vorzubereiten.

Textstellen, die zum Gegenstand der *experiences of inequalities* gehören, beinhalten selbstreferentielle Schilderungen, in denen Jugendliche von ihren Erfahrungen in der Schule erzählen und diese reflektieren. Jedes Interview begann mit einer offenen, erzählgenerierenden Einstiegsfrage zur „Schulzeit“. Dies ermöglichte den Interviewten, eigene Themen zu setzen und dazu ausführlich zu erzählen. Kritische Ereignisse, in denen sie als soziale Akteure eingebunden in Ungleichheiten hervortraten, wurden zu einem späteren Zeitpunkt erneut angesprochen. Im Idealfall folgten befragungslogisch den erzählgenerierenden Einstiegsfragen narrative Rückfragen und ein argumentativer Nachfrageteil. Insofern Themen ausgeschöpft schienen, wurden Themen des Leitfadens eingeführt. Diese Vorgehensweise macht den *ersten Teil* eines jeden Interviews aus.

Die Interviews enthalten sowohl Erzählungen und Beschreibungen, wie auch Argumentationen, Bewertungen und theoretisierende Erklärungen. In Abgrenzung zu narrativen Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung wurden Reflexions- und Interpretationsprozesse der Interviewten zugelassen, beziehungsweise an einigen Stellen auch ausgelöst. Dies ist zum einen der Tatsache geschuldet, dass Jugendliche als Schüler/innen, wie auch als junge Bürger/innen durchaus dazu in der Lage sind, Bildungsungleichheiten mehr oder minder zu kommentieren. Tatsächlich traten einige der Jugendlichen auch mit dem Interesse in die Interviewsituation ein, etwas über die Schule oder das Schulsystem sagen zu wollen. Dem wurde Raum gegeben. Zum anderen wurde eine Verständigung über das Erzählte oder Berichtete dann ausgelöst, wenn es die internationale Gesamtstudie erforderte und im Leitfaden vorgesehen war. Die Leitfadenvorgabe sah für alle Länder vor, mit offenen Fragen zu beginnen, wie „How would you describe your school experience?“, und stützte durch zusätzlich vorformulierte inhaltlichen Fragen, wie „Does your school practice setting or streaming? How do you feel about it? Could you offer some examples?“. Bei den deutschen Interviews führte die Einstiegsfrage meist zu ausreichenden thematischen Ausführungen. Weitere Themen, die im Rahmen der internationalen Gesamtstudie von Interesse gewesen sind, ergaben sich durch die Themen, die die Interviewten von sich aus ansprachen. Weitere Themen im Leitfaden waren in der Reihenfolge: „current educational and work situations“, „future aspects of education“, „values/ social and political“ und „everyday life and education“.

Bevor ein Interview in die Auswertung einbezogen wurde, wurde eine „Interaktionskontrolle“ (Kleemann et al. 2009) durchgeführt. Drei Interviews, in denen die Interviewten weniger frei

von sich aus erzählten und die Interviewer die Interviews stärker mitzugestalten hatten, wurden aus der Fallgruppe ausgeschlossen.

Welche Ungleichheitskategorien von den Jugendlichen thematisiert wurden, war durch diese Vorgehensweise ebenfalls offen gehalten und als Ergebnis der internationalen Studie zu erwarten. Im Leitfaden ist lediglich festgehalten worden, dass nach Beispielen zu fragen ist, insofern eine Differenz, Spezifika oder Gemeinsamkeit von einem Jugendlichen angesprochen und ausgeführt wird. Beispielkategorien hierfür waren „gender, ethnicity, disability, sexuality, religion/ values, class“. In den deutschen Interviews, so wird die vorliegende Forschungsarbeit darstellen, ging es vorwiegend um die sozialen Kategorien der Ethnizität/ Kultur / Nation oder Religion und soziale Lage/ soziale Klasse. Als weitere Kategorie stellen die befragten Jugendlichen soziale Grenzziehungen über *Bildung* her; Distinktion durch Bildung erfolgt meist in der Verschränkung mit den anderen sozialen Kategorien, beziehungsweise kann diese Studie aufzeigen, dass kategoriale Unterscheidungen von Jugendlichen in Bildungsverhältnisse eingelesen werden. In einzelnen Interviews wurde des Weiteren über Geschlecht und sexuelle Orientierung gesprochen. Vor allem die Unbekümmertheit von Schule um Ungleichbehandlungen, wie sie durch heterosexistische Praktiken entstehen können, haben einzelne Interviewte kritisch hinterfragt. Zur Kategorie „disability“ lässt sich im gesamten deutschsprachigen Interviewmaterial keine Erzählung oder Beschreibung aus dem Schulalltag verzeichnen, was vermuten lässt, dass die befragten Jugendlichen wahrscheinlich wenige oder keine Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderungen haben. Dass es starke Ungleichbehandlungen in den Institutionen der Bildung hinsichtlich der sexuellen Orientierung oder bezüglich einer Behinderung gibt, Jugendliche solche aber wenig oder gar nicht ansprechen, soll an dieser Stelle als Ergebnis der Studie festgehalten werden. Eine systematische Analyse dieser Benachteiligungsproblematiken war auf der Grundlage des vorliegenden Materials nicht möglich. Den Differenzierungs- und Distinktionsdynamiken in den deutschen Interviews folgend, konnte für die Auswertung der Schwerpunkt auf Bildungsungleichheit unter den Bedingungen migrationsgesellschaftlicher Komplexität gelegt werden. Ein weiteres Merkmal dieser Erfahrungszusammenhänge ist, dass sich Situationen, die zum Unterscheiden einladen, weniger in der Nähe zueinander, als vielmehr in der distanzierten Nähe ergaben. Dies wäre hinsichtlich sozialer und ethnischer Separierungs*gelegenheiten* im deutschen differenziellen Sekundarschulsystem zu diskutieren; in den englischen, dänischen und französischen Interviews ergeben sich hier andere Erfahrungszusammenhänge.

Auf der Grundlage der volltranskribierten sprachlichen Äußerungen sollen aus dem ersten Teil der Interviews Praxen des Denkens und Handelns im Umgang mit Bildungs-/Ungleichheit analysieren lassen. Die textuellen Daten wurden in Anlehnung an die dokumentarische Methode der Interpretation (vgl. Nohl 2009) ausgewertet mit dem Ziel, eine themenbezogene fallvergleichende Abstraktion¹⁰¹ des handlungspraktischen Umgangs mit Praxen des Differenzierens und der Ungleichbehandlung im Schulalltag zu erarbeiten (siehe „Sichtweisen auf ungleiche Verhältnisse“ in Kapitel 5/ siehe auch den Forschungsstand in Kapitel 2.3). Auf Besonderheiten beim dokumentarischen Interpretieren von Leitfadenterviews macht Nohl (2009: 20ff.) aufmerksam. Er merkt an, dass die Erzählgenerierung „als Instrument für die narrative Ausgestaltung von Interviews“ zu fassen ist und bei Argumentationen, in denen der/ die Interviewte von seiner Sichtweise abstrahiert, die „kategoriale Differenz zwischen Erzählung und Argumentation“ zu beachten wäre. In der Datenauswertung wurde analytisch die Praxis des Handelns von Reflexions- und Interpretationsweisen getrennt, jedoch sind Handlungstendenzen zumeist in die reflektierende Interpretationsarbeit zum Interviewzeitpunkt eingefasst. Diese Textgrundlage begrenzt die Reichweite einer dokumentarischen Interpretation auf ausgewählte Merkmale.

Die selbstreferenziellen Ausführungen der Jugendlichen stehen einem zweiten Interviewteil gegenüber, der nicht-selbstreferenzielle Äußerungen evozieren sollte. Im zweiten Teil der Interviews wurden standardisierte, offene Fragen zur Beurteilung der Gerechtigkeit im Schulsystem gestellt. Die impliziten Denk- und Handlungsweisen, die mit dem ersten Teil der Interviews rekonstruiert werden sollen und thematisch zu abstrahieren sind, gehen mit dem zweiten Teil der moralischen Beurteilung in eine komplementäre Nutzung der Ergebnisse über. Zu den „experiences of inequalities“ als „localized phenomenon“ kommen mit den moralischen Beurteilungen Daten hinzu, die als „individual understanding of the educational system“ – als „attitudes to inequalities“ – bezeichnet wurden (siehe auch Kolokitha und Preston 2009). Befragungslogisch waren initiierte Fragen, die eine Beurteilung der Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem auslösen sollten, dem ersten Frageteil nachgestellt. Es war demzufolge in den Interviews möglich, den Jugendlichen Raum zu geben, das Interview selbst thematisch zu strukturieren und ihr moralisch korrekatives Wissen dem nachfolgend zu aktivieren. Mit moralisch korrektivem Wissen zu beginnen hätte bedeutet, dass das Ziel selbstreferenzielle Äußerungen zu erhalten von dem geschilderten moralisch korrektiven

¹⁰¹ Sinngenetische Typenbildung.

Wissen beeinflusst oder verhindert worden wäre. Textstellen, die zum Gegenstand der *attitudes to inequalities* zu zählen sind, beinhalten nicht-selbstreferenzielle Äußerungen, in denen die Jugendlichen sich in einem unparteiischen und an moralischen Regeln orientierten Argumentieren versuchen. Aus klar strukturierten Frage-Antwort-Sequenzen werden hierzu Deutungs- und Rechtfertigungsmuster von Bildungsungleichheit analysiert. Die initiierten Fragen bezweckten, den Jugendlichen zu einem moralischen Argumentieren zu verhelfen, indem in der Frage klar auf „Gerechtigkeit“ verwiesen wurde. In der empirischen Gerechtigkeitsforschung geht man davon aus, dass das Konzept einerseits solche Urteile auslösen kann, die die Beurteilenden als Gerechtigkeitsurteil empfinden, darüber hinaus aber auch solche Urteile befördern kann, in denen sich Beurteilende an unparteiischen und moralischen Argumentationen versuchen (vgl. Liebig 2002). Genauer wurden Antwortrichtungen vorgegeben, wie *fair/ unfair* oder *gerecht/ ungerecht*. Die Themen, die zu beurteilen waren, sowie die Gerechtigkeitsprinzipien, die zur Beurteilung herangezogen wurden, wählten die Jugendlichen von sich aus. Im Leitfaden der internationalen Gesamtstudie war hierzu die Frage festgehalten „How would you describe the educational system? Is it fair or unfair? Do you think that other countries' educational systems are better or worse?“. In der oben aufgeführten Reihenfolge der thematischen Vorstrukturierung des Leitfadens steht diese Frage nachfolgend im Thema „perspectives of global educational inequalities“. In dieser Frage-Antwort-Sequenz kamen die meisten der befragten Jugendlichen sehr schnell ins Argumentieren. Die vorliegende Studie wird darstellen können, dass das meist gewählte Thema in den deutschen Interviews die „Selektion/ Allokation“ ist, wobei ein Ergebnis der Studie lautet, dass die Jugendlichen eher fragen, *wann* sie stattfinden soll, statt *ob* sie stattfinden soll. Im Gegensatz zur dokumentarischen Interpretation von Denk- und Handlungsweisen wird für die moralischen Orientierungen ein inhaltsanalytisches Vorgehen in der Datenauswertung gewählt (siehe „Bewertungswissen zu Bildungsgerechtigkeit“ in Kapitel 4). Schmidt (2010: 473) plädiert bei der Auswertung von Leitfadeninterviews für eine inhaltsanalytische Vorgehensweise, die eine „Mischform“ zwischen „hermeneutisch-interpretierender“ und „empirisch-erklärender“ Inhaltsanalyse wäre. Auch die Auswertung ist damit eine Mischform zwischen Kategorien, die theoriebegründet an die textuellen Daten herangetragen werden, aber auch modifiziert, ausdifferenziert oder ergänzt werden.

Für den Forschungsprozess bedeuten die verschiedenen Interviewstile und die unterschiedlichen Erkenntnisinteressen eine analytische Trennung der textuellen Daten in der

Datenauswertung. In der Interpretationsarbeit steht der Forschende in einem Wechsel von *Unkenntnis*¹⁰² über die jeweilige handlungspraktische Bearbeitung von Ungleichheit und *Kenntnis* über normative Vorstellungen sozialer Gerechtigkeit¹⁰³. Dem könnte analytisch innerhalb einer Auswertungsmethode Rechnung getragen werden oder in der Anwendung getrennter Auswertungsmethoden. In der Datenauswertung wurde auf getrennte Auswertungsmethoden gesetzt: bei der Interpretation des ersten Teils wird eine konstruktivistische Analysehaltung eingenommen, bei der sequenziell und rekonstruktiv interpretiert wird. Die Interpretation des zweitens Teils erfolgt theorieorientiert und inhaltsanalytisch.

3.3 Forschungsgegenstand und Datenauswertung

Die bildungspolitische Sozialisation¹⁰⁴ wurde über zwei Aspekte der bildungspolitischen Orientierung untersucht, die nicht als gänzlich unabhängig voneinander zu verstehen sind. Erstens geht es um das Bewertungswissen zu Bildungsgerechtigkeit. Analysiert werden die Ungleichheits- und Gerechtigkeitsvorstellungen von Jugendlichen, wenn diese der Frage Antwort geben, ob das Schulsystem gerecht oder ungerecht ist; Gerechtigkeitsvorstellungen sind inhaltliche Orientierungshilfen. Dieses Wissen führt zu relativen Gleichbehandlungsideen und zu Tendenzen einer bildungspolitischen Forderung. Rekonstruiert werden zweitens die ungleichheitsbezogenen Denk- und Handlungsweisen, die Sichtweisen auf ungleiche Verhältnisse, die in der Einbindung in Bildungsungleichheit aufkommen. Diese lassen Unterschiede in den Merkmalen „themenspezifischer Orientierungsrahmen“ (Kleemann et al. 2009: 166) erkennen, d.h. den Handlungsbezügen im Umgang mit Ungleichbehandlung und der spezifischen Art und Weise der Reflexion von Wissen über sozial ungleiche Verhältnisse. Erfolgte befragungslogisch im Interview der zweite Teil vor dem ersten Teil, soll dies in der Darstellung der Ergebnisse umgekehrt werden¹⁰⁵. Der Darstellung des moralischen Bewertungswissens folgt dann ein tieferer Einblick in die Schulerfahrungen. Im Folgenden gehe ich zunächst auf die deskriptiv statistische¹⁰⁶ und die inhaltsanalytische Auswertung des

¹⁰² Eine Unkenntnis über die prozessualen Aspekte des Denkens und Handelns und über die Ungleichbehandlungen, die Jugendliche bearbeiten.

¹⁰³ Eine Kenntnis über Gerechtigkeitskonzepte, die Jugendliche adaptieren und erproben könnten.

¹⁰⁴ Siehe auch die Definition des Begriffs in Kapitel 1.

¹⁰⁵ Die bildungspolitische Orientierung fächert sich im Einzelinterview jeweils in der Reihenfolge von der selbstreferenziellen zur nicht-selbstreferenziellen Äußerung auf, d.h. vom Erzählen von der Schulzeit in die abstrakte Beurteilung des Schulsystems. Das nicht-selbstreferenzielle Orientierungsparameter kann sich, muss sich aber nicht zwangsläufig, aus den geschilderten Schulerfahrungen ergeben.

¹⁰⁶ Es werden deskriptiv-statistische Ergebnisse in die Darstellung des Bewertungswissens einbezogen. Eine genaue Darstellung der quantifizierten Ergebnisse liegt mit Janmaat, Hoskins, Mueller-Mathis und Abs 2012 vor.

Bewertungswissens ein (Kapitel 3.3.1). Im Anschluss erkläre ich die dokumentarische Interpretation der Sichtweisen (Kapitel 3.3.2). Abbildung 1 überblickt die einzelnen Teilgegenstände, die als Aspekte der bildungspolitischen Orientierungen untersucht und zusammengeführt wurden:

Kriterium	Gegenstand	Wahrnehmung von Ungleichheit und Befürwortung von Gleichheit¹⁰⁷	Bewertungswissen zu Bildungsgerechtigkeit (Kapitel 3.3.1)	Einbindung in Bildungsungleichheit (Kapitel 3.3.2)
Gegenstandskonzeption		Gerechtigkeitsvorstellungen und ungleichheits- und gerechtigkeitsbezogene Forderungen		Ungleichheitsbezogene Denk- und Handlungsweisen
Abstraktionsebene		Zentrale Tendenz ¹⁰⁸ (statistischer Kennwert)	Ausprägungen (inhaltsanalytische Reduktion)	Thematische Abstraktion (sinngenetische Typik)
Methode		Deskriptive Statistik	Inhaltsanalyse	Dokumentarische Interpretation
Fragelogik		Zustimmung zu Aussagen	Eine standardisierte offene Frage	Erzählgenerierende Fragen
Komplementäre Erkenntnisgewinnung		Illustration zentraler Tendenzen durch eine umgrenzte Anzahl an Interviews ¹⁰⁹	Vergleich der Wissensformen und Vergleich der potenziellen Handlungsorientierungen ¹¹⁰	

Abbildung 1: Überblick über die untersuchten Aspekte der bildungspolitischen Orientierung

¹⁰⁷ Wahrnehmung von Ungleichheit in Schule und Beruf und die Befürwortung von ethnischer Gleichheit in Schule, Beruf und Politik (siehe Janmaat et al. 2012). Diese Ergebnisse gehen in die Darstellung des Bewertungswissens zu Bildungsgerechtigkeit ein.

¹⁰⁸ N Deutschland gesamt = 901; n Sekundarstufe II = 298.

¹⁰⁹ Ergebnisse werden in Beziehung zueinander gebracht: die zentrale Tendenz wird durch eine begrenzte Fallzahl an Interviews exemplifiziert. Das Bewertungswissen bezieht sich auf die Fallgruppe an Interviewten, d.h. andere Deutungs- und Rechtfertigungsmuster sind möglich.

¹¹⁰ Welches Wissen kann zukünftiges bildungspolitisches Denken und Handeln beeinflussen, Gerechtigkeitsvorstellungen und/ oder schulisches Erfahrungswissen? In Beziehung stehen Divergenzen und Konvergenzen des (expliziten) Bewertungswissens und des (impliziten) Reflexions- und Handlungswissens.

3.3.1 Bewertungswissen zu Bildungsgerechtigkeit: zur Interpretation von Gerechtigkeitsvorstellungen

Das Bewertungswissen zu Bildungsgerechtigkeit entspricht jenen textuellen Daten, die im ESRC-Projekt für die „attitudes to inequalities“ gesammelt wurden. Bei der Interpretation von „Bewertungswissen“ (Dröge et al. 2006) werden gesellschaftliche Normen herausgearbeitet, die Jugendliche in der moralisch-argumentativen Rechtfertigung oder Kritik von Bildungsungleichheit zur Geltung bringen. Wie in Kapitel 2 eindringlich diskutiert wurde, gehören meritokratische Prinzipien zu den zentralen Normen westlicher Leistungsgesellschaften. Es wurde diskutiert, dass im bundesdeutschen Diskurs zu sozialer Gerechtigkeit primär von Verteilungsgerechtigkeit die Rede ist und dass sich sowohl die sozialwissenschaftliche Forschung als auch die befragten Personen tendenziell an Prinzipien der gerechten Verteilung von Gütern und Ressourcen orientieren. Dieser Anspruch konnte in der moralphilosophischen Revision von Bildungsgerechtigkeit, in Anlehnung an das Konzept von *social justice* nach Fraser (2003), als eine Dimension von Gerechtigkeit begrenzt werden. Verteilungsgerechtigkeit diskutierte Fraser neben Anerkennung und Beteiligung als lediglich eine Dimension der Gerechtigkeit. Aus dem Spannungsverhältnis moralischer Ansprüche und zentraler gesellschaftlicher Gerechtigkeitsnormen leitet sich die empirische Frage ab, wie Jugendliche Bildungsgerechtigkeit beurteilen. Beurteilen sie Bildungsgerechtigkeit¹¹¹ ebenfalls über Verteilungsfragen und beziehen sie Aspekte der Anerkennungsgerechtigkeit und der politischen Gerechtigkeit ein? Wie werden verschiedene moralische Ansprüche argumentativ in Beziehung zueinander gebracht? Die Interpretation des Bewertungswissens erfolgt teilweise theoriegeleitet, teilweise sollen Themen aus dem Material gebildet werden und zur Ausdifferenzierung beitragen. Genauer: zum einen kann angenommen werden, dass Jugendliche in deutschen Schulen ein Wissen zu Gerechtigkeit besitzen und anbringen können. Dieses Wissen kann sich auf sozioökonomische, kulturelle oder politische Prinzipien beziehen. Zum anderen sind Themen, die die Jugendlichen zu Bildungsgerechtigkeit herstellen, am Material zu kategorisieren und zu verdichten. Die inhaltsanalytische Interpretation richtet sich sowohl auf Gerechtigkeitsprinzipien, an denen sich Jugendliche orientieren, als auch auf die Themen und Probleme, die es den Jugendlichen wert erscheinen, sie moralisch zu befragen und für die sie beginnen bildungspolitische Forderungen zu artikulieren. Das Bewertungswissen zu Bildungsgerechtigkeit – das in diesem Zusammenhang als inhaltliche Gerechtigkeitsvorstellung verstandene Parameter einer breiteren Orientierung –

¹¹¹ Untersucht werden verschiedene Dimensionen der Gerechtigkeit als allgemeine moralische Prinzipien, nicht als moraltheoretische Konzepte.

kann die zentralen Tendenzen, die aus der Fragebogenerhebung gewonnen wurden, exemplifizieren. Es wird entschlüsselt, welches Gerechtigkeitsverständnis hinter der (Nicht-)Wahrnehmung von Ungleichheit und Einschätzung von ethnischer Gleichheit steht¹¹².

Im Auswertungsvorhaben musste vor allem das Verhältnis von theoretischer und technischer Offenheit bestimmt werden. Wie Schmidt (2010: 474) angibt, soll im theoretischen Zugang der Anspruch beibehalten werden, Auswertungskategorien im Verlauf der Datenauswertung zu konkretisieren oder zu modifizieren. Technisch offen ist die Frage danach, ob das Schulsystem gerecht oder ungerecht ist hinsichtlich der beibehaltenen Möglichkeiten, dass Jugendliche sich in „selbstgewählten, eigenen, alltagssprachlichen Formulierungen zu bestimmten Themen“ äußern konnten. Sie setzten die Themen selbst, die sie im Blick auf das Schulsystem einer gerechtigkeitsbezogenen Beurteilung unterziehen wollten. Dem hatte auch der theoretische Zugang Rechnung zu tragen. Wurde schließlich im Vergleich zur Reichweite möglicher Gerechtigkeitsüberlegungen (Fraser 2003/ 2008) geprüft, welche Beurteilungsmaßstäbe Jugendliche einbringen, hatte eine inhaltsanalytische Reduktion auch den Themen, dem Reformwissen, dem Wissen über bildungspolitische Strategien, den Referenzialisierungen/ Adressierungen von Gerechtigkeit und den Konturen bildungspolitischer Forderungen Rechnung zu tragen. Ergebnis der Datenauswertung waren demzufolge prägnante „Ausprägungen“ (Schmidt 2010) des Bewertungswissens zu Bildungsgerechtigkeit, in denen der Bewertungsmaßstab/ die Bewertungsmaßstäbe in Beziehung zu bildungspolitischem Wissen konkretisiert werden konnte/n. Ziel des Auswertungsschrittes war es, „dominante Tendenzen“ (ebd. 2010: 478) zwischen den Fällen zu vergleichen. Die Kodierarbeit hielt sich in Grenzen, da die Fallzahl gering ist. Die Ergebnisse erhalten vor allem in der Exemplifizierung zentraler Tendenzen einer Fragebogenerhebung Bedeutung (Kapitel 4.1), sowie im Vergleich der Gerechtigkeitsurteile mit den Erfahrungen und damit für die Rekonstruktion von impliziten Aspekten einer bildungspolitischen Orientierung. Der Vergleich bringt verschiedenes bildungspolitisches Orientierungswissen in einen komplementären Gesamtzusammenhang (Kapitel 5/ Kapitel 6). Die inhaltsanalytische Interpretation erfolgte software-gestützt mit NVivo (QSR 2010a/ 2010b) (siehe Ende des Kapitels 3.3.2).

¹¹² Hinter den zentralen Tendenzen können auch andere Deutungs- und Rechtfertigungsmuster stehen.

3.3.2 Sichtweisen auf ungleiche Verhältnisse: zur Interpretation von Denk- und Handlungsweisen

Die Sichtweisen auf ungleiche Verhältnisse werden aus solchen textuellen Daten herausgearbeitet, die im ESRC-Projekt mit dem Ziel erhoben wurden, die „experiences of inequalities“ zu erfassen. Die narrationsorientierten Frage-Antwort-Sequenzen stehen am Beginn jedes Interviews, also vor den Fragen zum Bewertungswissen von Bildungsgerechtigkeit. Indem sie in der Darstellung der Ergebnisse diesem jedoch nachgestellt werden, ist es möglich, gedanklich dem nicht selbstreferenziellen, moralischen Urteilswissen in eine selbstreferenzielle Wissensform zu folgen: den zur Gewohnheit gewordenen Denk- und Handlungsweisen, die bei der handlungspraktischen Bearbeitung von Differenz und Ungleichheit in der Schule entstehen. Als handlungspraktisches Wissen,

- reflektiert es die individuelle (und kollektive) Einbindung in Bildungsungleichheit,
- beinhaltet es Klassifikationssysteme von Personen und Gruppen, die in einem ungleichen Verhältnis zueinander relationiert sind,
- spürt es ein spezifisches Wissen über den reflexiven Umgang mit solchen sozialen Verhältnissen ein,
- steht es stets in Zusammenhang mit bisherigen Erfahrungen und Handlungsvollzügen und
- kann es dem korrektiven, moralischen Bewertungswissen, den explizierten Überzeugungssystemen, divergent oder konvergent gegenüberstehen.

Solche impliziten, zur Gewohnheit gewordenen Denk- und Handlungsweisen werden in Anlehnung an die dokumentarische Methode der Interpretation herausgearbeitet. Im Folgenden ist zu klären, wie die Interviewsequenzen dokumentarisch interpretiert wurden: zum einen gehe ich auf die methodologischen Grundzüge der „dokumentarischen Methode“ ein (Nohl 2009/ Bohnsack 1999/ Bohnsack und Pfaff 2010) und beziehe die Teilfrage „Wie binden sich Jugendliche in Bildungsungleichheiten ein?“ sowie die textuelle Rekonstruktionsgrundlage darauf. Aufzuzeigen ist, was in der vorliegenden Forschungsarbeit rekonstruiert werden soll und was im Abgleich mit den Erkenntnisinteressen der praxeologischen Forschung als Reichweite der Studie einzuschränken ist. Zum anderen wird die Vorgehensweise des dokumentarischen Interpretierens beschrieben.

Interpretiert der Forschende dokumentarisch, so ist ihm im Allgemeinen daran gelegen Prozessstrukturen des Handelns als sozial geteiltes Wissen zu rekonstruieren. Der empirische Zugang erfolgt über komparative Fallanalysen, meist auf der Grundlage textueller Daten. Mit Kleemann et al. wäre das Ziel einer dokumentarisch interpretativen Analyse,

die Rekonstruktion des handlungsleitenden Erfahrungswissens im Alltag von Individuen und Gruppen, um das Zusammenspiel zwischen gesellschaftlichen Strukturen und individueller bzw. kollektiver Handlungen zu erkennen (Kleemann et al. 2009: 156).

Da in dieser Studie der Fokus auf Individuen liegt, ist dementsprechend von Interesse, welchen sozialen Anforderungen Jugendliche in schulischen Differenzierungs- und Separierungsgelegenheiten begegnen und welche ungleichheitsbezogenen Denk- und Handlungsweisen sie ausbilden.

Mit dem Rekonstruktionsanspruch sind vier Bedingungen verbunden: erstens werden *selbst geschilderte* Prozess- und Handlungsverläufe rekonstruiert. Mit dem Ziel implizites, atheoretisches Wissen (vgl. Kleemann 2009: 158/ Nohl 2009: 10) zu analysieren, geht es um habitualisiertes oder gewöhntes und selbstverständlich gewordenes „Orientierungswissen“ (Bohnsack und Pfaff 2010), dessen Regelhaftigkeit den Akteuren nicht in vollem Maße bewusst ist. Es gelingt ihnen nicht ohne weiteres, so die theoretische Annahme, ihre Denk- und Handlungsweisen zur Explikation zu bringen und zu anderen Denk- und Handlungsweisen zu relativieren. Werden reflexive-interpretierende Denkweisen analysiert, geraten vor allem wiederkehrende Konstruktions- und Reflexionsweisen beim Theoretisieren sozialer Verhältnisse in den Blick. Dass Denk- und Handlungsweisen regelhaft sein könnten, wird zweitens auf der Grundlage der textuellen Daten festgestellt und kann dann herausgearbeitet werden, wenn in den sprachlichen Äußerungen immer wieder ähnliche Reflexions- und Handlungsweisen dargeboten werden (vgl. Bohnsack 1999/ Nohl 2009) und auf performativer Ebene des Sprechens sich eine Praxis der Reflexions- und Interpretationsarbeit ausweist (siehe Nohl 2009/ Bohnsack und Pfaff 2010/ Weis 2001/ Asbrand 2009/ Martens und Asbrand 2009/ Schondelmayer 2009/ Radvan 2010). Drittens bedeutet dies für den Forschenden, eine konstruktivistische Analysehaltung einzunehmen und in der komparativen Interpretation der textuellen Daten zu realisieren. Nicht nur die Regelhaftigkeit einer Denk- und Handlungsweise wäre zu erarbeiten, sondern der Konstruktionsweise des Denkens und Handelns wäre im fallvergleichenden Interpretieren nachzugehen. Auf diese Weise lassen sich Gemeinsamkeiten und Kontraste der Sichtweisen auf ungleiche Verhältnisse bestimmen;

wohlangemerkt, dass dies auch dem Forschenden ermöglicht die eigene Perspektivität vor Augen zu führen. Viertens ist die Reichweite der Studie, aus dem praxeologischen Blickwinkel heraus, zum einen durch ein stärkeres Interesse an Reflexions- und Handlungsweisen verschoben, zum anderen durch die Fokussierung individueller Orientierungen begrenzt, geht es in der dokumentarischen Interpretation doch vorwiegend um die Analyse der Herausstellung eines sozial geteilten, gemeinsamen Erfahrungswissens und um den Versuch einer milieuorientierten Begründung¹¹³. Mit der Fokussierung individueller Orientierungen ist zum einen an einer individuellen, nicht genuin kollektiven Erfahrungsebene angesetzt worden, zum anderen kann bei der Fallgruppe aus Schüler/innen der Sekundarstufe II allerdings von einer gewissen Gleichförmigkeit¹¹⁴ der Erfahrungen ausgegangen werden, wenn sie in schulischen Institutionen ähnliche Praxen des Differenzierens als soziale Anforderungen handlungspraktisch bearbeiten. Ziel der Analyse ist es, diese Denk- und Handlungsweisen thematisch zu abstrahieren. Eine milieudimensionierte, soziogenetische Typisierung¹¹⁵ soll nicht Ziel der Analyse sein.

In der Erziehungswissenschaft liegen Forschungsarbeiten vor, die die dokumentarische Interpretation individueller Orientierungen erprobt haben. Im Interesse an ungleichheitsbezogenen Denk- und Handlungsweisen sollen hier Forschungsarbeiten genannt sein, in denen ebenfalls eine Einbindung in Ungleichheit analysiert wurde. Kramer et al. (2009) befragten beispielsweise Kinder im vierten Schuljahr getrennt voneinander und hoben einen

¹¹³ Wie voraussetzungsreich eine Orientierung zu sein hat, hängt auch vom wissenschaftlichen Verständnis des Begriffs „Orientierung“ ab. In Kapitel 1 wurde ausführlich beschrieben, über welche Voraussetzungen und durch welche Zusammenhänge das Konzept der Orientierung in der vorliegenden Studie definiert wird.

¹¹⁴ Zwar können die Jugendlichen hinsichtlich ihrer sozialen Lagen unterschiedlicher nicht sein, doch sind sie über einige Aspekte auch als eingebunden in ähnliche Erfahrungszusammenhänge zu verstehen. Zunächst einmal sind sie alle *Schüler/innen eines differenziellen Sekundarschulsystems* in der Bundesrepublik. Ähnlich sind die zu bearbeitenden Unterscheidungs- und Separierungspraktiken und ihr Umgang mit sozialen und ethnischen Differenzierungsmöglichkeiten. Versteht man Schulen als Orte der Migrationsgesellschaft, so sind Jugendliche als *soziale Akteure in spezifische Handlungspraxen eingebunden* und werden in dieser *Einbindung schulisch und sozial platziert*. Ziel der Studie ist es zwar nicht, schulische Orte als spezifische Erfahrungsräume ausdifferenzieren, jedoch sind individuelle Orientierungen im Umgang mit der eigenen schulischen und sozialen Platzierung von Interesse. Des Weiteren handelt es sich nicht um Jugendliche, bei denen sich geradlinige, schulische Bildungsverläufe abzeichnen, sondern sie können im Gegenteil als *schulmobile Jugendliche* gesehen werden. Dass sie im Verlauf ihrer Sekundarschulzeit horizontale oder vertikale Schul- oder Schulformwechsel vornahmen ist eine Erfahrung, die sie gemeinsam haben. Dies bedeutet also nicht bloß eine Einbindung in einen spezifischen schulischen Handlungsraum, sondern die Teilhabe an unterschiedlichen schulischen Erfahrungsräumen. Für schulmobile Jugendliche ist es ein Thema Schulen und Schülerschaften auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu prüfen. Ihre schulischen und sozialen Platzierungen verändern sich in diesen Wechsellagen. Die Institution Schule wäre letzten Endes als *übergreifende Sozialisationsinstanz* zu betonen, in der schulmobile Jugendliche soziale Anforderungen bearbeiten, die sich durch die schulsystemspezifischen Verteilungs-, Anerkennungs- und Repräsentationsverhältnisse ergeben. In diesem Sinne wird untersucht werden, welche Relevanz dem *Kontext Schule* für die Entwicklung von ungleichheitsbezogenes Denken und Handeln zukommt.

¹¹⁵ Die Orientierungsparameter dieser Aggregatsebene schimmern auch in der vorliegenden Studie in und zwischen Fällen sicherlich durch, auf den Versuch einer systematischen Verdichtung wurde allerdings verzichtet.

„individuellen Orientierungsrahmen“ von einer kollektiven Erfahrungsdimension ab. Markert (2007) befragt ausgegrenzte Jugendliche in Schulklassen und spricht von einem „individuellen Handlungswissen in Bezug zu Ausgrenzung in der Schulklasse“. Tragen beide den individuellen Orientierungen als eine eigenständige Aggregatsebene Rechnung, wird in anderen Forschungsarbeiten ein Milieubezug veranschlagt, dem die ausgewählten Befragten zugeordnet werden. Radvan (2010) untersucht beispielsweise Jugendpädagog/innen in ihrem Umgang mit Antisemitismus und fasst sie als „Angehörige eines (Berufs-)Milieus“. „Auslandskorrespondenten und Entwicklungshelfer“ befragt Schondelmayer (2009) hinsichtlich ihren Erfahrungen und Wahrnehmungen in der „interkulturellen Begegnung“. Beide setzen an einer kollektiven, gleichförmigen Erfahrungsebene an und rekonstruieren hierzu individuelle Erfahrungsdimensionen, die sie allerdings nur teilweise in einen Milieubezug rückführen. Obgleich man gedankenoperationell von der individuellen oder kollektiven Aggregatsebene beginnt, in allen Forschungsarbeiten werden individuelle, als gleichförmig betrachtete Denk- und Handlungsweisen in Beziehung zu kontextspezifischen Praxen des Differenzierens und der strukturellen Ungleichheit rekonstruiert. Zum Umgang mit „Selektion und Distinktion“ können Kramer et al. (2009) „schul- und bildungsbezogene Habitus“ ausdifferenzieren. Radvan (2010) erkennt verschiedene „Beobachtungshaltungen“ im Umgang mit Antisemitismus und unterschiedliche „Interventionsformen“ in der Jugendarbeit. Schondelmayer (2009) thematisiert Interkulturalität, Kulturalismus und Rassismus und erhält unterschiedliche Formen des interkulturellen Handelns, Reflektierens und Interpretierens. Die vorliegende Forschungsarbeit trägt der Frage Rechnung, welche impliziten Denk- und Handlungsweisen Jugendliche im differenziellen Sekundarschulsystem erwerben, wenn sie die direkten und indirekten institutionalisierten Vorgaben des Differenzierens und Separierens praktisch bearbeiten und in der Reflektion interpretieren. Welche Sichtweisen entstehen? In ihrem ungleichheitsbezogenen Denken und Handeln schimmert das Differenzierungs- und Distinktionsgeschehen der Institution Schule durch, woraufhin Herausforderungen des Lernens *durch* sozioökonomische, kulturelle und politische Ungleichheiten diskutiert werden können¹¹⁶.

¹¹⁶ Die rekonstruierten Denk- und Handlungsweisen geben Anlass dazu, über die Institutionen und Praktiken zu sprechen und auf theoretischer Ebene eine Diskussion über die möglichen Ungerechtigkeiten zu beginnen. Diese Diskussion ist nur indirekt Ergebnis der empirischen Untersuchung. Die Denk- und Handlungsweisen geben Anlass dazu, so kann man sagen, die Institutionen der Bildung einer gerechtigkeits-theoretischen Revision zu unterziehen. Neben dem dokumentarischen Gehalt, der in Sequenzen analysiert wird, wird auch ersichtlich, auf welche Diskurse die Jugendlichen sich beziehen. Diese inhaltlichen Aspekte standen nicht im Mittelpunkt der dokumentarischen Auswertung. Die Betrachtung des dokumentarischen Gehalts und des diskursiven Korpus werden es zulassen Ungerechtigkeitsdimensionen genauer anzusprechen (siehe auch Kapitel 5.4).

Was sollte in der Analyse des Sprechens und Handelns en detail beachtet werden? Für die Gegenstandskonzeption des zur Gewohnheit gewordenen „Orientierungswissens“ (Bohnsack und Pfaff 2010) können in analytischer Absicht unterschiedliche Wissensformen unterschieden werden. Methodologisch wird dazu in „Orientierungsschemata“ – dem kommunikativ-generalisierenden Wissen – und den „Orientierungsrahmen“ – dem konjunktiven Wissen – gegeneinander abgegrenzt (Bohnsack 1999:235). Unter dem Überbegriff „Orientierungsmuster“ steht in der dokumentarischen Interpretation die Analyse des Zusammenspiels von Orientierungsschemata und –rahmen:

Orientierungsschemata (institutionalisierte normative Vorgaben der Gesellschaft) und Orientierungsrahmen (durch konkrete Sozialisationserfahrungen erworbene, sozial geprägte Denk- und Handlungsmuster) begründen im wechselseitigen Bezug aufeinander das Alltagswissen und –handeln der Menschen (Kleemann et al. 2009: 157).

Jugendliche konstruieren demzufolge Wirklichkeit in Bezug auf Anforderungen und Erwartungen der Institution Schule, in ihrem Denken und Handeln im Schulalltag. Ein Orientierungsrahmen zeigt auf, wie ein Individuum oder eine Gruppe ein Thema, eine soziale Anforderung oder eine gesellschaftlich formulierte Erwartung handhabt. Das praxeologische Erkenntnisinteresse richtet sich also auf die Rekonstruktion des konjunktiven Erfahrungswissens, d.h. auf die impliziten Denk- und Handlungsweisen, die sich dokumentieren. Wenig Beachtung erfährt in der praxeologischen Forschung die soziale Wirklichkeit aus der Perspektive der sozialen Akteure. Bezweckt die dokumentarische Auswertungsstrategie gerade, hinter subjektiv gemeinten Sinn zu blicken, lässt sich jedoch auch in diesem kommunikativ-generalisierenden Wissen eine konjunktive Praxis des Sprechens entschlüsseln¹¹⁷. Von Interesse ist dann auch die Konstruktionsweise des kommunikativen Wissens, die einen Teil eines Orientierungsrahmens darstellt: die Reflexions- und Interpretationsarbeiten dokumentieren besondere konjunktivistische Stilmerkmale im Sprechen über Bildungsungleichheiten.

Die dokumentarische Methode kennt verschiedene Verfahrensschritte¹¹⁸, um solche Denk- und Handlungsweisen zu analysieren. Sequenzanalytisch wurde zunächst eine Sequenzierung auf der Grundlage von Volltranskriptionen vorgenommen. Textpassagen, die für die Frage-

¹¹⁷ Konjunktivistische Stile und Performanzen zur Interviewzeit.

¹¹⁸ Ich beschränke mich auf die Darstellung der wichtigsten Verfahrensweisen. Detaillierte Darstellungen der forschungsmethodologischen und -methodischen Grundlagen wurden in der Literatur bereits ausführlich erarbeitet (siehe Bohnsack 1999/ Nohl 2009/ Kleemann et al. 2009/ Przyborski 2004/ Bohnsack, Nentwig-Gesemann, Nohl 2007)

stellung relevant waren, wurden dabei ausgewählt und in Ober- und Unterthemen gegliedert. In einer formulierenden Interpretation wurde der thematische Inhalt jeder Passage zusammengefasst. Darauffolgend wurde reflektierend interpretiert, d.h. die Analysehaltung wechselte vom Modus der beschreibenden Zusammenfassung des Gesagten in die Rekonstruktion des Denkens und Handelns. Analysetechniken, die für die Auswertung besonders wichtig waren, waren Gegenhorizonte¹¹⁹ und Enaktierungspotenziale¹²⁰. Mittels der „komparativen Sequenzanalyse“ (Nohl 2009: 52) wurden in jedem Fall Homologien zwischen den Sequenzabschnitten bestimmt, mit deren wachsender Häufigkeit sich die Aspekte eines Orientierungsrahmens immer stärker abzeichnen. Nicht nur innerhalb eines Falles, sondern auch zwischen den Fällen werden Homologien und Kontraste bestimmt. Das dahinterliegende Prinzip des Fremdverstehens, das der komparativen Analyse inhärent ist, fasst Nohl (2009: 13) wie folgt: Ein Interview wird allmählich „nicht mehr nur vor dem Hintergrund unseres eigenen Alltagswissens, sondern auch vor dem Hintergrund anderer empirischer Fälle“ verstanden, das „Vorwissen wir zwar nicht ausradiert, aber methodisch relativiert“. Durch die Relationierung der Fälle zueinander relativiert und kontrolliert der Interpret auch seine eigenen Perspektivität. Der komparative Schritt macht die eigene Perspektive, die eigenen Selbstverständlichkeiten, die eigene Einbindung in Bildungsungleichheit als ehemaliger Schüler des differenziellen Sekundarschulsystems, als Forscher im Bildungssystem oder als Pädagoge und Bürger mit normativen Ansprüchen im Interpretationsprozess sukzessive bewusst. Das „Sich-Fremd-Machen“ (Bohnsack 1999) steht im Anspruch, eine konstruktivistische Analysehaltung zu erarbeiten¹²¹.

Im Anschluss an die reflektierende und komparative Interpretationsleistung wurde an einer „themenbezogenen fallvergleichenden Abstraktion“ (Kleemann et al. 2009: 165) gearbeitet, die auch als Darstellungsform der Ergebnisse gewählt wurde. Typisiert werden Unterschiede

¹¹⁹ Um einen „positiven Gegenhorizont“ handelt es sich bei Erfahrungsräumen, die dem Akteur vertraut und selbstverständlich sind und deren Besonderheiten ihm selbst nicht bewusst sind, während „negative Gegenhorizonte“ in impliziter und expliziter Form Abgrenzungen von anderen Personen, Haltungen und Handlungen meint (vgl. Kleemann et al. 2009: 161).

¹²⁰ Enaktierungspotenziale fassen die Möglichkeiten, eigene Orientierungen handlungspraktisch zu verwirklichen, wie auch Handlungsoptionen, auf die man abzielt, die möglicherweise begonnen haben, aber noch nicht vollständig realisiert werden konnten.

¹²¹ Um die eigene Perspektive zu dezentralisieren, konnten weitere Reflexionsanlässe genutzt werden: (1) Die analysierten Einzelinterviews mit Jugendlichen der Sekundarstufe II sind Teil einer größeren Datenerhebung, in der sowohl Lehrer/innen, wie auch Schüler/innen in Einzel- und Gruppeninterviews befragt wurden. Auch diese Daten, die in diese Forschungsarbeit nicht einbezogen werden, sind Teil der Forschererfahrung. (2) Die Reflexion der eigenen Perspektivität war unterstützt durch die Zusammenarbeit im internationalen Forscherteam mit Forscher/innen, die in verschiedenen und mehreren Bildungssystemen und nationalstaatlichen Gesellschaften sozialisiert sind und in verschiedenen sozialen Lagen leben. (3) Weiterhin wurde der komparative Interpretationsprozess durch Interpretationsgruppen für Doktorand/innen und durch die Integration der Forschung in Lehrkonzepte unterstützt.

in den ungleichheitsbezogenen Denk- und Handlungsweisen. Eine *Sichtweise auf ungleiche Verhältnisse*¹²² meint immer eine Einbindung in ungleiche Verhältnisse, in der eine spezifische reflexive Interpretation sozialer Verhältnisse mit gewissen Handlungsvollzügen und Erfahrungsaufschichtungen korrespondiert. Die textuelle Grundlage der Rekonstruktionsarbeit sind sprachliche Äußerungen, die zu einer Reflexion und Interpretation des Erlebten sowie zu einem Theoretisieren sozialer Verhältnisse führen. Rekonstruiert wird, wie schon angemerkt, die „Herstellungs- und Argumentationsweise“, der „Modus des Theoretisierens“ (Nohl 2009: 50). Der/ die Interviewte abstrahiert im Argumentieren von der Handlungspraxis und wechselt in eine kommunikative Verständigung¹²³ mit dem Gegenüber. Demzufolge sind die sprachlichen Äußerungen nicht nur Erzählungen oder Beschreibungen von etwas Vergangenen, sondern auch Teil der Interviewzeit. Schondelmayer (2009: 223f./ 273) merkte zum Zeitpunkt von Reflexion und Interpretation an, dass einerseits die gefundene Distanz zum Handeln der Explikation von Erfahrungen im Interview geschuldet ist, andererseits aber in Bezug zu Erzählungen und Beschreibungen der gewöhnliche Umgang mit Wissen zum Vorschein kommt. Von Interesse ist der reflexiv-interpretierende Umgang mit Differenzverfahren im Spiegel gesellschaftlich formulierter Erwartungen, denn Konstruktions- und Argumentationsweisen sind den Interviewten nicht explizit bewusst, was den *kontingenten Konstruktionscharakter der Reflexion und Interpretation* unterstreicht. Die sprachlichen Äußerungen sind auch kommunikativ-generalisierende Wissensbestände; rekonstruiert wird eine konjunktivistische Sprechweise, die ein Interview als *modus operandi* durchziehen kann. Zwar verschließt sich implizites, atheoretisches Handlungswissen teilweise dadurch, dass Reflexions- und Interpretationsbemühungen im Interview zugelassen werden, der Modus des Sprechens über Ungleichheit unter der Bedingung migrationsgesellschaftlicher Komplexität wird jedoch gerade für eine Pädagogik für die Migrationsgesellschaft relevant (z.B. Prozesse der Selbst- und Fremdzuschreibung). Die dokumentarische Interpretation argumentativer Textpassagen wurde gerade in Forschungsarbeiten interessant, die sich mit kultureller und politischer Ungleichheit befassten (z.B. Asbrand 2007/ Radvan 2010/ Schondelmayer 2008/ Weis 2001).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Argumentations- und Konstruktionsweisen in den reflexiv-interpretierenden Denkweisen herauszuarbeiten sind. Genauer handelt es sich um das

¹²² Der Zusammenhang einer bestimmten Denkweise zu einer bestimmten Handlungsweise bezieht sich auf die Erfahrung, die Jugendliche gemacht haben; ein/e Interviewte kann unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben. Im Allgemeinen orientieren sich die Befragten jedoch an manchen Erfahrungen stärker, als an anderen.

¹²³ Beziehungsweise ist die Interpretation der Kommunikationssituation durch den/ die Interviewte/n selbst gemeint. Was vom Interviewten als kommunikationsangemessen interpretiert und umgesetzt wird, ist an sich wiederum ein konjunktivistisches Stilelement.

Reflektieren, Klassifizieren und Interpretieren in Bezug zur eigenen Einbindung in Bildungsungleichheit. Dass dabei auch Handlungstendenzen und Enaktierungspotenziale hervortreten, wird in der Darstellung der Ergebnisse (Kapitel 5) ersichtlich werden. Da zu erwarten war, dass Interviewte in den Interviewsituationen auch unterschiedliche Formen des kommunikativen Wissens setzten, wurde in der Interviewführung darauf geachtet ungleichheitssemantische Unterscheidungen zu vermeiden, um Interviewte gegebenenfalls selbst Kommunikationsmuster setzen zu lassen, die sie angemessen finden. Diese wurden in der Auswertung relevant. Darüber hinaus entsteht in Interviewsituationen auch immer eine Beziehung zwischen Interviewer und Interviewte, in die Interviewte oder auch Interviewer zeitweilens soziale, ethnische und religiöse Beziehungsverhältnisse einlesen (vgl. Chadderton 2012). Dafür sensibel zu werden, war Teil der Interview- und Interpretationsarbeit. An der einen oder anderen Stelle soll dies vermerkt werden, insofern es erforderlich wird.

Für die *software-gestützte Datenbearbeitung* wurden die Volltranskriptionen in das Programm NVivo (QSR 2010a/ 2010b) geladen. Für jeden Erhebungsort und jeden Fall wurde ein „folder“ angelegt. Die Sequenzierung des Textes erfolgte durch die Kodierung in „nodes“; „nodes“ wurden bei jedem Fall von A-Z markiert, um die sequenzielle Reihenfolge visuell zu erhalten. Dadurch blieben die Sequenzprotokolle während des gesamten Datenauswertungsprozesses übersichtlich. Für jede „node“ – also für jede Sequenz – wurde ein „memo“ erstellt, indem die formulierende Interpretation direkt im Programm vorgenommen wurde (siehe auch QSR 2010: 45ff.). Die inhaltlichen Zusammenfassungen bleiben dadurch präsent. Reflektierende Interpretationen konnten anhand der Datenübersicht in gesonderten Textdokumenten erstellt werden. Die entsprechende Frage-Antwort-Sequenz zum *Bewertungswissen zu Bildungsgerechtigkeit* (siehe Kapitel 4) wurde zunächst in der sequenziellen Bearbeitung des gesamten Interviews belassen. Die sprachlichen Äußerungen zum Bewertungswissen im Interviewverlauf zu lassen, war für die einzelnen Fallanalysen von Vorteil, da Zusammenhänge beachtet werden konnten, die den Orientierungsbegriff in dieser Studie konstituieren. Im zweiten Schritt konnten die Frage-Antwort-Sequenzen dann querkodiert werden. Die Funktion der „sets“ half alle betreffenden „nodes“ zu bündeln und für die inhaltsanalytische Auswertung in einer Übersicht zu halten. Mit der Funktion der „memo“ erfolgten die wesentlichen Interpretationsleistungen software-gestützt.

3.4 Beschreibung der Fallgruppe

Für die internationale Gesamtstudie wählten die deutschen Forscher eine allgemeinbildende und eine berufliche Schule der Sekundarstufe II. Damit wurde nach dem Kriterium der Abschlussprofilierung ausgesucht. Die deutsche Teilstichprobe bezieht für die Sekundarstufe II die gymnasiale Oberstufe eines mittelstädtischen allgemeinbildenden Gymnasiums und eine großstädtische Berufsschule im Rhein-Main-Gebiet ein. Für die vorliegende Forschungsarbeit wurde eine Produktionsschule – eine berufsvorbereitende Maßnahme zur Wiedereingliederung in das Ausbildungssystem – hinzugenommen. Ziel dieser Auswahl war es im Allgemeinen, Jugendliche mit unterschiedlichen schulischen und sozialen Platzierungen zu finden und zum Thema Bildungsungleichheit und -gerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft zu Wort kommen zu lassen. Die finale Fallgruppe setzt sich aus befragten Schüler/innen aus drei schulischen Erhebungsorten zusammen. In die Datenauswertung werden vierzehn von zwanzig leitfadengestützten Interviews einbezogen. Zwei Interviews mit Berufsschülern, die das dreißigste Lebensjahr bereits überschritten haben, wurden aus dieser Jugendstudie herausgenommen. Drei Interviews erfüllten nicht die formalen Kriterien einer rekonstruktiven Auswertung. Ein Interview liegt thematisch nicht auf dem ausgewählten Schwerpunkt dieser Forschungsarbeit.

Der überblickenden Darstellung der Einzelfälle können vier Merkmale, die die gesamten Fallgruppe bestimmen, vorweg genommen werden: Zuerst ist an der zusammengestellten Fallgruppe auffällig, dass die Jugendlichen teils deutlich älter sind, als es für die altershomogenen Jahrgangsstufen vorgesehen wäre. Bei einer Alterspanne von 16 bis 24 Jahren wäre ein Alter von 18 Jahren die zentrale Tendenz für die einbezogenen Fälle. Insgesamt neun von vierzehn Interviewten sind 18 Jahre oder älter. Für die befragten Jugendlichen, die sich teilweise am Anfang, teilweise in der Mitte der Sekundarstufe II befanden, wäre ein Alter von 15 bis 17 Jahren der gesellschaftlich formulierten Erwartung entsprechend (z.B. Schaub und Zenke 1995: 146). Bei den Befragten kann also ein längerer schulischer Bildungsweg festgestellt werden. Die Schüler/innen wurden im Kapitel 3.3.2 bereits als schulmobile Jugendliche charakterisiert. Zweitens sei deshalb noch einmal erwähnt, dass die schulischen Lebensläufe der Befragten durch vertikale und/ oder horizontale Schulwechsel geprägt sind. Lediglich einer von vierzehn Jugendlichen besuchte nur eine weiterführende Schule im Verlauf des differenziellen Sekundarschulsystems. Dreizehn von vierzehn Jugendlichen sprechen über Schulwechsel, Schulformwechsel, Klassenwiederholung, Ausschulung, Wartezeiten oder private Situationen, die sich nicht mit der Schule vereinbaren ließen. Das dritte

Merkmal betrifft die ethnischen Hintergründe der Befragten. Eine vorgelagerte Auswahl der Interviewten nach besonderen Merkmalen erfolgte innerhalb der Erhebungsorte nicht. Die Schüler/innen konnten sich freiwillig zu einem Interview bereit erklären. Die Auswahl der Erhebungsorte, und damit der Schulen, machte jedoch die Auswahl von Jugendlichen in verschiedenen sozialen Lagen wahrscheinlich: so könnte man sagen, die Erhebungsorte *gymnasiale Oberstufe* und *Berufsvorbereitung in der Produktionsschule* polarisieren hinsichtlich sozialer und ethnisch, ungleicher Verhältnisse in der Migrationsgesellschaft. Bei beiden Schulen sind homogene Kompositionsmerkmale zu sehen. In der *Berufsschule* hingegen kommen Jugendliche mit verschiedenen Zugehörigkeiten zusammen. Ein ähnliches Muster zeichnet sich *viertens* auch bei der sozialen Herkunft¹²⁴ ab. In der *Berufsschule* lassen sich bei den Schüler/innen unterschiedliche soziale Lagen absehen. So auch bei den Befragten. In der gymnasialen Oberstufe und der Berufsvorbereitung in der Produktionsschule dagegen verdichten sich die sozialen Lagen. Vor allem bei den befragten Schüler/innen in der Berufsvorbereitung und den Berufsschüler/innen ohne allgemeine Hochschulreife sind die Eltern ohne Abschluss oder mit Abschluss, aber ohne Abitur. Bei den Befragten im Gymnasium und den Berufsschüler/innen mit allgemeiner Hochschulreife hat mindestens ein Elternteil ein abgeschlossenes Hochschulstudium¹²⁵.

Um die Merkmale der Einzelfälle genauer zu überblicken, informieren die nachfolgenden Abbildungen zu den einzelnen Erhebungsorten. Angegeben wird die Fall-Maskierung¹²⁶, das Alter und das Geschlecht jeder befragten Person. Des Weiteren informieren die Abbildungen über die schulische Mobilität, bisherige Schulabschlüsse, Migrationsstatus/ Migrationsbezüge und gegebenenfalls über den jeweiligen Ausbildungsberuf.

Erhebungsort I: ein allgemeinbildendes, neunjähriges Gymnasium

Das allgemein bildende Gymnasium wird in der Sekundarstufe I fünfzügig und in der Sekundarstufe II siebenzügig geführt. Zu Beginn der gymnasialen Oberstufe werden zwei „Eingliederungsklassen“ gebildet, die Real- und Gesamtschüler/innen aus dem Umfeld in das Gymnasium aufnehmen. Schulräumlich sind die beiden Sekundarstufen I und II getrennt. Die

¹²⁴ Die soziale Herkunft wurde für die internationale Gesamtstudie im Rahmen einer indikatorgestützten Fragebogenerhebung erhoben. Erhoben wurden der Bildungsgrad der Eltern und das kulturelle Kapital.

¹²⁵ Aufgrund des Forschungsdesigns und der Größe der Fallgruppe kann nicht auf die soziale Lage der Jugendlichen geschlossen werden.

¹²⁶ „Maskierung“ (Bohnsack et al. 2007: 374) ist ein Begriff aus der rekonstruktiven Sozialforschung und meint die Zuweisung erdachter Namen zu den befragten Personen. Hier wurde darauf geachtet, dass die erdachten Namen den ursprünglichen Namen ähnlich sind. Maskierung ist ein Teil der Anonymisierung von Forschungsdaten.

Forschungsbesuche fanden bei Schüler/innen einer 11. Jahrgangsstufe statt, die sich in der Form des neunjährigen Gymnasiums auf die allgemeine Hochschulreife vorbereiten. Insgesamt wurden sieben Schüler/innen in Interviews befragt. Alle interviewten Jugendlichen sowie ihre Eltern, wurden in Deutschland geboren. Drei der sieben Jugendlichen konnten von längeren Auslandsaufenthalten berichten (z.B. Neuseeland, USA, Russland, Thailand). Vier Interviews konnten in die Studie einbezogen werden:

Maskierung/ Geschlecht/ Alter	Schulische Mobilität¹²⁷	Bisherige Schulab- schlüsse	Migrationsstatus und Migrations- bezüge
Oliver (m) (18 Jahre)	GS<RS<GYM	Keinen Abschluss	Keine familiäre Migrationsgeschichte
Kathrin (w) (18 Jahre)	GS<RS<GYM	Mittlere Reife	Keine familiäre Migrationsgeschichte; Auslandsaufenthalt in Neuseeland.
Christoph (m) (17 Jahre)	GS<GYM	Keinen Abschluss	Keine familiäre Migrationsgeschichte.
Bea (w) (17 Jahre)	GS<KGeS<GYM< HiSc<GYM	Keinen Abschluss	Keine familiäre Migrationsgeschichte; Auslandsaufenthalte in Russland und den USA.

Abbildung 2: Schüler/innen der gymnasialen Oberstufe nach Maskierung, Alter, schulischer Mobilität, bisherigen Schulabschlüssen und Migrationsstatus/ Migrationsbezug

Erhebungsort II: eine Berufsschule

Im Rahmen des dualen Systems der Berufsausbildung ist diese Berufsschule für die schulische Berufsqualifizierung im Bereich Gastgewerbe sowie für die Berufe des Verkaufs, des Handwerks und des Gesundheitsbereichs zuständig. Insgesamt besuchen 2500 Auszubildende in unterschiedlichen zeitlichen Rhythmen den Unterricht; teilweise werden sie ihren vorherigen Schulabschlüssen entsprechend den Klassen zugeteilt. Ein Fünftel der Gesamtschülerzahl hat einen Migrationshintergrund.

Von insgesamt neun geführten Interviews konnten sechs in die Studie einbezogen werden. Drei der Schüler/innen werden in internationalen Hotelbetrieben ausgebildet. Ebenso wurden eine Schuhmacherinnen, ein Drogist und ein Zahntechniker interviewt. Alle interviewten Jugendlichen sind in Deutschland geboren; darunter haben drei Jugendliche eine familiäre Migrationsgeschichte:

¹²⁷ Legende: GS=Grundschule/ GYM= Gymnasium/ HRS=Kooperative Haupt- und Realschule/ HS=Hauptschule/ IGS=Integrierte Gesamtschule/ KGeS=Kooperative Gesamtschule/ PS=Produktionsschule/ RS=Realschule/ HiSc=High School (USA)/ <<=Pause.

Maskierung/ Geschlecht/ Alter	Schulische Mobilität¹²⁸	Bisherige Schulab- schlüsse	Migrationsstatus und Migrationsbezüge	Ausbildungs- beruf
Gust (m) (21 Jahre)	GS<GYM<GYM<BS	Allgemeine Hochschulreife	Keine familiäre Migrationsgeschichte	Hotelfachmann
Viola (w) (21 Jahre)	GS<KGeS(GYM)<Gym< BS	Allgemeine Hochschulreife	Keine familiäre Migrationsgeschichte	Hotelkauffrau
Yago (m) (21 Jahre)	GS (in Deutschland und Frankreich)<Gym<BS	Allgemeine Hochschulreife	Vater in Frankreich geboren; familiäre Migrationsbezüge zu Vietnam, Argentinien und Frankreich; Selbst in Deutschland geboren und migriert zwischen Frank- reich und Deutschland	Hotelfachmann
Tahar (m) (18 Jahre)	GS<KGeS(RS)<BS	Mittlere Reife	Beide Eltern in Marokko geboren; Selbst in Deutschland geboren.	Drogist
Logan (m) (24 Jahre)	GS<KGS(HS)<<BFS<<BS	Hauptschul- abschluss	Keine familiäre Migrationsgeschichte	Zahntechniker
Alice (w) (17 Jahre)	GS<GYM<RS<BS	Mittlere Reife	Vater in Sri Lanka geboren; Selbst in Deutschland geboren.	Schuhmacherin

Abbildung 3: Schüler/innen der Berufsschule nach Maskierung, Alter, schulischer Mobilität, bisherigen Schulabschlüssen, Migrationsstatus/ Migrationsbezug und Ausbildungsberuf

Erhebungsort III: die Berufsvorbereitung in einer Produktionsschule

Die Produktionsschule wird als Restaurantschule angeboten und ist in freier, christlich geprägter Trägerschaft organisiert. Als Bildungsangebot läuft sie einjährig und steht Jugendlichen im Alter von 16 bis 18 Jahren offen. Am Ende des Schuljahres können die Schüler/innen eine externe Hauptschulabschlussprüfung ablegen. Die Jugendlichen arbeiten zum einen in der Küche oder im Service. Eigene Produkte verkauft die Einrichtung in einem angegliederten Ladengeschäft. Ebenso erhalten sie fachlichen Unterricht von Lehrer/innen einer städtischen Berufsschule. Der Unterricht entspricht den besonderen Bildungsgängen der Berufsschule in Hessen. Im Hinterhaus der Produktionsschule findet sich ein multifunktionaler Veranstaltungsraum, der als Klassenraum genutzt wird. Insgesamt bereiten sich 15 bis 20 Schüler/innen in diesem Bildungsangebot auf ihren Hauptschulabschluss vor. Unter den Jugendlichen, die zum Zeitpunkt der Forschungsbesuche die Einrichtung

¹²⁸ Siehe Legende in Fußnote 127.

besuchten, haben nahezu alle einen Migrationshintergrund. Insgesamt haben sich vier Jugendliche an einem Interview beteiligt:

Maskierung/ Geschlecht/ Alter	Schulische Mobilität¹²⁹	Bisherige Schul- abschlüsse	Migrationsstatus und Migrationsbezüge
Danyal (m) (18 Jahre)	GS<HRS(HS)<HRS(RS)<PS	Keinen Abschluss	Beide Eltern in der Türkei geboren; Selbst in Deutschland geboren.
Meltem (w) (17 Jahre)	GS<GYM<HRS(RS)< HRS(HS)<PS	Keinen Abschluss	Beide Eltern in der Türkei geboren; Selbst in Deutschland geboren.
Hamit (m) (16 Jahre)	GS<IGS(HS)<BS<PS	Keinen Abschluss	Beide Eltern in der Türkei geboren; Selbst in Deutschland geboren.
Amina (w) (19 Jahre)	GS<KGeS(HS)<<PS	Keinen Abschluss	Beide Eltern in Marokko geboren; Selbst in Deutschland geboren; Migrierte selbst zwischen Deutschland und Marokko.

Abbildung 4: Schüler/innen in der Berufsvorbereitung nach Maskierung, Alter, schulische Mobilität, bisherige Schulabschlüsse und Migrationsstatus/ Migrationsbezüge

Jedes der vierzehn leitfadengestützten Interviews wurde computergestützt sequenziert und inhaltsanalytisch, beziehungsweise formulierend und reflektierend interpretiert. In der nachfolgenden Darstellung werden allerdings ausschließlich die empirischen Ergebnisse in der Form einer Reduktion auf spezifische Ausprägungen („Bewertungswissen zu Bildungsgerechtigkeit“) und einer Darstellung der sinngenetischen Typik („Sichtweisen auf ungleiche Verhältnisse“) konkretisiert¹³⁰. Die Textsequenzen aus den einzelnen Interviews, die zur Interpretation verwendet wurden, sind darin beinhaltet und werden in einem Vergleich der Fälle zu einer „Ausprägung“ reduziert oder in eine „Typenbildung“ eingeschrieben.

¹²⁹ Siehe Legende in Fußnote 127.

¹³⁰ Die Fälle können in der Darstellung der Ergebnisse unterschiedlich gewichtet sein, je nachdem, welchen Gehalt das Interview hatte oder welcher thematische Vergleich vom Forscher dargestellt wird.

4. Das Bewertungswissen zu Bildungsgerechtigkeit: *wie beurteilen Jugendliche das Schulsystem?*

Was denken Jugendliche über Bildung und soziale Gerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft? Inwiefern wird die soziale und ethnische Ungleichheit in der schulischen Bildung zur Gelegenheit, um über ungleiche Verhältnisse und Gerechtigkeit nachzudenken? Welche Vorstellungen von Gerechtigkeit vermitteln schulische Strukturen und Praktiken und welches Orientierungswissen, welches Bewertungswissen zu Bildungsgerechtigkeit bringen Jugendliche ein¹³¹? Die vorliegende Jugend- und Schulstudie stellt dar, inwiefern Jugendliche in den Institutionen der Bildung die Praktiken, Regeln, Verfahrensweisen oder Kommunikations- und Repräsentationsmuster als stimmig und gerecht antizipieren und wie sie in Frage kommende bildungspolitische Wahlmöglichkeiten eruieren. Zu Beginn wird dargestellt, ob Jugendliche tendenziell soziale und ethnische Un-/Gleichheit in den Bereichen Schule und Beruf wahrnehmen und ob sie prinzipiell einer ethnischen Gleichstellung in den Bereichen Schule, Beruf und Politik zusprechen (Kapitel 4.1). Die Analyse des Bewertungswissens zu Bildungsgerechtigkeit kann diese Wahrnehmungen ausführlicher konkretisieren und illustrieren. Gefragt wird dann, welches Bewertungswissen möglicherweise hinter der (Nicht-)Wahrnehmung von Ungleichheit steht (Kapitel 4.2 und Kapitel 4.3). In einer abschließenden Betrachtung (Kapitel 4.4) werden die Teilergebnisse des Kapitels zusammengeführt und in einen komplementären Gesamtzusammenhang integriert. Das Bewertungswissen zu Bildungsgerechtigkeit wird im Anschluss auf bildungspolitische Stoßrichtungen und auf makrosoziale Konsequenzen befragt. Als inhaltliches Orientierungswissen zu Gerechtigkeitsfragen kann das explizite Wissen bildungspolitische Entscheidungen und Handlungen der Jugendlichen beeinflussen. Was über Gerechtigkeit gelernt wurde, kann darüber hinaus weitere politische Entscheidungen und Handlungen informieren.

4.1 Die Wahrnehmung von sozialer Gleichheit im Schulsystem

In der Wissenschaft, der Politik und den Medien wurde in den vergangenen Jahren bezweifelt, dass das Bildungssystem den Ansprüchen sozialer Gleichheit voll und ganz gerecht wird und eine gleichberechtigte Bildungsbeteiligung aller uneingeschränkt gewährleisten kann. Den Bildungserfolg von Benachteiligungslagen zu entkoppeln, konnte als allgemeine politische Zielsetzung festgehalten werden. Kontrovers blieb jedoch, wie man mit der Vorhersagekraft

¹³¹ Die empirischen Ergebnisse zum Bewertungswissen geben Hinweise um zu fragen, welche Gleichheit/Gerechtigkeit in den Institutionen/ Organisationen realisiert und/ oder verhandelt wird.

des Bildungserfolgs durch die soziale und ethnische Herkunft umgehen möchte¹³². Die Reichweite an politischen Strategien reicht von der kompensatorischen Hilfe bis zu schulstrukturellen Reformen. Der Intensität öffentlicher Diskurse zufolge, ließe sich vermuten, dass auch Jugendliche davon ausgehen können, dass das Schulsystem ungleiche Chancen für unterschiedliche soziale Gruppen bereithält. Zu vermuten wäre, dass sie entsprechende Strategien kennen, um Ungerechtigkeiten entgegen zu treten. In der internationalen Studie zu den Einstellungen von Jugendlichen zu Bildungsgerechtigkeit stellen Gorard und Smith (2010) dar, dass Schüler/innen in differenziellen und segregierenden Schulsystemen sogar mehr Ungleichheit wahrnehmen als Schüler/innen in inklusiveren Schulsystemen¹³³. Diese Erkenntnis ließe sich als weiterer Hinweis dafür lesen, dass tendenziell Jugendliche im deutschen Bildungswesen Ungleichheit wahrnehmen und Strukturen und Praktiken benennen können, die sie als ungerecht beurteilen würden.

Der Schule und der Schulstruktur kommt eine entscheidende Rolle in der bildungspolitischen Sozialisation¹³⁴ zu, insbesondere bei der Entwicklung von Ungleichheits- und Gerechtigkeitsvorstellungen¹³⁵ im Jugendalter. Jugendliche setzen sich mit der Organisation und Legitimation institutioneller Bildung auseinander. Als Konsequenz der schulischen Differenzierung und Segregation, so wurde bereits aufgezeigt, prägen sich soziale und ethnische Ungleichheiten in einem Bildungsverhältnis aus (vgl. auch Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). In der Schule lernen Jugendliche, ob oder inwiefern diese Verhältnisse als gerecht angewiesen werden. Genauer: sie können Vorstellungen darüber erwerben, was in den Institutionen der Bildung als Gerechtigkeit konzipiert und angesehen wird. Das vorliegende Kapitel geht der Frage nach, was Jugendliche über Bildung und soziale Gerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft denken. Wie beurteilen sie das Schulsystem? Über welche Ungleichheiten denken sie nach und in Anbetracht welcher Gerechtigkeitsprinzipien erklären sie Schule als un-/gerecht? In Bezug auf welche sozialen Kategorien prüfen sie die sozialen Beziehungen derjenigen, die ihrer Vorstellung nach Gerechtigkeit voneinander einfordern¹³⁶? Welche Gleichbehandlungsideen und bildungspolitischen Forderungen ziehen sie in betracht?

¹³² Der Dissens verläuft nicht entlang der Frage, ob Gleichheit das gesellschaftspolitische Ziel sein soll, sondern welche Gleichheit vorzuziehen ist (vgl. Sen 1992).

¹³³ Deutschland ist in dieser Studie nicht vertreten.

¹³⁴ Siehe Definition des Begriffs „bildungspolitische Sozialisation“ in Kapitel 1.

¹³⁵ Damit sind inhaltliche Orientierungshilfen gemeint, aber auch Wissen, das in politische Forderungen übergehen kann und Wissen, das in Beziehung zur Erfahrung mit Ungleichbehandlung stehen kann (siehe Kapitel 6). Die Auswertung wird damit beginnen zunächst Gerechtigkeitsvorstellungen zu beschreiben und verweist schrittweise auf weitere Merkmale mit Orientierungsgehalt.

¹³⁶ Wenn davon gesprochen wird, wie Jugendliche diejenigen, die Gerechtigkeit voneinander einfordern können, in Beziehung setzen, wird die Konstruktionslogik von Personen und Gruppen untersucht. Dann wird

Ein Anhaltspunkt für die empirischen Fragen sind die theoretischen Überlegungen von Fraser (2003). Frasers normativer Theorie zufolge behindern sozioökonomische, kulturelle und politische Ungerechtigkeiten die Teilhabe aller als gleichberechtigte Partner in sozialen Interaktionen (Fraser 2003: 54f.). Bildungsbeteiligung wäre in diesem Sinne nicht auf ein Weniger- oder Mehr-Erzielen zu reduzieren, sondern auch als Schlechter- oder Besser-Stehen sowie als (Nicht-)Gehört-Werden zu verstehen. Im theoretischen Teil dieser Studie wurde dieser Grundgedanke am Beispiel der Bildungsgerechtigkeit in der deutschen Migrationsgesellschaft durchgespielt. Die theoretischen Annäherungen an den Forschungsgegenstand sollen aber nicht dazu dienen um zu zeigen, dass Jugendliche nicht in der Lage wären, komplexe, mehrdimensionale Gerechtigkeitsurteile zu entwerfen. Eher geht es im Duktus empirischer Gerechtigkeitsforschung um einen Vergleich der Gerechtigkeitsperspektiven von Jugendlichen mit normativen Gerechtigkeitsidealen. Das Empirische kann an dieser Stelle zur „Kontextualisierung“ gerechtigkeitsbezogener Bildungsdiskurse beitragen (vgl. Wegener 2001: 124). Ausgehend von dieser Herleitung könnten dann die Institutionen der Bildung einer gerechtigkeitstheoretischen Revision unterzogen werden, nicht aber per se die Heranwachsenden selbst¹³⁷.

Herausgefiltert werden in diesem Kapitel die zentralen Tendenzen in der Wahrnehmung von Ungleichheit sowie die Deutungs- und Rechtfertigungsmuster, die Jugendliche in der Beurteilung von Bildungsgerechtigkeit konturieren. Vor allem in der Interviewbefragung konnten sie sich als *neutrale* oder *standpunktreflexive* Begutachter/innen von Bildung und sozialer Gerechtigkeit versuchen – es wird dargestellt, welche Gerechtigkeits*perspektive* sie kennen lernen. Darüber hinaus wird illustriert, bei welchen Themen sie sich in Fragwürdiges und Widersprüchliches verwirren, wenn sie das Ausmaß an Gerechtigkeit in der schulischen Bildung zu bestimmen versuchen.

Zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragen sind Daten der deutschen Teilstichprobe aus dem internationalen Forschungsprojekt „Perceptions of Inequalities“ (Han et al. 2012/ Kolokitha und Preston 2009) einbezogen worden. Gemäß dem Forschungsgegenstand der „experiences of and attitudes to inequalities“ (Kolokitha und Preston 2009: 9) geht es hier um Aspekte der „attitudes to inequalities“. Im internationalen Projektzusammenhang konnte der Forschungsgegenstand der „Inequalities“ methodologisch und methodisch unterschiedlich

offensichtlich, nach welchen Merkmalen klassifiziert und kategorisiert wird, und nach welchen nicht. Leisering (2004: 32f.) meint, dem jeweiligen Paradigma von Gerechtigkeit korrespondiert ein Referenzsystem sowie eine besondere Adressatengruppe. Eine Adressatengruppe ist Teil der Gerechtigkeitskonstruktion. Was an Gleichheit vorgestellt wird, so ist fortzuführen, determiniert zu einem guten Stück auch die Gerechtigkeitsperspektive.

¹³⁷ Jugendliche orientieren sich an Wahlmöglichkeiten, die die Strukturen und Praktiken suggerieren.

konzipiert werden, um verschiedene Blickwinkel generieren zu können. Das vorliegende Kapitel baut auf empirisch-deskriptiven Ergebnissen einer standardisierten Fragebogenerhebung auf und führt die empirischen Fragen in der inhaltsanalytischen Auswertung textueller Daten aus einer leitfadengestützten Interviewerhebung fort. Welche Aspekte der empirischen Fragen werden en detail durch die verschiedenen Forschungsstrategien beantwortet?

- **Zentrale Tendenzen:** Die quantifizierten Daten bilden ab, ob Jugendliche Ungleichheit in Schule und Beruf wahrnehmen und ob sie ethnische Gleichheit in Schule, Beruf und Politik befürworten würden. Zum einen wurde gefragt, ob Jugendliche davon ausgehen, dass im Sekundarschulsystem ungleiche Chancen für Kinder bestehen. Genauer fragten wir, ob Kinder mit Migrationshintergrund, arme Kinder, Mädchen und Kinder vom Land schlechtere Chancen auf eine gute Schulbildung haben. Die Skala¹³⁸ bezieht Aussagen zu verschiedenen Benachteiligungslagen, in denen Kinder leben, ein. Darüber hinaus wurde gefragt, ob Menschen mit Migrationshintergrund und Frauen im Beruf Nachteile haben. Zum anderen wurde erhoben, ob Jugendliche prinzipiell der ethnischen Gleichheit in Schule, Beruf und Politik zustimmen. Wir fragten, ob Menschen verschiedener ethnischer Herkunft die gleichen Chancen haben sollen, eine gute schulische Ausbildung zu erlangen, einen guten Beruf auszuüben oder politische Ämter auszuführen. Die Skala¹³⁹ misst, inwieweit den Jugendlichen der Anspruch sozialer Gleichheit für unterschiedliche, ethnisierte Gruppen von Bedeutung ist. Die zentralen Tendenzen geben also Aufschluss darüber, ob die befragten Schüler/innen Bildungsungleichheit wahrnehmen und inwieweit sie ethnische Gleichheit begrüßen.
- **Deutungs- und Rechtfertigungsmuster:** Die textuellen Daten legen offen, welche Ungleichheiten Jugendliche von sich aus im Bildungswesen identifizieren. Zum Ende der Interviews wurden Jugendliche gebeten, das Schulsystem als gerecht oder ungerecht zu bewerten. Die inhaltsanalytische Datenauswertung systematisiert das *Bewertungswissen zu Bildungsgerechtigkeit*. Die zentralen Tendenzen können durch die Deutungs- und Rechtfertigungsmuster, die sich im Bewertungswissen abzeichnen, illustriert und verständlich gemacht werden. Das Bewertungswissen deckt auf, welche Gerechtigkeitsprinzipien zur Anwendung kommen und (möglicherweise) hinter der (Nicht-)Wahrnehmung von Ungleichheit stehen.

¹³⁸ Cronbach's alpha (Deutschland) = .721 (Janmaat et al. 2012).

¹³⁹ Cronbach's alpha (Deutschland) = .850 (Janmaat et al. 2012).

Zunächst wird auf die zentralen Tendenzen geblickt. Nehmen Jugendliche im deutschen, differenziellen und segregierenden Schulsystem Ungleichheiten wahr? Die Wahrnehmung von Ungleichheit ließe darauf schließen, dass Jugendliche das Bildungswesen als ungerecht einschätzen; nehmen sie hingegen soziale Gleichheit wahr, könnte man davon ausgehen, dass sie das Bildungswesen als gerecht beurteilen. Entgegen der Vermutung, dass Jugendliche in differenziellen und segregierenden Schulsystemen mehr Ungleichheit wahrnehmen als in inklusiveren Schulsystemen (siehe auch Gorard und Smith 2010), bildet sich in der Studie „Perceptions of Inequalities“ ab, dass Jugendliche Gleichheitsansprüche in Schule und Beruf tendenziell realisiert sehen. Die Daten decken auf, dass lediglich mit dem steigenden Bildungsgrad der Befragten in Deutschland Chancengleichheit teilweise in Frage gestellt wird (Janmaat et al. 2012: 61): Glauben die Jugendlichen im deutschen Sekundarschulbereich an gleiche Chancen in der Schule, so würden Studierende tendenziell davon ausgehen, dass man teilweise von ungleichen Chancen für unterschiedliche Gruppen sprechen kann¹⁴⁰. Die tendenzielle Wahrnehmung von Gleichheit durch Sekundarstufenschüler/innen ist gerade dann erstaunlich, wenn man bedenkt, dass in den Bereichen Wissenschaft, Politik und Medien hingegen die starke Vorhersagekraft von unterschiedlichen Benachteiligungslagen auf die Bildungsbeteiligung dargestellt wird. Die Schule halten die Jugendlichen prinzipiell für gerecht. International zeichnen sich ähnliche Muster ab. Auch in den inklusiveren Schulsystemen Dänemarks und Englands sehen Schüler/innen soziale Gleichheit realisiert; Studierende stellen dies teilweise in Frage. Lediglich im differenziell-wirkenden Schulsystem Frankreichs nehmen auch Jugendliche zum Ende der Sekundarschulzeit an, dass schulische Bildung teilweise ungleiche Chancen gewährleistet¹⁴¹. Die Skala beinhaltete auch Aussagen zur Benachteiligung von Kindern und Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Den Fokus der Bildungsgerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft im Blick, ist zu schauen, ob Jugendliche der ethnischen Gleichheit in Schule, Beruf und Politik zustimmen. Da sie davon ausgehen, dass Gleichheit umgesetzt wird, wäre zu prüfen, ob überhaupt die Verschiedenheit in der formalen Gleichheit¹⁴² für sie von Bedeutung ist. Die Befürwortung von ethnischer

¹⁴⁰ Die Wahrnehmung von Gleichheit steht nicht in Zusammenhang zu Geschlecht und ethnischer oder sozialer Herkunft.

¹⁴¹ Es besteht ein schwacher (nicht signifikanter) Unterschied zwischen der Wahrnehmung von Ungleichheit in zwei differenzialeren Schulsystemen, in Deutschland und Frankreich. Die Vermutung, dass Jugendliche in differenziellen oder differenziell-wirkenden und segregierenden Schulsystemen mehr Ungleichheit wahrnehmen als in inklusiveren Schulsystemen, trifft für die französische Stichprobe teilweise zu.

¹⁴² Legitimiert beispielsweise die Allokation die Ungleichheit, da alle formal die gleichen Chancen haben und jeder von den gemeinsamen Erträgen den größtmöglichen Nutzen ziehen kann, oder legitimiert erst die Beachtung der Verschiedenheit und die entsprechende Förderung/ Unterstützung die Idee der formalen Gleichheit? Dieses Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit wäre beispielsweise verteilungstheoretischer

Gleichheit wäre ein Hinweis dafür und würde andeuten, dass Jugendliche der Migrationsgesellschaft prinzipiell offen gegenüberstehen.

Die Ergebnisse zeigen, dass bei den Jugendlichen eine hohe Zustimmung zu ethnischer Gleichheit zu verzeichnen ist. Das deutet an, dass die befragten Jugendlichen nicht nur Gleichheit in der Bildung realisiert sehen, sondern dass ihnen auch der Anspruch sozialer Gleichheit¹⁴³ für unterschiedliche ethnisierte Gruppen von Bedeutung ist (vgl. Janmaat et al. 2012: 16). In anderen Worten: Wirklich alle sollen in diesem Schulsystem die gleichen Chancen haben, so der Tenor, und tatsächlich alle haben die gleichen Chancen, so die Vorstellung. Wie auch bei der Wahrnehmung von Ungleichheit in Schule und Beruf, bei der lediglich Studierende teilweise Ungleichheiten sehen, sind es auch Studierende, die dem Anspruch ethnischer Gleichheit in Schule, Beruf und Politik signifikant mehr zusprechen als Sekundarschüler/innen. Gleichwohl stimmen Sekundarschüler/innen dem Anspruch ethnischer Gleichheit ebenfalls deutlich zu. Im Fokus der Bildungsgerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft weist die generelle Zustimmung zum Anspruch ethnischer Gleichheit auf ein positives Bild von Gerechtigkeit unter Bedingungen der migrationsgesellschaftlichen Komplexität hin. Auch im internationalen Vergleich konnte abgebildet werden, dass die Idee ethnischer Gleichheit eine starke Unterstützung findet. Sekundarstufenschüler/innen und Studierende sprechen sich eindeutig für ethnische Gleichheit aus. Die Zustimmung von Studierenden ist in allen Ländern etwas höher als die Befürwortung durch die Sekundarstufenschüler/innen. In Dänemark, England und Deutschland bildet sich darüber hinaus eine stärkere Zustimmung bei den Jugendlichen in der Sekundarstufe I im Vergleich zu den Befragten in der Sekundarstufe II ab.

Das Bildungswesen erscheint Jugendlichen der Sekundarstufe II (in Deutschland) tendenziell gerecht. Im Allgemeinen lassen die beiden Ergebnisse eine starke Zufriedenheit mit dem Bildungs- und Berufswesen in der Migrationsgesellschaft aufzeigen. Dies steht zum einen entgegen der Vermutung, dass Jugendliche in differenziellen und segregierenden Schulsystemen eher Ungleichheit wahrnehmen. Deutsche Jugendliche gehen wie Schüler/innen in inklusiveren Schulsystemen (Dänemark, England) von realisierter Gleichheit aus. Lediglich französische Jugendliche zum Ende der Sekundarschulzeit nehmen mehr Ungleichheit wahr,

Natur und findet eine gewisse Prägnanz in den distributionsbezogenen Debatten seit Adam Smith (1776/ 1978), über John Rawls (1975) oder in Einbezug der metatheoretischen Überlegungen nach Amartya Sen (1992).

¹⁴³ Blickt man auf Deutschland, sieht man, dass die Zustimmung darüber hinaus in Zusammenhang zu Geschlecht und Ethnizität steht. Mädchen befürworten die Idee ethnischer Gleichheit stärker als Jungen. Jugendliche, die in Deutschland geboren sind, sprechen weniger zu als eingewanderte Jugendliche. Der soziale Hintergrund hat keinen Einfluss.

im Vergleich zu dänischen, englischen und deutschen Jugendlichen. Zum anderen steht das Ergebnis konträr zu dem, was in Wissenschaft, Politik und Medien über die Kopplung von Benachteiligungslagen und Bildungserfolgen oder über Kontexte, an denen sich Ungleichheit vergrößern kann, gewusst und berichtet wird. Jugendliche in Deutschland scheinen sich in ihrer Urteilsbildung nur eingeschränkt davon beeinflussen zu lassen. Entgegen mancher diskursiven Stoßrichtung halten sie am Glauben an soziale Gleichheit in der Schule fest. Sozialpsychologische Motivtheorien, wie die Theorie des Gerechte-Welt-Glaubens nach Lerner (1980/ siehe auch Furnham 2003), würden nahelegen, dass Jugendliche, die Ungleichheit oder Ungerechtigkeit erleben, ihren Glauben an eine gerechte Welt wieder herstellen, indem sie Personen und Gruppen für ihre sozialen Lagen verantwortlich machen. Frei nach der Devise, jeder bekommt, was er verdient. Nach dieser motivtheoretischen Erklärungstheorie könnte man sagen, es gelingt Schüler/innen an Bildungsgerechtigkeit festzuhalten und mit den schulischen Institutionen und Strukturen zufrieden zu sein, trotz der, oder gerade durch die, Intensität der Ungleichheitsdiskurse. Lerner's Theorie dechiffriert distributive Gerechtigkeitsideen, in denen Menschen individualistische Faktoren zur Ursache von Ungleichheit erklären und zur (moralischen) Rechtfertigung von Ungleichheit heranziehen. Zwar ist die vorliegende Forschungsarbeit nicht sozialpsychologisch-motivtheoretisch ausgerichtet, nichtdestotrotz gibt Lerner's Theorie gute Hinweise darauf, welche kognitiven Prozesse stattfinden können. Zugespitzt wirft das nämlich die Frage auf, wie es den Schüler/innen in einem differenziellen und segregierenden Schulsystem gelingt, Gleichheit wahrzunehmen, wenn Ungleichheit besteht, beziehungsweise Ungleichheiten als stimmig oder legitim zu verstehen. Für die Untersuchung der bildungspolitischen Sozialisation im Allgemeinen und den bildungspolitischen Orientierungen im Besonderen, ergeben die zentralen Tendenzen interessante Anhaltspunkte. Wird angenommen, dass Jugendliche Ungleichheit minimieren möchten, erfährt die Organisation institutioneller Bildung demfolgend Zuspruch. Der Untersuchung dieses Merkmals der bildungspolitischen Orientierung wird im Verlauf der Studie immer wieder eine Diskussion der potenziellen „macro-social consequences“ (Kolokotha und Preston 2009: 9) folgen. Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass Jugendliche keine Hindernisse in der Sekundarschulbildung sehen, die eine gleichberechtigte Bildungsbeteiligung¹⁴⁴ einschränken könnten. In der Folge ist zu untersuchen, ob bildungspolitische Zielsetzungen, die auf die Beseitigung von Bildungsun-

¹⁴⁴ In Anlehnung an Fraser (z.B. 2003) wurden die gleichberechtigte Bildungsbeteiligung über sozioökonomische, statusförmige und politische Aspekte definiert. Die getesteten Skalen beziehen sich vorwiegend auf verteilungsbezogene und politische Aspekte.

gerechtigkeiten gerichtet sind, abgelehnt oder nicht als erforderlich betrachtet werden¹⁴⁵. Es wird illustriert, dass interviewte Jugendliche eine Gerechtigkeitsperspektive antizipieren, die in eindringlicher Weise auf das Weniger- oder Mehr-Erzielen gerichtet ist. Wollen sie ein als gerecht gedachtes Schulsystem gerecht halten, favorisieren sie vorwiegend politisch-affirmative Strategien und Mittel, um diese Gerechtigkeit weiterhin zu gewährleisten.

Um das Bewertungswissen zu Bildungsgerechtigkeit zu beschreiben, wurden inhaltliche Ausprägungen¹⁴⁶ verdichtet. In den Frage-Antwort-Sequenzen¹⁴⁷ finden sich normative Maßstäbe, die Jugendliche in den Beurteilungen zur Geltung bringen. Sie setzen Themen, über die sie sprechen möchten, und schätzen Reformen ein, die sie kennen. Sie positionieren Adressaten der Bildungsgerechtigkeit zueinander und überlegen zu bildungspolitischen Ideen und Forderungen. Die Informationen wurden reduziert und in fünf „Ausprägungen“ (Schmidt 2010: 478) verdichtet. Allen ist gemeinsam, dass sie Leistungsprinzipien einbringen. Sehen die meisten individualistische Faktoren als Ursachen der Bildungsungleichheit, stellen einzelne anerkennungs- und beteiligungsbezogene Kohärenzprobleme zu meritokratischen Deutungen her¹⁴⁸. Drei Deutungs- und Rechtfertigungsmuster stehen unter der übergeordneten Ausprägungen „Meritokratische Rechtfertigungen von Bildungsungleichheit“ (Kapitel 4.2). Zwei Ausprägungen bündeln Deutungsmuster, in denen Jugendliche „Leistungsprinzipien im anerkennungs- und beteiligungsbezogenen Anspruch“ (Kapitel 4.3) herausfordern.

¹⁴⁵ Welches Bewertungswissen steht hinter der Wahrnehmung von Gleichheit? Es bleibt bislang offen, welche normativen Maßstäbe Jugendliche zur Beurteilung heranziehen. Manche Ungleichheiten erscheinen unter einem spezifischen Blickwinkel als fair; zieht man andere Gerechtigkeitsprinzipien heran, sind sie als ungerecht zu bestimmen. Die inhaltsanalytische Auswertung textueller Daten macht verständlich, welche Gerechtigkeitsprinzipien zur Anwendung gebracht werden, wenn die Jugendlichen von Gleichheit ausgehen.

¹⁴⁶ Die Ausprägungen können nicht in der gleichen quantifizierenden Logik wie die zentralen Tendenzen gelesen werden. Die Auswertung numerischer und textueller Daten konnte, im Interesse der Komplementarität der beiden Forschungsergebnisse, in einer Form des „concurrent triangulation designs“ (Cresswell 2009: 213f.) zusammengeführt werden, d.h. die Daten – also die zentralen Tendenzen in der Wahrnehmung und das Bewertungswissen interviewter Jugendlicher – wurden gleichzeitig erhoben, ausgewertet und in der Darstellung der Ergebnisse in Bezug gebracht. Das Bewertungswissen kann den numerisch-deskriptiven Befund mit Beispielen illustrieren; andere Ausprägungen wären aber möglich. In diesem Sinne beziehen sich die Ergebnisse zum Bewertungswissen auf die Fallgruppe an Interviewten.

¹⁴⁷ In diesem Kapitel wurden Frage-Antwort-Sequenzen aufgenommen, die in sich geschlossen waren, d.h. es bestehen in den Interviews keine weiteren Sequenzen zu der direkten Frage nach der Gerechtigkeit im Schulsystem.

¹⁴⁸ Bei diesen Fällen geraten verschiedene Vorstellungen von Gleichheit und verschiedene Referenzsysteme in den Blick.

Nr.	Bewertungswissen zu Bildungsgerechtigkeit
Meritokratische Rechtfertigungen von Bildungsungleichheit	
A1	Jugendliche lehnen Schulreformen ab. Sie verstehen die Allokation auf Bildungsgänge im differenziellen Sekundarschulsystem als gerecht, in dem sie Bildungsungleichheit durch Leistungsprinzipien legitimieren.
A2	Jugendliche lehnen Schulreformen ab. Für sie reagieren die differenziellen Bildungsangebote auf die Bedürfnisse der Lernenden und sind in der Wertigkeit gleich. Bildungsungleichheit legitimieren sie durch Leistungsprinzipien.
A3	Jugendliche stehen den Schulreformen ambivalent gegenüber. Zwar möchten sie Gerechtigkeit an Leistung ausrichten, jedoch bedarf es einer Umverteilung, in dem benachteiligte und minorisierte Schüler/innen Hilfe bekommen, um persönliche Lern- und Leistungsdefizite auszugleichen.
Leistungsprinzipien im anerkennungs- und beteiligungsbezogenen Anspruch	
B1	Jugendliche befürworten Schulreformen. Sie verstehen das differenzielle Sekundarschulsystem als differenz- und distinktionsproduzierend, da es Abwertung und Exklusion voranträgt. Leistungsbezogenes Rechtfertigungswissen problematisieren sie.
C1	Jugendliche befürworten Schulreformen. Sie sehen benachteiligte und minorisierte Schüler/innen nur gering beteiligt in Bildungsgängen mit hohen Abschlussprofilierungen. Leistungsbezogenes Rechtfertigungswissen problematisieren sie.

Abbildung 5: Zwei allgemeine und fünf differenzierte Ausprägungen zum "Bewertungswissen zu Bildungsgerechtigkeit"

In den folgenden beiden Teilkapiteln werden die Ausprägungen beschrieben und mit Interpretationsauszügen veranschaulicht¹⁴⁹. Im Anschluss wird das Bewertungswissen der Jugendlichen hinsichtlich der Faktoren, die sie in der Erklärung von Un-/Gleichheit geltend machen möchten, verglichen.

¹⁴⁹ Die Fallgruppe bezieht vierzehn Fälle ein. Pro differenzierte Ausprägung können ausschließlich 1 bis 4 Fälle dargestellt werden.

4.2 Meritokratische Rechtfertigungen von Bildungsungleichheit

Die meritokratischen Rechtfertigungen von Bildungsungleichheit weisen auf, dass interviewte Jugendliche, die soziale Gleichheit realisiert sehen, sich in der Beurteilung von Bildungsgerechtigkeit an Prinzipien der Leistung und Verteilung orientieren. Teilweise nehmen sie ungleiche soziale Verhältnisse als selbstverständlich an. Ungleichheit bestimmen sie nur wenig über aner kennungs- und beteiligungsbezogene Aspekte, geraten aber an der einen oder anderen Stelle in Widersprüche zu diesen Ansprüchen der Gerechtigkeit. In den Interviews kristallisieren sich meritokratische Rechtfertigungen als dominante Deutungsmuster heraus. Was ist im Rahmen dieser Jugendstudie unter „meritokratisch“ zu verstehen? Es geht um eine Deutungshoheit verteilungsbezogener Argumente im Bewertungswissen der Jugendlichen. Im Mittelpunkt stehen individualistische Faktoren, die für Bildungsungleichheit als ausschlaggebend betrachtet werden. Jugendliche führen Konzepte wie Leistung, Begabung, kognitive Fähigkeiten, Verhalten, Motivation oder Interesse an, wenn sie bestimmen, ob ein/e Einzelne/r und seine/ ihre soziale Gruppe die gleichen Möglichkeiten auf eine gute Schulbildung erhält wie andere auch. Das meritokratische Prinzip ist als Prinzip der Leistungsgerechtigkeit zu verstehen, nach dem Zugänge, Qualifikationen und Güter nach individuellen Leistungen verteilt werden sollen. Im Anspruch des meritokratischen Denkens können Verteilungen damit allerdings argumentationslogisch nicht an die soziale oder ethnische Herkunft gebunden sein: Ungleichheiten erscheinen dann legitim, so lautet die theoretische Idee, wenn sie ausschließlich auf individuelle Leistungen der Personen zurückgehen.

Im Bewertungswissen der Jugendlichen wie auch im Allgemeinen bei meritokratischen Argumentationen möglich, können individualistische Erklärungstheorien allzu oft reale soziale und ethnische Ungleichheiten überkommen. Hadjar (2008: 44) stellt die Fallstricke meritokratischer Legitimationsprinzipien von Ungleichheit heraus, indem er die Differenz zwischen moralischem Anspruch und empirischer Realität diskutiert. Die meritokratische Akzeptanz von Ungleichheit spiele zum einen jenen zu, die interessenbedingt durch das Postulat der Chancengleichheit von faktischen Ungerechtigkeiten ablenken können (ebd. 2008: 54). Das Postulat, dass jeder gleiche Chancen hat, kann ungleiche Startbedingungen und institutionelle und strukturelle Ursachen von Ungleichheit verdecken oder negieren. Zum anderen stehe der meritokratischen Legitimation die Gefahr der „Immunsierung von Kritik“ bei, wenn Ungleichheiten „natürlich“ fundiert werden (ebd. 2008: 48). Jede Ungleichheit wäre dann Ergebnis biologischer Unterschiede, die für Begabungen, Intelligenzen und Leistungen ausschlaggebend sind. Jede Ungleichheit zwischen Personen und Gruppen ist

dann anfällig für soziale Abwertung und Viktimisierung. In der Untersuchung des Bewertungswissens der Jugendlichen ist vor allem relevant, wie sie mit individualistischen Faktoren von Ungleichheit umgehen und ob sie soziale und ethnische Ungleichheiten sowie institutionelle oder strukturelle Ursachen einbeziehen. Dieser Aspekt der bildungspolitischen Orientierung gibt entscheidende Hinweise, um das Wissen und die Interpretationsarbeit der Jugendlichen als Merkmal der bildungspolitischen Sozialisation zu reflektieren (siehe auch Kapitel 6).

In der ersten Ausprägung orientieren sich Jugendliche an den Prinzipien gerechter und leistungsbezogener Allokation auf die Bildungswege der Sekundarstufe I. Sie gehen von realisierter Gleichheit in der schulischen Bildung aus und favorisieren bildungspolitische Strategien, die vorwiegend affirmativ wirken. Sie versuchen, ein *gerechtes Schulsystem* gerecht zu halten. Die Ausprägung lautet:

A1: Jugendliche lehnen Schulreformen ab. Sie verstehen die Allokation auf Bildungsgänge im differenziellen Sekundarschulsystem als gerecht, in dem sie Bildungsungleichheit durch Leistungsprinzipien legitimieren.

Für die Gerechtigkeitsvorstellung ist das Rechtfertigungswissen von Christoph¹⁵⁰ (17 Jahre, Gymnasiast) ein gutes Beispiel. Christoph gibt in der Befragung per Fragebogen an, überhaupt keine Benachteiligungen in der Sekundarschulbildung wahrzunehmen. Für ihn haben alle Kinder und Jugendlichen die gleichen Chancen¹⁵¹ in den differenziellen Sekundarstufen. Im Bewertungswissen von Christoph hat eine Verteilung von Bildungsangeboten und Qualifikationen nach individuellen Merkmalen zu erfolgen. Die Leistung des Einzelnen soll ausschlaggebend für das individuelle Ergebnis schulischer Bildung sein. Christoph möchte in den Institutionen der Bildung meritokratische Aspekte umgesetzt sehen, um soziale Gerechtigkeit zu gewährleisten. Hinter der Gleichheit, die Christoph im Schulsystem wahrnimmt, steht also ein Glaube an die Leistungsgerechtigkeit: Jeder könne gleichermaßen die Chancen in der schulischen Bildung realisieren.

Auf die Frage danach, ob er das Schulsystem als gerecht oder ungerecht beurteilen würde, spricht Christoph über das Thema <Übergang in das differenzielle Sekundarschulsystem>.

¹⁵⁰ Im Vergleich zu den anderen Jugendlichen gilt Christoph nicht als Schul- und Schulformwechsler: seit dem Übergang von der Grundschule in das Sekundarschulsystem besucht er ein Gymnasium.

¹⁵¹ Dementgegen sieht er für Erwachsene mit Migrationshintergrund im Berufs- und Ausbildungssystem Nachteile.

Das Schulsystem findet Christoph „*ansich gerecht*“¹⁵². Gerecht bezieht sich u.a. auf das Strukturmerkmal des differenziellen Sekundarschulsystems, denn er findet „*es halt gut, dass es in Deutschland viele verschiedenen Schulen gibt*“. Als geltendes und annehmbares Allokationsprinzip führt er die Zuteilung von Schüler/innen nach einer Differenzierung durch Leistung (hier: Begabung, Motivation) an. Am Gymnasium sieht er die „*höher Begabten*“ oder diejenigen „*die mehr leisten wollen*“: „*Wo man dann sagt, die höher Begabten oder die Leute die mehr leisten wollen kommen dann auch eben auf das Gymnasium*“. Christoph veranschlagt als Ursachen für einen Übergang auf das Gymnasium individuelle Merkmale. Hier macht er die Begabung/ Leistung der Schüler/innen zum Differenzierungskriterium, das die Verteilung auf Schulen mit unterschiedlichen Abschlussprofilierungen legitimieren kann. Als Erfolgsursache erkennt er indes die Leistungsmotivation an. Dem Gymnasium mit begabten und leistungswilligen Schüler/innen stellt er die Real- und Hauptschule gegenüber. Im Unterschied zu individualistischen Faktoren im Sinne des Leistungsprinzips bestimmt er die in anderen Schulformen beschulten Jugendlichen allerdings über soziale Charakteristika: „*Die Mittelschicht auf die Realschule und die Leute, die zuhause viele Probleme haben (1) und keine Zeit haben zu lernen, gehen auf die Hauptschule*“. In seiner Beschreibung reproduziert er nun die klassen- und statusförmige Analogisierung von Ober-, Mittel-, und Unterschicht mit Gymnasium, Realschule und Hauptschule. In seinem Bewertungswissen wird eine Ambivalenz deutlich: einerseits spielen soziale Hintergründe und unterschiedliche Ressourcen und Lebensbedingungen in seinen Überlegungen keine Rolle, geht es um den Zugang zum Gymnasium. An dieser Stelle setzt er auf individuelle Merkmale im Sinne des meritokratischen Prinzips, mit dem Begabung, Leistung und Motivation die ungleiche Verteilung rechtfertigen. Andererseits reproduziert er unhinterfragt klassen- und statusförmige Merkmale, wenn es um die Haupt- und Realschule geht. Hier führt er nicht nur soziale Herkunft als Thema ein, sondern sieht die Chancengleichheit, trotz der Reproduktion von Ungleichheit durch Herkunft, unproblematisch. Das Leistungsprinzip wirkt problemrelativierend, denn es rechtfertigt soziale Ungleichheit durch das Postulat der Chancengleichheit, ohne die ungleichen sozialen Verhältnisse, die Christoph in der Bildung durchaus kennt, in Frage zu stellen. Seine Idee meritokratischer Gerechtigkeit baut auf individuellen Leistungsmerkmalen auf, wenn er über die eigene Schulzugehörigkeit spricht¹⁵³. Er belässt soziale Gruppen, von denen er sich zu unterscheiden weiß, in Schulformen mit niedrigerer

¹⁵² Im weiteren Verlauf der Forschungsarbeiten werden die zitierten Textstellen aus den Interviews mit Jugendlichen kursiv gesetzt und somit visuell unterschieden von Autor/innenzitaten. Die zitierten Textstellen sind des Weiteren doppelt formatiert. Eine doppelte Formatierung entsteht dann, wenn eine Transkriptionsregel eine Besonderheit der Modulation hervorhebt (siehe Anhang).

¹⁵³ Das Rechtfertigungsmuster wird durch die persönliche Lage/ Präferenz nicht irritiert.

Abschlussprofilierung, dies kann er im Anspruch des Begabungs- und Leistungsglaubens als gerecht ausmachen. In diesem Sinne bestätigt Christoph die differenzielle Schulstruktur und die soziale Segregation. Er macht Menschen in schwächeren sozialen Lagen für ihre sozialen Situationen in entscheidendem Maße mitverantwortlich.

Betrachtet Christoph das differenzielle Schulsystem im internationalen Vergleich, kommt er teilweise auf graduelle Ungleichheiten zu sprechen. Er kritisiert, dass Ressourcen nach Schulabschlüssen und nicht nach Arbeitsleistung verteilt werden. An niedrig qualifizierende Abschlussprofilierungen knüpft Christoph die Gefahr der „Ausbeutung“:

Christoph: Es ist aber eher dann so eine Ausbeutung, wenn man sagt, was willst du verdienen! Hauptschule kriegst nicht so, Abitur, dann kriegst gleich noch ganz viel mehr. Ist halt dann doch so eine Sache. Ich glaub in Schweden (2) gibt's ja nur eine Schule und einen Abschluss.

Christoph vergleicht das deutsche Schulsystem mit einem inklusiveren, dem schwedischen Schulsystem. Das schwedische Schulmodell konstruiert er über die Idee einer einzigen Abschlussprofilierung für alle. In diesem Gedankengang umreißt er die Ambivalenz meritokratischer Gerechtigkeit in einem stratifizierten, differenziellen Sekundarschulsystem, während er eine Vorstellung über das schwedische Bildungssystem gegenüberstellt, in dem Meritokratisierungstendenzen weniger an Abschlussprofilierungen und soziale Herkunft gekoppelt sein könnte. Die „Ausbeutung“ steht bei ihm in der Befragung danach, ob sie eine Konsequenz für die Schüler/innen verschiedener Gesellschaftsschichten in den Schulen mit unterschiedlichen Abschlussprofilierungen sein würde und ob ein inklusives Schulmodell dies verhindern würde. Im weiteren Verlauf seiner Argumentation wird deutlich, dass er sich dem inklusiven Schulmodell nicht zuwendet, sondern bestehende schulstrukturelle Merkmale bestätigen möchte. Christoph merkt an, dass er eine breite Zustimmung zum Gesamtschulmodell wahrnimmt, räumt jedoch ein, dass er das gegliederte Schulsystem besser findet. Er befürwortet, dass, wie er meint, „gesiebt wird“:

Christoph: Also ich bin dann doch viel gegen andere, die dann sagen <<ich find die Gesamtschule besser>>. Ich find da doch eher das Modell wie es jetzt ist besser (1), dass in Anführungszeichen gesiebt wird. Ich würd nicht sagen, dass die anderen blöder sind oder so (2). Vielleicht wollen die nicht so viel arbeiten (1) oder leisten, wie manch andere. Dem einen liegt es halt mehr und dem macht es auch nichts und der kommt dann halt hier auf die Schule und kann das durchziehen. Aber ich find es ganz okay, so wie es jetzt ist, ich würd jetzt nicht sagen, es muss umgestellt werden.

Christoph kommt bei der Ablehnung von Gesamtschulmodellen auf die Ursachen von Ungleichheit in der schulischen Bildung zurück. Im Gegensatz zur anfänglichen Begründung

differenziert er in dieser Passage die Verteilung nach natürlichen Unterschieden wie Begabung oder kognitive Fähigkeiten, indem er die Leistungsmotivation als Ursache für ungleiche Verteilungen im differenziellen Sekundarschulsystem hinzufügt. Ihm sind individuelle Merkmale zentrale Ursachen von Ungleichheit; in diesem Sinne sieht er keine Vorzüge in einem Gesamtschulmodell. Seinem Rechtfertigungswissen von sozialer und leistungsbezogener Ungleichheit folgt erneut eine Bestätigung aktueller Strukturmerkmale. Christoph stellt etwaige Reformnotwendigkeiten in Frage.

Die Rechtfertigung sozialer Ungleichheit nach dem Leistungsprinzip wird in einer Folge-sequenz erneut deutlich. Christoph sondiert das Ranking in der PISA-Studie¹⁵⁴:

Christoph: Da gibt es da eher so die Differenzierten, (sie stehen-). Und hier sind diese PISA Studien geführt worden, wo Deutschland immer nur im Mittelfeld liegt oder auch weiter hinten. Das ist dann weniger das Bildungssystem, sondern eher die Einstellungen. Wenn man denn in Holland so sieht, <<ah da müssen wir jetzt, das ist die Schule>> und in Deutschland, <<können wir morgen doch machen>> oder <<mach ich halt gar nichts>>, ist dann auch eher die Einstellungssache, die man hat--[Also] von den Schülern?// Das ist das größere Problem. Am System würde ich jetzt gar nicht so viel kritisieren hier.

Für seine Argumentation nutzt Christoph erneut einen internationalen Vergleich. Er konstruiert Schüler/innen im niederländischen Bildungssystem als leistungsmotivierter, als Schüler/innen in der deutschen Schule. Da Unterschiede ausschließlich auf Leistungen und Leistungsmotivationen beruhen, sind es auch hier Einstellungen der Schüler/innen, die zu den schlechten Ergebnissen Deutschlands in der internationalen Vergleichsstudie PISA führen, so Christoph. Das Bildungssystem produziert aus seiner Sicht im Wesentlichen keine Ungleichheit, sondern es sind die Lernenden, deren Einstellungen zum Lernen den Erfolg des Bildungssystems bestimmen¹⁵⁵. Jedweden Effekt sozialer Herkunft oder Ursachen institutioneller und struktureller Kontextmerkmale, in denen sich Ungleichheiten vergrößern könnten, misst er keine Bedeutung zu. Die Gruppe der Leistungsschwachen wird hier indirekt als Ursache für das Ergebnis in den PISA-Studien angeführt. Im Verlauf seiner Beurteilung des Schulsystems wird zum einen deutlich, dass Christoph verteilungs- und leistungsbezogene Maßstäbe in den Institutionen der Bildung realisiert sehen möchte, zum anderen kann er sich sozial und schulbezogen nach unten abgrenzen, indem er gleichzeitig seinen Bildungserfolg über seine Begabung, Leistung und Motivation legitimieren kann. Sieht Christoph also soziale Gleichheit in Schule und Beruf realisiert, geht er davon aus, dass jeder seine Chancen nutzen

¹⁵⁴ Ein querschnittiges Large Scale Assessment der OECD, das alle drei Jahre durchgeführt wird.

¹⁵⁵ Christoph stellt fest, dass jeder Chancen hat, aber gerade das gerechte Schulsystem durch die mangelnde Teilhabe schwächerer Lernender einbüßt. Argumentationslogisch entfaltet er eine Deutung, nach der das, was gemeinsam erzielt wurde/ werden könnte, durch die schwächeren Lernenden geschwächt wurde/ wird.

kann, denkt soziale und institutionelle Ursachen von Ungleichheit allerdings nur rudimentär ein; viel eher reproduziert er soziale Verhältnisse in einem Bildungsverhältnis und legitimiert die ungleichen Erfolge sozialer Gruppen über die mangelnden Leistungen des Individuums. Christoph negiert soziale Ursachen der Ungleichheit, reproduziert und generalisiert allerdings die Ordnung sozialer Verhältnisse in Bildungszusammenhängen. Solche versteht er als logisch und legitim. Bildungsbeteiligung wird viel eher dann prekär, so die Vorstellung, wenn die fehlende Leistungsbereitschaft zum Weniger-Erzielen führt und dadurch das Bildungssystem an sich weniger Erträge oder Resultate erzielt.

In die Reproduktion sozialer Verhältnisse liest er darüber hinaus ethnische Ungleichheitsmarker mit ein. Christoph äußert sich zur Unterrepräsentation migrantischer Schüler/innen im Gymnasium. Für Kinder mit Migrationshintergrund sieht er, wie man der Fragebogenerhebung entnehmen kann, überhaupt keine schlechteren Chancen, eine höhere Schulbildung zu erhalten. Diese Antworttendenz bestätigt sich teilweise auch im Interview:

Christoph: Auf die Schule [Gymnasium] zukommen, da haben sie auf jeden Fall die gleiche Chance, wenn sie dann mehr machen und sich auch, ein bisschen intelligent sind. Klar, warum sollen die nicht auf das Gymnasium gehen und dann ist das noch so eine Sache (1), wie ist der Chef einer Firma eingestellt? Sag der dann, <<Ausländer will ich hier nicht haben>> (1), das sind nicht die gleichen Chancen, aber wenn die dann sagen, <<du bist gut komm doch her>>. Ich denke, so ist das dann auch teils teils dann.

Christoph kann von sozialer Gleichheit für ethnische Gruppen im Bildungswesen ausgehen, in dem er Leistungsbereitschaft und Leistungsmotivation sowie natürliche Begabungen, wie Intelligenz oder kognitive Fähigkeiten, als Kriterien festlegt. Für „Ausländer“ sieht er in diesem Sinne gleiche Chancen gegeben. Er sieht, wie er sagt, keinen Grund, warum sie nicht Gymnasien besuchen sollten. Mit Blick auf die Bildungsgerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft drückt Christophs Rechtfertigungswissen etwas Ambivalentes aus. Er erkennt durchaus eine ethnische Ungleichheit in den Verhältnissen schulischer Bildung, kann diese jedoch legitimieren, wenn er den Maßstab der Leistungsgerechtigkeit zur Anwendung bringt. In seiner Vorstellung wird er zu jemandem, der aufgrund seiner Leistungsbereitschaft und seiner natürlichen Begabung ein Gymnasium besuchen kann. Indem er eine soziale Beziehung aufspannt und interethnisch bestimmt¹⁵⁶, identifiziert er „Ausländer“ als eine andere soziale Gruppe in einem Bildungsverhältnis. Wie im Sprechen über soziale Schichten, sind in seiner Vorstellung ethnisch Andere diejenigen, die noch nicht genug leisten wollen oder ihre Intelligenz nicht nutzen möchten, dies aber in diesem Bildungssystem könnten, wenn sie

¹⁵⁶ Wir-Sie-Konstruktion.

wollten. Sein Rechtfertigungswissen bestätigt an dieser Stelle nicht nur schulstrukturelle Merkmale, sondern auch ethnische Segregationsverhältnisse. Zwar spricht er der Segregation nicht zu, jedoch wird sie ihm legitim. Für Erwachsene mit Migrationshintergrund hingegen sieht Christoph Nachteile, wie er im Fragebogen und im Interview angibt. Geht ein Vorgesetzter nicht von der (zertifizierten) Leistung aus, so sieht er Diskriminierungspotenziale¹⁵⁷ aufkommen. Die Chancengleichheit (nach Leistung) im Beruf kann durch statusförmige Diskriminierung behindert werden. Eine kategoriale Ungleichwertigkeit beeinträchtigt hier Leistungsgerechtigkeit. Bedenkt Christoph an dieser Stelle verteilungs- und anerkennungsbezogene Aspekte, so bleibt es im Allgemeinen bei verteilungs- und leistungsbezogenen Aspekten, wenn er über ethnische Ungleichheit in der schulischen Bildung spricht. Er kennt keine institutionellen Ursachen und Diskriminierungspotenziale in den Institutionen der Bildung.

Schauen wir noch einmal, wie beim Thema <Übergänge im differenziellen Sekundarschulsystem> von Christoph diejenigen in Beziehung gebracht werden, die Gerechtigkeit voneinander einfordern. Zum einem macht Christoph die Oppositionsstruktur der „*höher Begabten*“ oder Leistungswilligen am Gymnasium, der „*Mittelschicht*“ an Realschulen sowie denjenigen „*die zu Hause viele Probleme haben*“ an den Hauptschulen, auf. Diejenigen, die Gerechtigkeit voneinander einfordern könnten, werden in seiner Adressierung sozial und schulbezogen unterschieden, wobei er die schulische Platzierung am Gymnasium nicht *sozial* in Beziehung zu anderen Schulformen und Schichten bringt, sondern über individuelle Leistungsmerkmale charakterisiert, die das Ergebnis der Allokation rechtfertigen. Trotz der Wahrnehmung sozialer Unterschiede zwischen Schulformen begrenzt er die schulische Platzierung und den Bildungserfolg von Kindern auf deren Leistungsbereitschaft und Leistungsmotivation. Auch wenn sich soziale Ungleichheiten im Schulsystem abbilden, wie Christoph es sich vorstellt, haben soziale Faktoren keinen Erklärungsgehalt in seinem Bewertungswissen. Christoph grenzt sich, indem er verteilungs- und leistungsbezogene Maßstäbe ansetzt, gleichwohl sozial und schulbezogen ab¹⁵⁸. Zum anderen wird diese Oppositionsstruktur durch ethnische Differenzierungen ergänzt. Das Bildungsverhältnis wird auf ethnische Ungleichheiten hin befragt und konkretisiert. „*Ausländer*“, die er hinsichtlich

¹⁵⁷ Es kommt ein Kohärenzproblem durch den Einbezug einer anderen Idee von Gleichheit und durch ein anderes Referenzsystem auf.

¹⁵⁸ Christoph ist dem Typ „Distinktion in einer differenz- und defizitorientierten Sichtweise“ (Kapitel 5.1) zuzuordnen, allerdings beziehen sich entsprechende Passagen aus dem Interview auf die Entstehung politischer Orientierungen in der Familie in Bezug zur sozialen Struktur der Dorfgemeinschaft. Christoph wird deshalb in Kapitel 5.1 nicht dargestellt. Die Darstellung in Kapitel 5 illustriert die thematische Abstraktion, es mussten Textauszüge ausgewählt werden. Die entsprechenden Interviewsequenzen aus dem Interview mit Christoph gehen über die schulische Sozialisationsinstanz hinaus.

seiner Schulzugehörigkeit zum Gymnasium als unterrepräsentiert bestätigen kann, geraten in die Unterscheidung zum Eigenen. Diejenigen, die Gerechtigkeit voneinander einfordern könnten, werden sowohl sozial und schulbezogen als auch ethnisch differenziert. Christoph spricht von einer mehr oder weniger privilegierten Position über die Bildungsbeteiligung ethnisch Anderer. Er verfällt hier in ein dichotomes Zugehörigkeitsverhältnis. In der Orientierung an individuellen Ursachen für Bildungsmisserfolge, bleibt er bei der Vorstellung gleicher Chancen für alle und konzipiert „Ausländer“ als soziale Gruppe, die noch nicht genug leisten oder ihre kognitiven Fähigkeiten nicht nutzen, dazu aber in der Lage wären¹⁵⁹. Seine Adressierungen legen Vorstellungen sozialer und ethnischer Verhältnisse offen, die er nicht explizit als ungleiches Verhältnis befragt. Die Gefahr seiner Gerechtigkeitsvorstellung liegt in der Naturalisierung oder Psychologisierung von Bildungsungleichheit; solche Deutungs- und Rechtfertigungsmuster stehen in der Gefahr, in Bezug auf schulische Bildung klassistische und sozial rassistische Vorstellungen einzuspüren. Die bildungspolitischen Inhalte, die er kennt und unterstützt, bestehen aus einem Legitimationswissen, dass eine konkrete Gleichheit zu Ungunsten einer anderen herstellen kann.

Ein ähnliches Bewertungswissen finden wir im Fall Gust. Gust (21 Jahre, Berufsschüler mit Abitur) gibt in der Fragebogenerhebung an, dass er überhaupt keine schlechteren Chancen für Kinder mit Migrationshintergrund und für Mädchen sieht. In diesen Fällen seien die Chancen gleich. Wie auch Christoph sieht er allerdings Nachteile für Erwachsene mit Migrationshintergrund im Beruf. Nachteile für arme Kinder und für Kinder vom Land räumt er allerdings ebenso ein. Gust geht damit teilweise von einer realisierten sozialen Gleichheit in Schule und Beruf aus. Wie auch bei Christoph illustriert das Bewertungswissen von Gust verteilungs- und leistungsbezogene Orientierungen, mit denen die Ursachen von Ungleichheit über individualistische Faktoren bestimmt werden. Auch Gust möchte meritokratische Aspekte sozialer Gerechtigkeit in den Institutionen der Bildung gewährleistet sehen. Hinter den Tendenzen zur Wahrnehmung von Gleichheit (oder Ungleichheit) steht der Versuch, Gerechtigkeit als faire Verteilung nach Leistungen und Qualifikationen zu denken. Auf die Interviewfrage hin, ob er das Schulsystem als gerecht oder ungerecht beschreiben würde, beginnt auch Gust, den <Übergang in das differenzielle Sekundarschulsystem> zu thematisieren. Auch wenn er teilweise Ungleichheiten für manche Kinder einräumen kann,

¹⁵⁹ Er kennt ein ungleiches Verhältnis, kann es aber legitimieren.

kann er das Schulsystem prinzipiell als gerecht ausmachen, in dem er sich auf den Maßstab der Leistungsgerechtigkeit (hier: Qualifikationen) besinnt.

Gust: Ich finde es sollte so bleiben, dass man eine gewisse Qualifikation braucht, um an eine weiterführende Schule zu kommen, wie das Abitur oder das (Fachabitur). Es sollte allerdings (1) so sein, dass Hauptschüler die Chance haben und animiert werden. Eben auf dem Bildungsweg weiter zu gehen und auf die Realschule zu wechseln und dann vielleicht dann noch auf ein Gymnasium zu gehen.

Gust misst dem Allokationskriterium der „Qualifikation“ einen hohen Stellenwert bei. Die Verteilung auf Bildungsangebote, gemessen an erbrachten Leistungen, ist für ihn eine Verfahrensweise, die er bestätigen kann und die er umgesetzt sehen möchte, um Institutionen der Bildung gerecht zu halten. Er akzentuiert dies für „weiterführende Schulen“ im Allgemeinen, im Besonderen aber auch für horizontale und vertikale Übergänge zwischen den Sekundarstufen.

In der Bestätigung schulstruktureller und allokationsbezogener Merkmale reist er allerdings auch etwas Problematisches an: Gust beginnt über eine andere Schulform zu sprechen, deren Schüler/innen Chancen ergreifen könnten und dazu animiert oder motiviert werden sollten¹⁶⁰. Gust konstruiert den „Hauptschüler“ als denjenigen mit individuellen Defiziten und die Hauptschule als Schulform mit pädagogischen Unzulänglichkeiten. Er macht zum einen an einer anderen Stelle im Interview eine schul- und leistungsbezogene Abgrenzung nach unten auf, wenn er differenziert, dass ein Gymnasium „intelligentere Leute“ habe oder „breiter gefächert interessierte Leute“ als eine Hauptschule. In seiner Vorstellung unterscheiden sich Schülerschaften nach (natürlichen) Begabungen oder kognitiven Fähigkeiten und nach Interessen oder Leistungsbereitschaften. Hauptschüler/innen erbringen in dieser Vorstellung weniger Leistungen. Gleichwohl nimmt er in der Institution Hauptschule pädagogische Unzulänglichkeiten an, denn diese Schüler/innen scheinen ihm nicht genug gefordert und animiert zu werden. Ergreifen Schüler/innen ihre Chancen nicht, so lautet das Argument, liegt es zum einen an ihnen selbst, zum anderen an den Lehrer/innen.

Gust: Also ich finde, dass die Hauptschule ist eigentlich relativ sinnlos. So, weil ich eben finde, dass (2) wenn man den Menschen nicht fordert-. Also ich hab einen Bekannten, der war auf der Hauptschule, hat sich dann aber für einen weiteren Bildungsweg entschieden. Und der sagte, er wurde da nicht gefordert. Er setzt sich dahin und der Lehrer hat auch keine Lust und ist völlig unmotiviert. Und das schlägt sich bei den Schülern auch nieder. Und auf den drei Schulformen wo er war, hat er das nur auf der Hauptschule so erlebt.

¹⁶⁰ Gust meint kompensatorische Maßnahmen.

In sein Bewertungswissen fließen soziale, institutionelle und strukturelle Ursachen von Ungleichheit rudimentär ein. Indem er hinterfragt, in welchen Schulformen Schüler/innen etwas leisten und in welchen Schulformen Lernende gefordert werden, kann er die Institution der Hauptschule als eine Schule bestimmen, in der weder geleistet noch gefordert wird. Indem er zum anderen pädagogische Unzulänglichkeiten ausmacht, identifiziert er eine Teilinstitution des Schulsystems, die versage. Die Schüler/innen und Lehrer/innen der anderen Schulform werden als Schuldige des eigenen Scheiterns entworfen. Indirekt gelingt es, die Allokationsproblematiken ethisch zu entschärfen. Gust bestätigt das differenzielle Schulsystem: *„(Sollte man die Hauptschule) vielleicht abschaffen. Und in irgendeiner Form eine andere Regelung finden, einfach. Gymnasium könnte so bleiben, ob man die Hauptschule einfach so abschaffen sollte?“* Er artikuliert noch keine Umstrukturierungsforderung, denkt jedoch darüber nach, wie die Schwachstellen eines prinzipiell gerecht beurteilten Schulsystems zu beseitigen wären. In diesem Gedankengang bliebe die leistungsbezogene Hierarchisierung des Schulsystems erhalten. Das Problem des Bildungsangebots derer, die Chancen nur eingeschränkt nutzen können, wäre im an sich moralisch legitimierbaren System beseitigt. Eine Lösung kann Gust nur abtasten: *„oder vielleicht auch einfach anders organisieren“*. Das *„anders organisieren“* bezieht sich in seiner Beurteilung des Bildungssystems auf kompensatorische Maßnahmen. Die mangelnden Leistungsbilanzen der Hauptschüler/innen müssten, wie er weiß, pädagogisch abgefangen und bearbeitet werden. Hinter der sozialen Gleichheit, die er teilweise in Schule und Beruf realisiert sieht, steht ein Rechtfertigungswissen, das über leistungsbezogene Aspekte die Allokation auf Bildungsangebote rechtfertigt. Gust löst die schul- und leistungsbezogene Differenzierung zwischen Schulformen nicht auf, sondern bestätigt diese in ihrer segregierenden Form¹⁶¹. Die soziale Herkunft, die einen Einfluss auf Bildungserfolge haben kann, denkt er nicht mit ein, sondern konzentriert sich auf individuelle Faktoren von Ungleichheit und unzulängliche, pädagogische Interventionen, die es nicht schaffen, kompensatorisch zu wirken.

Wie bringt Gust diejenigen in Beziehung zueinander, die Gerechtigkeit voneinander einfordern könnten? Gust konturiert eine Oppositionsstruktur zwischen Schüler/innen am Gymnasium und Schüler/innen an Hauptschulen. In der Adressierung unterscheidet er lediglich schul- und leistungsbezogen. Im Gegensatz zu Christoph, der Vorstellungen sozialer und ethnischer Ungleichheit in einem Bildungsverhältnis reproduziert und bestätigt, spielen

¹⁶¹ In seiner meritokratischen Gerechtigkeitsperspektive wird Segregation nicht zum moralischen Problem. Eine moralische Befragung der Segregation gelingt vor allem in anerkennungs- und beteiligungsorientierten Referenzsystemen.

soziale Ursachen von Ungleichheit in Gusts Beurteilung bisweilen keine Rolle¹⁶². In seinem meritokratischen Anspruch ist die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen und ethnischen Herkunft nicht eingedacht. Schließlich liegt auch in seiner Gerechtigkeitsvorstellung die Gefahr, Ungleichheit auf individuelle Voraussetzungen zu reduzieren; offen bleibt, wie Gust soziale und ethnische Differenzierungspotenziale in sein Deutungs- und Rechtfertigungsmuster integrieren würde. Auch Gust orientiert sich an bildungspolitischen Inhalten, die ein Legitimationswissen beinhalten und es ermöglichen, eine leistungsbezogene Gleichheitsvorstellung zu schützen.

Ein weiteres Beispiel für ein meritokratisches Rechtfertigungswissen findet sich im Bewertungswissen von Yago (21 Jahre, Berufsschüler mit Abitur). Im Fragebogen verdeutlicht Yago, dass er überhaupt keine schlechteren Chancen auf eine höhere Schulbildung sieht, weder für Kinder mit Migrationshintergrund noch für Mädchen, arme Kinder oder Kinder vom Land. Auch im Berufsleben nimmt er keine Benachteiligungslagen wahr. Ob Kinder Bildungschancen ergreifen können, hängt für Yago von der individuellen Leistungsbereitschaft ab. Er akzentuiert weniger natürliche Begabungen, als mehr die Bereitschaft und den Willen, Bildungsangebote zu nutzen. Um Institutionen der Bildung gerecht zu halten, wären demnach Aspekte der Leistungsgerechtigkeit anzuweisen. Hinter der Gleichheit, die Yago annimmt, steht ein Glaube an ein gerechtes Bildungssystem, in dem jeder der möchte seine Chancen nutzen könne.

Um diese Gerechtigkeitsvorstellung zu veranschaulichen, wird zunächst eine Passage aus dem Interview vorweggestellt, die nicht direkt zur Frage nach der Beurteilung von Bildungsgerechtigkeit aufgekommen ist. Yago spricht über die finanzielle Situation von Jugendlichen in schulischen und beruflichen Ausbildungen. In der Passage relativiert er den Einfluss schwieriger Lebensumstände auf die Bildungsbeteiligung.

Yago: Wenn es den Leuten finanziell-, wenn die nicht gut gestellt sind, ist das die eine Seite. Was aber in meinen Augen nichts über das Engagement und die Begeisterungsfähigkeit, zum Beispiel an der Schule oder an der Arbeit, zu tun hat. Wenn es mir schlecht geht, und ich möchte irgendwas machen, dann gibt es

¹⁶² Die Studie verdeutlicht, dass in manchen Formen des meritokratischen Bewertungswissens sozialen Ungleichheiten (auch für ethnisierte Gruppen) keine Relevanz beigemessen wird. Das verteilungsbezogene Bewertungswissen entspricht einem Referenzsystem - um es in Anlehnung an Leisering (2004) weiterzudenken - in dem zwar eine soziale Adressierung wahrscheinlich, je nach Argumentationsmuster aber nicht notwendig wird. Das Sprechen über ethnische Ungleichheit ist, im Vergleich zu Anerkennungs- und Beteiligungsperspektiven, nicht unbedingt ein zentrales Korpus der Verteilungsdimension. Letztlich stellt es eine Herausforderung für die Jugendlichen dar, die ethnischen Ungleichheiten gedankenoperational in ihren Glauben an eine leistungsgerechte Schule zu integrieren.

einen Weg. Und wir hier in Deutschland, gerade an staatlichen Schulen, haben ja die Möglichkeit, alles irgendwie vom Staat zu bekommen, sag ich mal. Ich meine, ich hätte auch am Abi auf meinem Papier schreiben können, was mir vorher gestempelt wird, ja? Aber ich sag nur, wenn man kein Papier hat, wenn man eine Projektidee hat, wenn man irgendwas machen möchte, geht man ins Sekretariat <<hier, kann ich ma 'n bisschen Papier haben, Stift>>. Also, ich vertrete einfach die Möglichkeit, dass es genug Möglichkeiten gibt, Sachen zu erreichen, auch wenn man nicht unbedingt die Voraussetzung hat, mit denen es vielleicht auf den ersten Blick leichter wäre.

Zu Beginn merkt er an, dass sich manche Jugendliche in sozioökonomisch schwierigen Lebenslagen befinden können, während sie die schulische und berufliche Ausbildung durchlaufen. Den Einfluss sozialer Benachteiligungen kann Yago in seiner Vorstellung eines verteilungs- und leistungsgerechten Schulsystems allerdings reduzieren. Ob sich Jugendliche an schulischer und beruflicher Bildung beteiligen, hänge weniger von Hindernissen in den Institutionen der Bildung ab. Schulen gewährleisteten Chancengleichheit, so weiß Yago, denn an „staatlichen Schulen“ werden meritokratische Maßstäbe angewiesen und umgesetzt. Er vertritt die Auffassung, dass „es genug Möglichkeiten gibt“. Bildungserfolg hängt in diesem Sinne von individuellen Faktoren ab, insbesondere von motivationalen Aspekten. Konzepte, die natürliche Begabungen oder kognitive Fähigkeiten hervorheben, bringt Yago in der Rechtfertigung von Bildungsungleichheit, im Gegensatz zu Christoph und Gust, nicht ein. Gilt die schulische Bildung als gerecht, relativiert Yago schließlich die Möglichkeit, dass soziale Lebenslagen Barrieren für die Bildungsbeteiligung darstellen könnten. Die sozial schwache Situation eines Schülers/ einer Schülerin wird in diesem Rechtfertigungsmuster nicht als Grund verstanden, warum jemand nicht in ähnlicher Weise Bildungsangebote nutzen sollte, wie jemand, der in einer anderen sozialen Situation lebt. „Engagement“, „Begeisterungsfähigkeit“ oder eine „Projektidee“ realisieren sind Beispiele, die er andeutet. Yago bringt meritokratische Begründungsmaßstäbe ein, schwächt soziale Faktoren allerdings ab und verallgemeinert Nuancen eines spezifischen (eigenen) Bildungshabitus (siehe auch Kapitel 5.1). Streicht er den Einfluss sozialer Herkunft auf die Bildungsbeteiligung heraus, negiert er auch die Möglichkeit, dass Bildungsorientierungen sozial eingefärbt sein können. Vielmehr setzt er eine spezifische Bildungsorientierung voraus. In diesem Deutungs- und Rechtfertigungsmuster wird einerseits das Postulat der Chancengleichheit bekräftigt, andererseits wirkt das meritokratische Rechtfertigungswissen problemrelativierend. Soziale oder institutionelle Ursachen von Bildungsungleichheit schattet Yago nicht ab. Reproduziert Christoph soziale und ethnische Ungleichheit in einem Bildungsverhältnis und bezieht Gust soziale und ethnische Ungleichheiten prinzipiell nicht ein, wenn individuelle Ursachen der

Ungleichheit beschrieben werden, weiß Yago um soziale Benachteiligungslagen, negiert sie aber. Damit kann auch er, wie Christoph und Gust, von sozialer Gleichheit in Schule und Beruf ausgehen. Grenzen sich die beiden vorherigen Jugendlichen schul- und leistungsbezogen von anderen Schüler/innen ab, intensiviert Yago eine Form der bildungsbezogenen Abgrenzung. Indem er eine spezifische Bildungsorientierung erwartet, definiert er Unterschiede zwischen anderen Jugendlichen und ihm. Dies wird an einer weiteren Stelle im Interview deutlich, in der er über „*Bildungsunterschiede*“ spricht und aufklärt, dass er keine ethnischen, rassischen oder religiösen Unterscheidungen treffen möchte, sondern in „*Bildungsniveaus*“ differenziert: „*aber ich unterscheide nicht zwischen Kulturen, (2) Rassen meinerwegen, um den Begriff zu nennen, unter verschiedenen, äh, Religionen, ich unterscheide zwischen Bildungsniveaus!*“. Ein Beispiel hierfür sind ihm „*halb-pubertierende Jugendliche () gemischter Nationalität*“, die er beispielsweise beim „*Randale*“-Machen in der Öffentlichkeit beobachten kann oder die positiven Beziehungen zu „*gebildeten Franzosen, Singapurianer*“. Yago platziert Jugendliche in einem Bildungsverhältnis und betont ethnisierte Unterschiede dann, wenn er soziale Differenzen bemerkt (siehe Kapitel 5.1).

Auf die direkte Frage danach, ob er das Schulsystem als gerecht oder ungerecht beurteilen würde, kommt auch Yago auf den <Übergang in das differenzielle Sekundarschulsystem> zu sprechen. Als Thema führt er die statusförmige Platzierung im differenziellen Sekundarschulsystem ein. Problematisch findet er,

Yago: (...) wenn die Kinder, die erforderliche Leistung nicht bringen können, die Eltern aber wollen <<ja, mein Kind besucht ein Gymnasium>>. Und dann mit Pauken und Trompeten versuchen, das Kind auf dem Gymnasium zu lassen, zu pushen, Nachhilfe und so weiter, es aber einfach nicht passt. Sich das einzugestehen <<mein Kind besucht->> (1) wie es so schön heißt, eine anders (1) wie heißt das denn? Gibt ja höher bildende Schulen und, ich weiß nicht, ob das dann niedrig bildend dann heißt?

Zwar wendet er sich den schulbezogenen, statusförmigen Unterscheidungen zu, allerdings verfolgt er auch hier eher die Idee einer gerechten Allokation nach individuellen Leistungen, als dass er die Vorstellung, dass schulstrukturelle Merkmale zu bildungsbezogenen Stigmatisierungen führen könnten, kritisch hinzunimmt. Wiezorek (2009) macht auf die sozialen Kategorisierungsprozesse über „Bildung“ aufmerksam und stellt heraus, dass Bildung zur sozialen Abwertung herangezogen wird. Eine kritische Hinterfragung solcher Deutungsmuster findet sich bei Jugendlichen, die meritokratische Gerechtigkeit anerkennungs- und beteiligungsbezogen hinterfragen (siehe Kapitel 4.3). Das Gymnasium bestätigt Yago hingegen als Institution mit hohem Status, deren Besuch von einer gewissen

Leistung abhängen sollte. Wird eine Leistung nicht erbracht, so stehen andere Schulformen mit anderen Leistungsanforderungen zur Verfügung. Yago bestätigt an dieser Stelle das differenzielle Sekundarschulsystem und die Allokation auf differenzielle Bildungsgänge nach Leistungskriterien. Hat er zuvor den Einfluss sozialer Lagen in Bezug auf die Bildungsbeteiligung bezweifelt¹⁶³, sieht er hier familiäre Unterstützungssysteme wirksam werden, die mal mehr, mal weniger für die Bildungsbeteiligung – insbesondere für den Bildungserfolg am Gymnasium – mitverantwortlich scheinen. Diesen Einfluss hält er für wenig wirksam, wenn ein Kind nicht dazu bereit oder fähig ist, eine gewisse Leistung zu erbringen. Seine Unterscheidung in „Bildungsniveaus“ setzt er allmählich in einen Schulstrukturbezug. Von den „höher bildenden Schulen“, wie dem Gymnasium, grenzt er andere Schulen ab, die im Bildungsniveau dem Gymnasium nachstehen: aus der Ratlosigkeit über einen geeigneten Begriff heraus kommt er in der Logik der Dichotomie auf „niedrig bildend“. Zum einen wurde das Bildungsverhältnis vom Bildungsniveau auf einen Schulstrukturbezug erweitert, zum anderen macht Yago (schulische) Bildung zur sozialen Kategorie, nach der identifiziert und differenziert wird, wer leistungsbereit und gebildet ist. In der Folge stößt er selbst auf die Problematik der schul- und bildungsbezogenen Unterscheidungsmarkierung: *„Das ist vielleicht so an der Bezeichnung ein Problem. Die Leute zu klassifizieren, dass man entsprechend die Leute in Schubladen steckt, wenn man auf der und der Schule war“*. Problematisch findet er allerdings eher die „namentliche Gebung“, mit der Stigmatisierungen einhergehen¹⁶⁴. An den schulstrukturellen Einteilungen, an denen schul- und bildungsbezogene Differenzierungen entlang verlaufen, würde er in Anbetracht seiner meritokratischen Gerechtigkeitsvorstellung nichts verändern wollen.

Yago: Andererseits finde ich die Einteilung als gerechtfertigt, weil ich es nicht einsehe, einen Stoff das dritte Mal zu machen im Unterricht, weil es irgendjemand im Rahmen des zulässigen immer noch nicht verstanden hat. Ich meine in Mathe frage ich fünf Mal, ja. Aber das ist sag ich mal, im-, würd ich unter den Rahmen des zulässigen geben, weil einfach auch andere damit Probleme hatten, Kurvendiskussion und so ein Spaß. Ich bin eben ein reiner Sprachler. Aber zu sagen, hier, ich gehe auf die und die Schule hat leider so ein teilweise negativen Anstrich, was ich sehr schade finde. Weil es einfach zum einen eine Chance ist, in dem Arbeitstempo zu lernen, in dem es für einen am besten ist. Aber zu ändern eben auch diesen Nachteil, zu sagen <<ja, ich bin auf einer Realschule, aber würde gern>>. Also das es so beide Seiten der Medaille.

¹⁶³ Die benachteiligte Lage bedeute nicht, dass man Chancen nicht in gleicher Weise nutzen kann, wie Kinder und Jugendliche in privilegierter Lage.

¹⁶⁴ Seine meritokratische Orientierung gerät in einen Widerspruch zu anerkennungsbezogenen Prinzipien. Das Problem wird entschärft, indem er es auf die namentliche Gebung reduziert.

Das schulstrukturelle Merkmal der Allokation auf verschiedene Bildungsgänge beurteilt er als „gerechtfertigt“. An seinem Bewertungswissen ist auffällig, dass er sich am Gegenbild eines einheitlichen Schulsystems orientiert, für das er sich vorstellt, dass alle Lernenden in der gleichen Art und Weise lernen müssen¹⁶⁵. Ein differenzielles Schulmodell hingegen, in dem nach Leistungen zugeteilt wird, ermögliche es auch, nach einem angleichenden Leistungsstand zu lernen. Über die Leistungsgerechtigkeit gelingt es Yago, die leistungsbezogene Separierung von Lernenden zu legitimieren. Soziale (oder ethnische) Hintergründe, wie er sie implizit durchaus in einem Bildungsverhältnis denkt, spielen in dieser Beurteilung keine Rolle¹⁶⁶. Mit anderen Schulformen, so räumt er ein, produziert sich eine statusförmige Benachteiligung, wenn schulbezogene Stigmatisierungen aufkommen, jedoch unterstreicht er dieses Risiko allenfalls als Ambivalenz zu einem an sich gerechten Schulsystem. Yago gelingt es zwar, diese Ambivalenz anzusprechen, er selbst bleibt jedoch auch eingebunden in ein schul- und bildungsbezogenes Distinktionsgeschehen¹⁶⁷. Weniger- oder Mehr-Erzielen geht in dieser Vorstellung auf individuelle Leistungen und ein Lernen unter Leistungsgleichen zurück – das Schlechter-Stehen kann der Preis dieser Gerechtigkeit sein. Yago entscheidet sich für eine Gleichheit.

Betrachten wir auch hier wieder, wie diejenigen in Beziehung gebracht werden, die Gerechtigkeit voneinander einfordern könnten. Yago konstruiert Oppositionsstrukturen, in denen einem spezifischen Bildungsniveau, einer sozialen Gruppe mit gewissen Bildungsorientierungen, die tendenziell an Gymnasien oder „höher bildenden Schulen“ unterrichtet werden, Schüler/innen gegenübergestellt werden, die zu Beginn als sozioökonomisch benachteiligt angedeutet wurden, aufgrund mangelnder Leistungsbereitschaft weniger bildungserfolgreich sind, an „niedrig bildenden“ Schulen oder an anderen Schulformen beschult werden. Seine Adressierung ist schul- und bildungsbezogen sowie implizit sozial eingefärbt. Seine meritokratische Gerechtigkeitsvorstellung wirkt vor allem bei der Feststellung sozialer Benachteiligungen in der schulischen Bildung oder der Kritik an schulformspezifischen Stigmatisierungen problemrelativierend, denn von seiner Beurteilung des Schulsystems als gerecht muss er nicht abtragen. In diesem Sinne hätten arme Kinder, für die er die gleichen Chancen auf eine höhere Bildung sieht, keine besonderen Gründe mehr, Gerechtigkeit einzufordern. Auch ein solches Deutungs- und Rechtfertigungsmuster birgt das negative Potenzial, vor allem klassistischen Vorstellungen Vorschub zu leisten. Die bildungs-

¹⁶⁵ Der Schüler scheint keine Erfahrungswerte mit binnendifferenziertem Unterricht zu haben.

¹⁶⁶ Soziale und ethnische Ungleichheiten geraten in diesem Deutungsmuster und Referenzsystem aus dem Blick.

¹⁶⁷ Siehe Kapitel 5.1.

politischen Inhalte charakterisiert ein Legitimationswissen, in dem Mittel und Strategien zur Auswahl stehen, die das gerecht verstandene Schulsystem gerecht halten sollen.

Im Allgemeinen kommt in der ersten Ausprägung ein meritokratisches Bewertungswissen hervor, das mehr oder minder einem marktförmigen Referenzsystem entspricht. Kinder und Jugendliche werden zu verantwortlichen ihrer eigenen Bildungsbeteiligung. Soziale Ungleichheiten stehen nicht im Mittelpunkt der Beurteilungen, sondern werden in indirekter Weise reproduziert und bestätigt. Ein weiteres Merkmal ist, dass es eine schwierige Denkleistung darstellt, ethnische Ungleichheiten im Glauben an ein leistungsgerechtes System zu denken¹⁶⁸.

Auch in der zweiten Ausprägung orientieren sich Jugendliche an der gerechten und leistungsbezogenen Allokation auf differenzielle Bildungswege. Auch sie gehen von Gleichheit in der schulischen Bildung aus. In ihrer Vorstellung erkennen die differenziellen Bildungsangebote die Bedürfnisse der Lernenden an. In leistungshomogenen Gruppen könne auf Lernende angemessen eingegangen werden, so die Annahme. Die Ausprägung ist folgendermaßen formuliert worden.

A2: Jugendliche lehnen Schulreformen ab. Für sie reagieren die differenziellen Bildungsangebote auf die Bedürfnisse der Lernenden und sind in der Wertigkeit gleich. Bildungsungleichheit legitimieren sie durch Leistungsprinzipien.

Wie in der vorherigen Ausprägung orientieren sich Jugendliche hier an individuellen Leistungsfaktoren bei der Rechtfertigung der Allokation. Sie denken sich Unterschiede in der Begabung, Leistung oder Motivation, die für den Bildungserfolg verantwortlich sind. Wurden in der vorherigen Ausprägung ungleiche Verhältnisse im Schulstrukturbezug reproduziert, bestätigt oder negiert, fließen auch in der Exemplifizierung der zweiten Ausprägung keine Überlegungen der Jugendlichen zu sozialen oder ethnischen Verhältnissen ein, wenn sie Gerechtigkeit verteilungs- und leistungsbezogen ausführen. Sozial und ethnisch ungleiche Verhältnisse werden, im Abwägen von Leistungsgerechtigkeit, nicht auf der Ebene von Gerechtigkeit konzipiert, jedoch wird gerade die Rekonstruktion von impliziten Denk- und Handlungsweisen zeigen, dass sich Jugendliche in ein solches Differenzierungs- und

¹⁶⁸ Zum einen kommen ethnische Ungleichheiten in der mehrdimensionalen Betrachtung von Bildungsgerechtigkeit konkreter zum Vorschein, da die Effekte der Ungerechtigkeit differenziert und aufeinander bezogen werden können. Die leistungsbezogenen Gerechtigkeitsvorstellungen indizieren demgegenüber nicht unbedingt ein Sprechen über ethnische Ungleichheit in der Bildung. Zum anderen kommen diese aber genau dann auf, wenn Jugendliche von der eigenen Schulzeit sprechen und herausgearbeitet werden kann, wie sie in solche Ungleichheiten verstrickt oder involviert sind (siehe Kapitel 5).

Distinktionsgeschehen einbinden. Sie werden sukzessiv Teil der Reproduktion dieser Ungleichbehandlung (siehe Kapitel 5). Der Unterschied zur vorherigen Ausprägung liegt hier nun darin, dass sie sich Allokation nicht nur als zu rechtfertigende Selektionsfunktion von Schule vorstellen, sondern annehmen, dass differenzielle Bildungsangebote auf die Differenz in der Gleichheit reagieren. Der Unterschied bestimmt sich durch ein *Mehr an Gleichwertigkeit*, mit dem Lernende aus verschiedenen Schulformen konstruiert werden. Hinter der Wahrnehmung sozialer Gleichheit steht nicht ausschließlich die Idee der fairen Verteilung nach Leistungen und Qualifikationen, sondern auch die Vorstellung einer Anerkennung des Menschen in seinen besonderen Lernbedürfnissen¹⁶⁹ – in Schule und Beruf.

Dieses Deutungs- und Rechtfertigungsmuster soll durch eine Beurteilung exemplarisch illustriert werden. Der Schüler Tahar (18 Jahre, Berufsschüler mit Mittlerer Reife) geht von einer realisierten sozialen Gleichheit in Schule und Beruf aus. Für arme Kinder nimmt er zwar schlechtere Chancen wahr, die er so nicht näher ausführt, für Kinder mit Migrationshintergrund, Mädchen und für Kinder vom Land sieht er jedoch überhaupt keine schlechteren Chancen auf eine hochqualifizierende Schulbildung. Auch für Erwachsene mit Migrationshintergrund im Beruf und für Frauen sieht er keine Nachteile. Bei der Frage, wie er die Gerechtigkeit im Schulsystem beurteilen würde, setzt Tahar an seinem Reformwissen an und kommt auf die Abschaffung der Hauptschule zu sprechen:

Tahar: Die versuchen ja jetzt, die Hauptschule zum Beispiel abzuschaffen. Oder haben sie, glaub ich, teilweise in irgendwelchen Bundesländern oder Regionen. Wie soll ich das sagen, (2) ich find es bis jetzt (so wie es ist) okay. Derjenige, der das schafft, schafft das. Der (wo es jetzt) vielleicht nicht so schaffen könnte, eine runter.

Tahar gelangt von seinem Wissen über eine schulstrukturelle Reform des differenziellen Sekundarschulsystems zur Einschätzung von gerechten Verfahrensweisen der Allokation. Indem er das Reformvorhaben der Abschaffung der Hauptschule entgegen hält, bestätigt er das Schulsystem, wie er es kennt, und schließt mit einem Verteilungsprinzip an, dem er zusprechen würde. Wer „das schafft, schafft das“. Das Prinzip, dass in der schulischen Bildung Leistung erbracht werden muss, um etwas zu erreichen, ist eines, dem er beipflichten würde. Wie auch in der vorherigen Ausprägung bestimmen in der zweiten Ausprägung

¹⁶⁹ Die differenziellen Bildungsangebote spiegeln in dieser Vorstellung die Verschiedenheit der Lernenden wieder. Sie werden weitgehend in einer nominalen Strukturlogik gedacht: Kinder und Jugendlichen erhalten mehr oder weniger Lernzeit, um ähnliches zu erzielen. Statusförmige Unterschiede werden unter diesem Deutungsmuster nicht beobachtet, aber vor allem auch selbst nicht reproduziert oder geteilt.

individuelle Faktoren den Erfolg oder Misserfolg in den schulischen Bildungsverläufen der Lernenden. In seine Beurteilung bringt er auch den Aspekt der Abwärtsmobilität im gegliederten Schulsystem ein. Wer eine gewisse Leistung nicht erbringt, so weiß er, könne „eine Runter“ gehen. Tahar befürwortet prinzipiell die horizontale Abwärtsmobilität, wenn diese durch den individuellen Leistungsstand zu begründen ist.

Tahars Vorstellungen zur Anweisung von Bildungsgerechtigkeit in den schulischen Institutionen werden in der folgenden Passage deutlich. Er unterscheidet zwei Schulmodelle voneinander und erörtert, wie diese Schulen mit Leistungsdifferenzierung umgehen würden.

Tahar: So find ich es besser mit den drei Stufen, als wenn es eine Basis ist. Als wenn es nur eine Basis gibt und du nicht so gut lernen kannst. Oder Sachen nicht schnell begreift, find ich eher das in den drei Stufen-, so die Besten, vom Besten ganz oben. Dann so die Mittleren, die wo es drauf haben. Gut sind, aber auf (1) der anderen Seite auch mal wieder rückfällig werden können. Gibt es ja auch bei den Gymnasiasten, (1) aber ich mein jetzt bei denen in der Mitte so. Dass die dann so auf einem normalen Stand sind. Und die (wo es) vielleicht nicht so gut können (1), das waren die Hauptschüler, dass die dann ein bisschen mehr Zeit kriegen, um alles zu machen. Wenn jetzt ein Realschüler im Jahr in Mathe sechs Arbeiten schreibt, schreibt ein Hauptschüler vielleicht vier arbeiten. Weil er für jedes Thema vielleicht mal so zwei, drei Wochen mehr Zeit kriegt, bis die Arbeit kommt. So sag ich jetzt mal“.

Tahar unterscheidet das differenzielle Sekundarschulsystem mit „drei Stufen“ oder drei Schulformen von einem Schulmodell mit einer „Basis“, in dem alle zusammen lernen. Indem Tahar die Abschaffung der Hauptschule und die Einführung einer Regelschule für alle Schüler/innen ablehnen kann, bestätigt er gleichwohl das dreigliedrige Schulsystem als besseres Schulmodell. Zunächst einmal sieht er im dreigliedrigen Schulmodell eine Platzierung nach Leistungskriterien umgesetzt. Schüler/innen sind dieser Vorstellung nach leistungsbezogen voneinander abzugrenzen¹⁷⁰. In der Beschreibung reproduziert Tahar teilweise eine hierarchische Strukturlogik des Schulsystems. Die „Besten“ sind in diesem ordinalen System „oben“. In der „Mitte“ findet er diejenigen mit einem „normalen Stand“ (hier: Leistungsstand). Im Gegensatz zu diesen Platzierungen, werden von ihm jedoch „Hauptschüler“ nicht ausdrücklich unten verortet oder als weniger intelligent oder weniger leistungswillig klassifiziert. Dies weist zweitens auf seine Vorstellung über unterschiedliche Bildungsangebote hin. Beispielsweise akzentuiert Tahar für „Hauptschüler“ die Möglichkeit, eine ähnliche Zielerreichung zu schaffen, wenn sie eine längere Lernzeit erhalten. Bildungsangebote würden in diesem Sinne auf die Bedürfnisse der Lernenden reagieren. In seiner meritokratischen Vorstellungen findet die Differenz in der Gleichheit Berücksichtigung, denn

¹⁷⁰ Der Schüler scheint keine Erfahrungswerte mit binnendifferenzierendem Unterricht zu haben.

er stellt sich vor, dass die Sortierung in leistungshomogene Gruppen dieser Differenz gerecht wird, während er in der „Basis“ vermutet, dass die lern- und leistungsbezogene Differenz in einer gleichmachenden Gleichbehandlung aufgehoben wird. Hierin sieht er eine Ungerechtigkeit, die ihm hilft, das differenzielle Schulsystem als gerecht zu begutachten. In die leistungsbezogene Abgrenzung von Schülerschaften denkt Tahar im Prinzip keine Abwertung oder Statusplatzierung ein; diese werden in anderen Ausprägungen deutlicher gesetzt oder kritisiert. Tahar tendiert dazu, solche Differenzierungsmöglichkeiten zu relativieren. Zuletzt geht Tahar, wenn er von einer realisierten sozialen Gleichheit im Schulsystem ausgeht, nicht von sozial oder ethnisch ungleichen Verhältnissen in der schulischen Bildung aus. Im Zuge der Rechtfertigung der Allokation über Leistung und der Idee der Anerkennung von Lernbedürfnissen, die dahinter steht, bleibt ihm die rein leistungsbezogene Separierung unproblematisch¹⁷¹. Dass er nicht nur die Abschlussprofile und Qualifikationen zur Beurteilung einer Leistung gelten lassen möchte, unterstützt seine Relativierung bildungs- und statusbezogener Unterscheidungen. Einerseits bestätigt er eine ordinale Schulstrukturlogik, andererseits macht er Bildungs- und Statusunterschiede gleichwertig. Dies zeigt sich auch in der Folgepassage, in der Tahar über Jugendliche mit verschiedenen Abschlüssen in einer Wettbewerbssituation spricht:

Tahar: Ja, weil Menschen, die zum Beispiel das Fachabitur und das Abitur, und (1) nicht den Beruf kriegen, den sie kriegen könnten, dann nehmen sie diesen Beruf einem Hauptschüler (1). Früher war der zum Beispiel KFZ-Mechatroniker und sowas. Das waren ja alles Hauptschülerberufe. Und jetzt steht in jedem Zeitungsartikel steht da jetzt, <<sie haben guten Realschulchuss>> (1) als Voraussetzung. (Bis jetzt hatte es jetzt damit so gewandelt), weil die (wo) mehr gelernt haben, aber (1) auf der anderen Seite das nicht geschafft haben, was sie schaffen wollten und dann einfach nur die Ausbildung genommen haben von dem Hauptschüler. Und so ging es immer weiter und dann irgendwann haben sie gesehen, ja (1), haben ja mehr und mehr Realschüler, <<die sind irgendwo vielleicht besser>>. <<Hauptschüler sind auch nicht schlecht>>, aber da, dass die wo mehr gelernt haben-. Jetzt zum Beispiel Studenten zum Beispiel auch. Studieren, kriegen nichts, aber die müssen irgendwie Geld haben. Also machen sie vielleicht eine Ausbildung mit dreißig oder mit achtundzwanzig. Es gibt viele, ich hab schon viele gesehen. Dass sie da studiert haben für eine Sache, (1) aber genau das Gegenteil jetzt machen. Und die Stelle genommen haben, da wo der Hauptschüler sich jetzt zum Beispiel-. Warum soll ein Chef jetzt einen Hauptschüler nehmen, wenn da ein Student kommt? Sag ich jetzt mal so. Hört sich anders an (1) Hauptschüler (1) Student.

¹⁷¹ Die Segregation wird in seinem Bewertungswissen nicht zum moralischen Problem. Zur moralischen Problematik wird die Segregation eher dann, wenn anerkennungs- und beteiligungsbezogene Referenzsysteme gewählt werden.

Was in dieser Passage u.a. verdeutlicht wird, ist die Entkopplung von Leistung und schulischer Qualifikation. Tahar stellt sich vor, dass diese Kopplung auf dem Arbeitsmarkt zu solchen Verschiebungen führt, durch die Hauptschüler/innen in der Ressourcenverteilung benachteiligt werden und andere bevorteilt sind. Mit den Abschlussprofilen, die über (Hoch-)Schulzugehörigkeiten indiziert werden, würden zum einen Erwartungen gehegt und Leistungen zu oder abgesprochen werden. Dies widerspricht der meritokratischen Vorstellung Tahars: *„Deswegen so, ich würd es jetzt nicht unbedingt, nur weil da ein Gymnasiast kommt (und sagen) den Hauptschüler nicht. Eher so beide kennenlernen, (1) wer so seine Schwächen hat. Wer hat seine Stärken und gucken, so wo ich den einsetzen kann und wo ich den einsetzen kann“*. Tahar lehnt die Gleichsetzung von Qualifikation und Leistung ab, beziehungsweise sieht er es als gerecht an, Leistungszuschreibungen nicht von Qualifikationen abhängig zu machen, sondern die Idee der individuellen Leistung breiter zu fassen und unterschiedliche Leistungen anzuerkennen. Die schulische Zugehörigkeit und die jeweiligen schulischen Qualifikationen werden in einem solchen Bewertungswissen von Bildungsgerechtigkeit nicht zum Indikator für individuelle Leistung reduziert. Im Bewertungswissen von Tahar deutet sich an, dass er im Zuge meritokratischer Überlegungen die Hierarchisierung in der Schulstruktur reproduziert und befürwortet, sich allerdings daran stört, wenn leistungsbezogene Differenzen vergessen werden (z.B. die Vorstellung einer „Basis“ ohne Leistungs-differenzierung) oder Leistungen aufgrund schulischer Qualifikationen abgewertet oder abgesprochen werden. Nimmt er soziale Gleichheit wahr und spielen für ihn soziale und ethnische Ungleichheiten keine Rolle, so steht dahinter der Glaube an die soziale Gleichheit und Gleichwertigkeit.

Blicken wir noch einmal darauf, wen Tahar in der Beurteilung von Gerechtigkeit in Beziehung zueinander bringt. Er entwirft Oppositionsstrukturen entlang der drei Bildungsgänge Hauptschule, Realschule und Gymnasium sowie deren Abgänger/innen auf den Arbeitsmarkt, den Hauptschüler/innen, den Realschüler/innen, den Gymnasiast/innen und den Studierenden. In der Adressierung bleibt er schul- und leistungsbezogen. Kategoriale Differenzen und bildungsbezogene Statusunterschiede wägt er teilweise ab; soziale und ethnische Ungleichheiten bleiben außen vor. Zwar liegt auch in seiner Gerechtigkeitsvorstellung die Gefahr darin, Ungleichheit durch individuelle Faktoren zu legitimieren und soziale und institutionelle Ursachen unbedacht zu lassen, jedoch gelingt es Tahar, zu vermeiden von individuellen Leistungszuschreibungen auf soziale Gruppen zu schließen¹⁷². In der Bestätigung gradueller Ordnungen bemüht er sich, schul- und bildungsbezogene

¹⁷² In diesem Aspekt unterscheidet er sich u.a. von den Fällen in A1.

Ungleichwertigkeiten zu relativieren. An anderen Stellen im Interview wird deutlich, dass er sich auch bei ethnizierenden Praxen des Differenzierens in Relativierungen versucht¹⁷³. Das bildungspolitische Wissen charakterisiert zum einen ein Legitimationswissen von Ungleichheit, zum anderen die Bemühung um die Gleichwertigkeit. Indem Tahar auch ein fehlerhaftes Wissen über Schule einbringt, gelingt es ihm an Gleichheit und Gleichwertigkeit zu glauben.

In der dritten Ausprägung, in der Jugendliche meritokratische Rechtfertigungsmuster erproben, wird eine Zu- und Verteilung ebenfalls durch individualistische Faktoren legitimiert. Gleichwohl werden aber auch Benachteiligungslagen in der Koppelung zum Bildungserfolg thematisiert. Im Gegensatz zu den Begutachter/innen in den vorherigen Ausprägungen räumen die Jugendlichen ein, dass Benachteiligungen einen Einfluss haben können und die Institutionen der Bildung vom Anspruch soziale Gerechtigkeit zu gewährleisten verlieren könnten. Um das Schulsystem gerecht zu halten, werden affirmative und transformative, bildungspolitische Strategien in Betracht gezogen und beurteilt. Die Ausprägung lautete wie folgt:

A3: Jugendliche stehen den Schulreformen ambivalent gegenüber. Zwar möchten sie Gerechtigkeit an Leistung ausrichten, jedoch Bedarf es einer Umverteilung, indem benachteiligte und minorisierte Schüler/innen Hilfe bekommen, um persönliche Lern- und Leistungsdefizite auszugleichen.

Wie in den vorherigen Ausprägungen denken sich die Jugendlichen in diesem Deutungs- und Rechtfertigungsmuster Unterschiede in den Leistungen oder der Vorbildung verschiedener Schüler/innen. Ungleiche Verhältnisse in der schulischen Bildung decken die Jugendlichen auf. Sie hinterfragen Merkmale des Bildungssystems, wie den <Übergang in das differenzielle Sekundarschulsystem>, in meritokratischer Weise: ihre Überlegungen beziehen die Ambivalenz des Postulats formal gleicher Chancen und die schwerreichende Umsetzung von Chancengleichheit in Anbetracht sozialer (und ethnischer) Ungleichheiten ein. Tendieren sie zwar zu einer meritokratischen Rechtfertigung der differenziellen Schulstrukturen, geraten sie jedoch im Vergleich zu vorherigen Jugendlichen weniger eindringlich zu problem-

¹⁷³ Spricht Tahar über das alltägliche Erleben von Differentem und Ungleiche, geht es um Repräsentationen kultureller und religiöser Differenz in den Medien. Dieser thematische Fokus hat keine Bezüge zur Schule, weshalb Tahar nicht in den Sichtweisen auf ungleiche Verhältnisse (Kapitel 5) vertreten ist. Seine ungleichheitsbezogenen Denkweisen entfalten sich als relativistisch; Tahar stellt in der Reaktion auf Ungleichheit (z.B. politische Ungleichheit in medialen Berichterstattungen) die Gleichwertigkeit wieder her. In diesem Zuge negiert er gesellschaftliche Ungleichheiten, frei nach dem Credo, alle Menschen sind gleich. Mit dem Fall Tahar würde sich ein vierter, sinn genetischer Typ abzeichnen, der aber für den Umgang mit Bildungsungleichheit in der Schule nicht verdichtet werden kann.

relativierenden Deutungen. Die Jugendlichen möchten ein an sich als gerecht beurteiltes Schulsystem gerecht halten, was erfordert, die Schieflagen einzubeziehen und Strategien zu benennen, die Abhilfe schaffen könnten. Diese Strategien pendeln zwischen kompensatorischen Maßnahmen und schulstrukturellen Veränderungen. Nehmen sie also teilweise Gleichheit in Schule und Beruf wahr, steht dahinter der Anspruch, eine faire Verteilung nach Leistung zu ermöglichen, jedoch auch die Einflüsse der sozialen Herkunft zu mindern und Lernende in ihren besonderen Lernerfordernissen zu berücksichtigen. Werden Anerkennungsansprüche auf der Ebene des Gerechtigkeitsurteils artikuliert, geht es primär um die Anerkennung der Kinder als Lernende, nicht um mangelnden Respekt in Folge der ungleichen Institutionalisierung kultureller Wertmuster oder um Beteiligungsnachteile aufgrund der politischen und rechtlichen Stellung.

Für diese Ausprägung ist das Bewertungswissen von Oliver (18 Jahre, Gymnasiast) ein gutes Beispiel. Oliver nimmt teilweise ungleiche Chancen in der Schule für arme Kinder wahr. Für Kinder mit Migrationshintergrund, für Mädchen und für Kinder vom Land sieht er allerdings gleiche Chancen auf eine höhere Schulbildung gewährleistet. Vor allem in der schulischen Bildung gelingt es ihm, von einer realisierten sozialen Gleichheit auszugehen. Wie manch anderer auch nimmt er für Erwachsene mit Migrationshintergrund allerdings auch Nachteile im Beruf wahr. Bei einer Frage zum Übergang in das differenzielle Sekundarschulsystem kann Oliver ein ungleiches Verteilungsverhältnis beschreiben, wodurch er sich nicht mehr ganz sicher ist, ob migrantische Kinder und Jugendliche tatsächlich gleiche Chancen haben¹⁷⁴.

Oliver: Ein großer Teil waren Mädchen, die auf das Gymnasium gekommen sind, würde ich sagen. Ja (2). Und dann war ich dann mit zwei, drei Freunden in der Realschule halt. Ja. Und Hauptschule, das waren glaub ich eher Migranten, die da hingekommen sind. Also türkischer Abstammung, russischer Abstammung.

In dieser Passage sticht eine Wahrnehmung ungleicher Verteilungsverhältnisse und Segregationstendenzen hervor. Im Interview geht Oliver zunächst unbeirrt an diese Beschreibung. Zuvor und auch im Fragebogen wurde deutlich, dass er Leistungsgerechtigkeit und soziale Gleichheit in der schulischen Bildung realisiert sieht. Geht er von gleichen Chancen für Mädchen aus, nimmt er sie im Rückblick auf den eigenen Übergang als bevorteilt wahr; bei migrantischen Jugendlichen hingegen geht er von gleichen Chancen aus, bemerkt jedoch, dass sie in seiner Schulzeit vorwiegend auf die Hauptschule übergingen.

¹⁷⁴ Die folgende Sequenz hat einen selbstreferenziellen Bezug, wird an dieser Stelle allerdings für das weitere Verständnis relevant.

Indem Oliver zum Beispiel eine Überrepräsentation migrantischer Kinder und Jugendlicher an der Hauptschule feststellt, entdeckt er etwas Widersprüchliches zum Rechtfertigungsmerkmal der individuellen Leistung. Das Durchdenken ungleicher Startbedingungen bringt ihn einerseits darauf, dass soziale Ungleichheiten zwischen ethnisierten Gruppen¹⁷⁵ bestehen können, andererseits darauf, dass kompensatorische Strategien gute Mittel zur Abhilfe wären.

Oliver: Ich find es schade. Also grad das mit den Ausländern, ich mein, dass die in der Grundschule halt noch nicht perfekt deutsch können zum Beispiel usw, das ist ja irgendwo, liegt ja auf der Hand, woran das wohl liegt und dann find ich sollte man denen eine Chance geben. Wenn die auf die Hauptschule kommen, dann haben die meisten eigentlich keine große Perspektive mehr. Weil das ist ja im Prinzip auch so (3). Wie soll man sagen, das ist ja kein besonders qualifizierter Unterricht da. Nicht so wie auf Real und Gymnasium. Also ich finde mindestens auf die Realschule sollten die kommen und sollten da dann halt, keine Ahnung, spezielle Deutschkurse oder so besuchen dürfen und halt eine besondere Förderung kriegen.

Als Grund für den häufigen Übergang auf die Hauptschule veranschlagt er unzureichende Kenntnisse der deutschen Sprache. Für „Migranten“ und „Ausländer“ fordert Oliver eine „Chance“ ein und schlägt Fördermaßnahmen (Deutschkurse) vor, um den Schüler/innen dazu zu verhelfen. Die Schulstruktur an sich kritisiert er an dieser Stelle nicht, vielmehr kritisiert er, dass die Jugendlichen an der Schulform Hauptschule keine Perspektive erwarten könnten und sie innerhalb der bestehenden Schulstruktur mindestens auf die Realschule kommen sollten. Des Weiteren denkt er sich die Unterrichtsqualität an den Schulformen unterschiedlich. Eine Hauptschule habe „kein besonders qualifizierten Unterricht“, was letztlich die Chancen der migrantischen Hauptschüler/innen weiterhin verschlechtere. Ähnlich wie Gust vermutet er auch Ursachen im Anregungsmilieu dieser Schulen. Er nimmt einen ungleichen Zugang zu schulischen, pädagogischen Ressourcen wahr, der mitunter Chancenungleichheit entstehen lässt. Für ihn lautet die Frage allerdings weniger, ob Schulformen unterschiedliche Ressourcen bereitstellen sollen und verschiedene Bildungsqualitäten gewährleisten dürfen, sondern seine Frage wäre, wie es auch migrantischen Schüler/innen gelingen könnte „bessere Bildungsangebote“ nutzen zu können. Oliver unterstreicht ausschließlich die Institution Hauptschule als Problem. Die Entstehung von sozialer Ungleichheit für ethnisierte Gruppen an den Übergängen in das differenzielle Sekundarschulsystem löst er in meritokratischer façon durch die Idee der Förderung individueller Leistung auf, mit der ungleiche Startbedingungen auszugleichen wären und dem Individuum geholfen

¹⁷⁵ Zwar orientiert er sich an der Vorstellung, dass alle die gleichen Chancen haben, aber er räumt auch ein, dass es ein ungleiches Verhältnis in Bildungszusammenhängen gibt. In den Befragungslogiken unterscheidet sich sein Antwortverhalten.

wird, Chancen durch Leistung ergreifen zu können. Leistungsbezogene Separierung bestätigt er in indirekter Weise in dieser Passage. Soziale oder ethnische Segregation wird vorwiegend über ein ungleiches Chancenverhältnis für Individuen und soziale Gruppen problematisiert.

Auf die spätere Nachfrage, wie er eine Trennung der Schüler/innen nach Leistungsständen beurteilen würde, bringt Oliver ein Reformwissen zu schulstrukturellen Veränderungen ein. Einen Übergang auf differenzielle Bildungswege zu einem späteren Zeitpunkt würde er befürworten, da er sich vorstellen könnte, dass eine spätere Allokation den Leistungsentwicklungen der Schüler/innen gerechter werden könnte.

Oliver: [Aja das hab] ich ja vorhin im Prinzip schon gesagt. Dass ich es besser finde, dass die Leute auch erstmal (1) eine Chance BEKOMMEN NOCH, grad dann halt auch noch wegen Immigr-, Immigrationsunterschied usw, und find ich schon, dass die später getrennt werden sollten. Vielleicht nach der achten Klasse oder so, wo man schon sieht, <<Ja okay, die strengen sich an, die strengen sich weniger an<<, <<Die kriegen die Kurve und die kriegen sie eher weniger<<, denen kann man dann vielleicht nicht ganz so viel zutrauen, die sollten dann vielleicht das leichtere dann noch bekommen.

Oliver begründet die Zustimmung zu der schulstrukturellen Veränderung durch die bessere Gewährleistung formaler Chancen. Eine spätere Allokation, zum Beispiel nach der achten Jahrgangsstufe, eröffnet seiner Vorstellung nach die Möglichkeit, Zeit für Leistungsentwicklungen zu geben. Schüler/innen hätten dann die Möglichkeit, sich zu bilden, um Leistungen zu erbringen. Eine meritokratische Rechtfertigung der Entstehung von Ungleichheit zu einem späteren Zeitpunkt der Verteilung auf differenzielle Bildungsangebote könnte demnach vertreten werden, da zum einen den Lernenden Zeit und Hilfe zugestanden wird, um zu Lernen und um Leistung zu erbringen, und zum anderen die Erwartung gehegt wird, soziale Herkunftseffekte unterschiedlicher ethnisierter Gruppen vom Bildungserfolg zu entkoppeln. Demnach spricht Oliver kompensatorischen Maßnahmen zu sowie transformativen Reformen, insofern sie der Leistungsgerechtigkeit zutragen. Stojanov (2011) argumentiert, dass die frühe Allokation dem Kind die Möglichkeit nehme, sich zu bilden, denn es werde bereits als Eigenverantwortlicher seiner Handlungen und seiner schulischen Miss-/Erfolge gesehen. Oliver nimmt einen vergleichbaren Widerspruch zum Leistungsprinzip wahr.

Wie bringt Oliver nun diejenigen in Beziehung zueinander, die Forderungen nach sozialer Gerechtigkeit aufbringen könnten? Oliver unterscheidet Schüler/innen zunächst leistungsbezogen entlang der Bildungsgänge und eruiert, inwiefern Einzelne und Gruppen tatsächlich Chancen in der schulischen Bildung ergreifen können. Er räumt ein, dass sowohl individuelle Leistungen als auch ungleiche Startbedingungen als Erklärungen von Bildungsungleichheit

anzunehmen sind. Im Sprechen über Chancen und Perspektiven von Hauptschüler/innen wird auch deutlich, dass er sich als leistungsstarker Gymnasiast und ehemaliger Realschüler von denjenigen zu unterscheiden weiß, über die er spricht und für die er Gerechtigkeit einfordert. Diejenigen, die Ungerechtigkeit erfahren, finden sich in anderen Segmenten des Schulsystems wieder; denjenigen, denen Ungerechtigkeit wiederfährt, soll geholfen werden, damit auch sie Chancen ergreifen können¹⁷⁶. Des Weiteren konkretisiert sich die Oppositionsstruktur auch durch eine ethnische Differenzierung im Bildungsverhältnis. In binärer Zuordnung zu seiner (nicht definierten) Zugehörigkeit stehen „Ausländer“ oder „Migranten“, die er durch die nationalen Herkunftsbezüge „russisch“ und „türkisch“ differenzieren¹⁷⁷ würde und die er an Hauptschulen überrepräsentiert sieht. Diejenigen, die in einem ungleichen Verhältnis zueinander stehen, werden hier folglich schulisch und ethnisch voneinander abgegrenzt. In seinem Deutungs- und Rechtfertigungsmuster werden meritokratische Ansprüche stark gemacht. Im Vergleich zu vorherigen Jugendlichen schließt er nicht von individuellen Leistungen oder Leistungsbereitschaften auf den mangelnden Willen Einzelner oder sozialer und ethnischer Gruppen. Sein Bewertungswissen wirkt weniger problemrelativierend, denn er untersucht, inwiefern Meritokratisierungstendenzen tatsächlich umgesetzt werden. Oliver beginnt in seiner Beurteilung, soziale und ethnische Verteilungsverhältnisse zu hinterfragen. Er orientiert sich an bildungspolitischen Inhalten, in denen sowohl ein Legitimationswissen zu Ungleichheit vorgebracht wird, als auch soziale und ethnische Ungleichheiten beachtet werden. Seine Orientierung an meritokratischen Ideen legt nahe, kompensatorische Unterstützungen zu fordern, um der Ungleichheit Herr zu werden.

Ein vergleichbares Bewertungswissen findet sich bei Viola (21 Jahre, Berufsschülerin mit Abitur). Wie auch Oliver glaubt Viola nicht an schlechtere Chancen für Mädchen und für Kinder vom Land in der Schule. Anders als Oliver bemerkt Viola zu Beginn aber durchaus schlechtere Chancen auf eine gute Schulbildung für Kinder mit Migrationshintergrund und für arme Kinder. Erwachsene mit Migrationshintergrund hätten keine Nachteile, Frauen teilweise, wie ihrem Fragebogen zu entnehmen ist. In ihrem Bewertungswissen zu Bildungsgerechtigkeit bringt Viola eine Vorstellung über leistungsbezogene Verteilungen auf Bildungswege vor. Viola weist meritokratische Aspekte sozialer Gerechtigkeit an, um

¹⁷⁶ Die Forderung nach Unterstützungssystemen wird aus der sozialen Distanz heraus artikuliert.

¹⁷⁷ An vielen Stellen in der Studie verdichten Jugendliche ihre Gegenbilder über die Herkunftsbezüge „türkisch“ und „russisch“. In Wir-Sie-Unterscheidungen wird vor allem der Terminus „Türke“ symbolisch genutzt, um migrantische Andere zu charakterisieren. Da es keine sozialen Interaktionen zu geben scheint, kann angenommen werden, dass physische Differenzen, also das augenscheinliche Maß, zur Klassifizierung genutzt wird. Diese Klassifizierungen sind rassistisch relevant, denn sie bestätigen einerseits totale Zugehörigkeitsordnungen und schaffen andererseits ethnisch andere Kollektive, die nur in Beziehung zum Eigenen und Undefinierten Bedeutung erhalten.

Institutionen der Bildung gerecht auszurichten, entdeckt allerdings auch die Ambivalenz, die durch die Kopplung von der leistungsbezogenen Bildungsbeteiligungen an die soziale Herkunft aufkommt. Im vorliegenden Beispiel spricht sie hauptsächlich über soziale Hintergründe¹⁷⁸, an anderen Stellen geht sie jedoch auch explizit auf die ethnische Ungleichheit im Schulstrukturbezug ein, um sich schul- und bildungsbezogen abzugrenzen (siehe Kapitel 5). Hinter der Orientierung am Anspruch formaler Gleichheit steht ein Abwägen von realisierter oder verhinderter Gleichheit. Wie auch Oliver fordert Viola kompensatorische Maßnahmen ein und sie probiert sich an der leistungsgerechten Begründung schulstruktureller Reformen. Auf die Frage hin, ob sie das Schulsystem als gerecht oder ungerecht beurteilen würde, beginnt Viola über das Thema <Übergang in das differenzielle Sekundarschulsystem> zu sprechen, sie fängt an über den Einfluss sozialer Herkunft bei Bildungsentscheidungen nachzudenken.

Viola: Also es ist schwierig. Ungerecht find ich zum Beispiel wenn Haupt- und Realschule angeboten werden und es Eltern gibt, die glauben, dass Ihre Kinder nur auf diese Schu-, auf diesen Bildungsgang gehen könnten. Naja dann (1) ist es halt schlecht.

Zunächst betont Viola, dass die Beurteilung als gerecht oder ungerecht „*schwierig*“ ist. Sie macht damit auf die Notwendigkeit des Abwägens von Vor- und Nachteilen aufmerksam. „*Ungerecht*“ bringt sie in Verbindung mit Bildungsentscheidungen, die aus spezifischen, familiär geprägten Bildungsorientierungen heraus getroffen werden. Spürt die Orientierung der Eltern eine Bildungsentscheidung ein, die ungeachtet der individuellen Leistung erfolgt, so versteht sie darin ein Gerechtigkeitsproblem. Ihrer Gerechtigkeitsvorstellung widerspricht es, wenn sich Benachteiligungslagen durch die Bildungsentscheidungen der Eltern reproduzieren. Ob man Chancen nutzen kann wäre dann an soziale Merkmale und nicht an individuelle Leistungen gebunden. Als Ursache der Ungleichheit bestimmt Viola „*Erziehungshintergründe*“. Sie fordert u.a. kompensatorische Maßnahmen, die Eltern in der Erziehung unterstützen sollen. Anders als Oliver, der kompensatorische Bemühungen im Lernen der Kinder einfordert, fordert Viola Hilfe für Eltern oder für „*schwache Familien*“ ein. In der gleichen Passage fährt sie mit einer Beurteilung der Gerechtigkeit in der Schulstruktur fort. Zwar setzt sie dazu an, das differenzielle Schulsystem zu befürworten, jedoch bricht sie diesen Gedanken ab, denn sie entdeckt einen Widerspruch zur meritokratischen Legitimation:

Viola: Aber ich halte zum Beispiel auch nichts von Schulen, wo- (3). Naja doch, wobei-, (1) eigentlich wäre es gut wenn (2), wenn man von der fünften bis zur zehnten Klasse auf jeden Fall in einer, auf einer Stufe wäre sozusagen. Und

¹⁷⁸ Die Schülerin bezieht ein Wissen über soziale Lagen ein.

dann aber guckt! Ich glaub das ist so ein Projekt wie integrative Gesamtschulen oder sowas. Die haben ja auch Förderstufe und dann halt Gymnasium, Real und sowas. Ja aber ganz ehrlich, sowas kann man nach der fünften Klasse noch nicht festlegen. Wer, wer wozu geeignet ist, manche Qualitäten entwickeln sich erst nach einer Zeit. Und ich denk bis zur zehnten Klasse sollte es, sollte das so auf einem Niveau sein und dann gucken, wo kann man vielleicht Schwächere fördern-, aber dazu bräuchte man dann mehr Personal, würde ich sagen. Also kleinere Klassen, individueller (1). Sonst funktioniert es nicht.

Nun bringt Viola zwei gegensätzliche Schulmodelle ein, für die sie Gerechtigkeit evaluiert. Hatte sie sich anfänglich am differenziellen Sekundarschulsystem orientiert, als sie über die „Haupt- und Realschule“ sprach, möchte sie nun beginnen, dieses Schulmodell zu bestätigen, indem sie eine integrativere Schule verneint. In diesem Zuge entdeckt sie jedoch ein Vorteil integrativer Schulen hinsichtlich der Leistungsgerechtigkeit im Vergleich zur gegliederten Schulstruktur. Sie kann zur Zustimmung einer integrativeren Schule wechseln, wenn sie den Aspekt einer zeitlich verzögerten Allokation, zum Beispiel nach der zehnten Klasse, betrachtet. Wie auch Oliver sieht Viola mehr Zeit für die Leistungsentwicklung gegeben. Nach der „fünften Klasse“ könne man leistungsbezogene Eignungen noch nicht feststellen, da sich „manche Qualitäten“ erst herausbilden müssen. Auch sie räumt die Möglichkeit ein, sich erst zu bilden, um dann zu leisten. Ein integrativeres Schulmodell, in dem personelle Ressourcen vorhanden sind und kompensatorische Maßnahmen für schwächere Lernende gewährleistet werden, würde in dieser Vorstellung eher der meritokratischen Gerechtigkeit zutragen als ein differenzielles Schulsystem. Mit einer transformativen Reform erwartet sie des Weiteren eine Auswirkung auf die bildungsaspirativen Haltungen einzelner:

Viola: Und dann ab der zehnten Klasse (1), also ich glaub sogar wenn, wenn sowas passieren würde, dann wäre der Wunsch weiter zu gehen und noch mehr Bildung zu erfahren, bis zur Zwölf oder Dreizehn, viel größer. Die Motivation ist doch gar nicht da. Wenn man auf der Haupt- oder Realschule war noch mal aufs Gymnasium zu gehen. Das ist ja ein Sprung, also // Sie sagen, da gibt es eine zu starke Hürde? // Ich glaub schon-. Also so wie ich es jetzt erfahren habe. Von Leuten die das gemacht haben, für die war es super, super anstrengend.

Ihre Vermutung ist, dass eine Trennung in Bildungsgänge eine Barriere für Haupt- und Realschüler/innen darstellt, die eine schulische Ausbildung fortsetzen möchten. An die zeitliche Verzögerung der Allokation knüpft sie die Erwartung, dass Schüler/innen stärkere, bildungsaspirative Haltungen entwickeln können und keinen „Sprung“ machen müssen, um einen hochqualifizierenden Abschluss erreichen zu können. Schulstrukturen hätten demnach eine Auswirkung auf individuelle Leistungsbereitschaften. Orientiert sie sich in ihrem Interview

zwar immer wieder an der differenziellen Schulstruktur – vor allem im persönlichen Bezug¹⁷⁹ – tendiert sie, insofern sie standpunktreflexiv argumentiert, eher zu einer integrativen Beschulung aller. In einer weiteren Passage nimmt Viola zum Beispiel die Idee einer gemeinsamen Beschulung wieder auf, wenn sie einen persönlichen Bezug setzt. Sie ist mit der Entscheidung ihrer Eltern fürs Gymnasium noch immer sehr zufrieden. Das Gymnasium ist ihr ein positiver Bezugspunkt; so wird nun deutlich, dass sie das Gymnasium in einer ordinalen Strukturlogik oben ansetzt:

Viola: Man kann nicht alle erstmal auf das Gymnasium schicken, aber jedes Kind sollte erstmal die Chance bekommen und wenn es halt nicht klappt, dann klappt es halt nicht. Dann geht man auf eine andere Schule. Ist halt blöd mit der Klasse und so. Aber trotzdem, ich finde es unfair dem Kind gegenüber, es gleich auf eine Hauptschule zu schicken. Man wird auch nicht dazu motiviert, auf so einer Schule noch weiter zu gehen (2). Das ist auch was, was auf einem Gymnasium auch da ist, man wird auch dazu erzogen, mehr zu fordern, wissen zu wollen.

Aus ihrer Orientierung am Gymnasium heraus führt sie den Gleichheitsanspruch ein, dass jedes Kind es erstmal verdient hätte, ein Gymnasium zu besuchen, d.h. dass hier nicht die individuelle Leistung der Kinder den Zugang zu einem Gymnasium verweigern sollte. Gleichheit wäre dann realisiert, wenn alle erstmal teilhaben könnten. Werden Leistungen im Gymnasium jedoch nicht erbracht, so legitimiert sich eine Abwärtsmobilität in andere Schulformen. Die frühe Allokation kann nicht legitimiert werden: Viola entwirft eine Lösung, in der das Gymnasium erhalten bleibt, allen offen steht und in der die Selektionsfunktion dem Übergang nachgeordnet werden würde. Dem gegenüber steht eine Entwertung der „Hauptschule“. Ein Kind auf die Hauptschule zu bringen, stellt sie sich als „unfair“ vor, da diese Institution nicht erwarten lassen kann, dass Lernende bildungsaspirative Haltungen entwickeln im Vergleich zu Gymnasien. Dort vermutet sie ein „anderes soziales Umfeld“, „andere Einstellungen und Werte“ und auch „nicht so viel Bildung“, die man dort erfahren könne. Wie auch hier deutlich wird, grenzt sich Viola schul-, leistungs- und bildungsbezogen ab – es ist für sie der Einzelne, aber auch die Institution, von der sie wenig erwartet. Wie auch schon bei anderen Jugendlichen wird die Schulstruktur über das Gymnasium befürwortet, wengleich die Hauptschule als soziales und strukturelles Problem identifiziert wird. Viola kann die Hauptschule in meritokratischen Überlegungen nur bedingt rechtfertigen. Ihre bildungspolitischen Ideen pendeln sich an dieser Stelle zwischen der Bestätigung des

¹⁷⁹ Wird in ihrem Bewertungswissen die soziale und leistungsbezogene Segregation aufgehoben, orientiert sie sich in ihrem Handlungswissen allerdings eher an einem schulischen, sozialen und ethnischen Distinktionshandeln (siehe Kapitel 5).

differenziellen Schulsystems und der Suche nach transformativen Strategien, die bestimmte Problemlagen aufheben, ein.

Blicken wir darauf zurück, wie Viola diejenigen gegenüberstellt, die Gerechtigkeit voneinander einfordern könnten. Viola setzt eine Oppositionsstruktur, in der sie sozial, schul- und leistungsbezogen unterscheidet. Für sie zählen in der Schule individuelle Leistungen, jedoch erkennt sie auch einen sozialen Einfluss auf die Bildungsbeteiligung von Kindern. Es sollen hier „*schwache Familien*“ sein, die sie als Adressaten der Gerechtigkeit ins Bild rückt, und für deren Kinder zu fragen ist, ob genug Ausgleich geschaffen werden oder ob schulische Strukturen Barrieren aufstellen. Diejenigen, die in einem ungleichen Verhältnis zueinander stehen, werden damit sozial und schulisch voneinander unterschieden. Viola schließt nicht primär vom Leistungsstand oder der Schulzugehörigkeit auf einen mangelnden Willen oder eine mangelnde Leistungsfähigkeit des Einzelnen oder einer sozialen Gruppe, sondern sie sieht Ursachen des schulischen Miss-/Erfolgs in der Struktur, der Schulform, in der Familie und dem sozialen Umfeld, von denen Einstellungen abhängig sind. Kinder haben Ihrer Meinung nach zunächst die Chance zu verdienen, sich zu bilden und zu entwickeln, bevor Verteilungen nach individuellen Leistungen als gerecht zu beurteilen sind. Auch Viola untersucht damit eindringlicher als andere Befragte, inwiefern Meritokratisierungstendenzen in der schulischen Bildung umgesetzt werden. Obwohl sie von schlechteren Chancen für Kinder mit Migrationshintergrund ausgeht, kommt Viola darauf in ihrer Beurteilung nicht zu sprechen. In der Beschreibung ihrer eigenen Schulzeit am Gymnasium ist Viola hingegen bestrebt, sich von migrantischen Hauptschüler/innen in der schulischen Nachbarschaft stark abzugrenzen¹⁸⁰. Im Bewertungswissen bleibt offen, wie sie ethnische Ungleichheit und Bildungsgerechtigkeit zusammenführen würde. Die bildungspolitischen Inhalte, die sie kennt, geben ihr einerseits ein Legitimationswissen an die Hand, andererseits kann sie abwägen, unter welchen Umständen Leistungsgerechtigkeit tatsächlich realisiert wäre und welche Veränderungen abzusehen wären. Auch bei Viola wird nichtsdestotrotz eine spezielle Gleichheit stark gemacht.

In den ersten drei Ausprägungen werden unterschiedliche Deutungen eines leistungsgerechten Schulsystems präsentiert, die alle ein meritokratisches Rechtfertigungswissen zum Vorschein

¹⁸⁰ Die beiden Wissensformen decken unterschiedliche Merkmale einer Orientierung auf: im Bewertungswissen wird ein Referenzsystem gewählt, das es erschwert, ethnische Ungleichheiten angemessen zu hinterfragen. Die eigene Einbindung zeigt, dass Jugendliche darüber hinaus sich auch selbst in entsprechende Ungleichbehandlungspraktiken einbinden.

bringen. Einbezogen wurden in Kapitel 4.2 interviewte Jugendliche, die im Vergleich zur zentralen Tendenz der Wahrnehmung sozialer Gleichheit in Schule und Beruf ebenso oder maximal teilweise von einer realisierten Gleichheit ausgehen. Wurden in der dritten Ausprägung schulstrukturelle Reformen im Sinne der Leistungsgerechtigkeit hinterfragt, hielten Jugendliche in den ersten beiden Ausprägungen an Schulstrukturen fest. Ihren Anspruch einer gerechten Verteilung sahen sie in den Institutionen der Bildung umgesetzt. Auch weitere interviewte Jugendliche befürworteten ein differenzielles Sekundarschulsystem. Beispielsweise stimmt Hamit (16 Jahre, Produktionsschüler ohne Abschluss) den Verfahrensweisen der Allokation zu. *„Im Prinzip ist es eigentlich ein gutes System. Weil, ich glaub mal, nach der vierten Klasse ist man auch, wenn man bis zur vierten Klasse gut gemacht hat, dann ist man auch alt genug so aufgeteilt zu werden. Sag ich mal. Ist ein gutes System normalerweise“* (Hamit). In einem anderen Interview sieht Alice (17 Jahre, Berufsschülerin mit Mittlerer Reife) Bildungsmöglichkeiten für alle gegeben. *„Es hat hier jeder die Möglichkeit, zur Schule zu gehen. Und soll es auch und wird ja auch gefördert, es ist von daher gerecht“* (Alice). Amina (Produktionsschülerin ohne Abschluss) möchte aus einer persönlichen Erfahrung heraus eine gemeinsame Beschulung ablehnen. *„Nee (1), nein, also mir würd das jetzt irgendwie nicht gefallen, wenn ich jetzt in Gymnasium oder Real wäre, dass die jetzt mit Haupt und Real vermischen. Nein!“* (Amina). Des Weiteren blickt Meltem (17 Jahre, Produktionsschülerin ohne Abschluss) auf ihre eigene Schulzeit und beurteilt das Bildungssystem im Allgemeinen als gerecht: *„Bei Bildungssystem? Also bisher, ich habe viele-, ich habe Gymnasium, Real, des war bei mir, also Bildungs-, bei Schule und so war bei mir alles gerecht halt“* (Meltem). In der dritten Ausprägung wurden die Chancen einer gemeinsamen Beschulung im Kontext einer gerechten Leistungsdifferenzierung durchdacht. Neben den bereits eingeführten Fällen überlegt Meltem, ob das Schulsystem für Kinder fair ist.

Meltem: Vierte ist schon ein bisschen früh, zum Beispiel in der Türkei ist ja da ab Achte. Die Grundschule geht bis Achte. Und dann ab Achte kann man entscheiden, ja welche Bereiche, dort ist es ja ganz anders als hier. Aber sagen wir mal, hier Achte, Real, Gymnasium, hier gibt ja auch Fünfte und Sechste Förderstufe und des find ich auch ok, also sehr gut eigentlich. Nach Förderstufe kann man wieder Gymnasium, Real, Haupt. Sagen wir mal bis Sechste. Vierte ist schon kurz eigentlich, weil da ist man noch so klein, weiß man nicht, was man macht.

Des Weiteren denkt Bea (17 Jahre, Gymnasiastin) darüber nach, wie eine faire Leistungsdifferenzierung aussehen könnte. *„Also ich bin der Meinung, dass man die, dass sie schon*

zusammen unterrichten sollte. Man sollte nur auf die einzelnen Niveaus (1) der Schüler eingehen, das heißt, ich bin eigentlich der Meinung, dass man die dann für verschiedene Fächer, in verschiedene Klassenstufen setzen sollte“ (Bea). Die Jugendlichen, die ein meritokratisches Bewertungswissen besitzen, orientieren sich an einem Wissen über Leistungsdifferenzierung in einer ordinalen Schulstrukturlogik. Alle bestätigen die schulstrukturellen Bedingungen in impliziter oder expliziter Weise, manche können schulstrukturellen Reformen hin zu einer inklusiveren Beschulung etwas abgewinnen, wenn diese der Leistungsgerechtigkeit zutragen. Insgesamt fokussieren die Jugendlichen individuelle Ursachen der Bildungsungleichheit in einem System, das prinzipiell faire Verfahrensweisen bereitstelle. Soziale und ethnische Ungleichheiten werden diesen Überlegungen eher nachgestellt. Deutungs- und Rechtfertigungsmuster sind dementsprechend auch bei dem ein oder anderen problemrelativierend, was klassismus- und rassismusrelevante Folgen haben könnte. Soziale und ethnische Ungleichheiten werden nicht einbezogen oder auf individualistische Faktoren reduziert. In dieser Argumentationslogik verbleiben Personen und Gruppen selbstverantwortlich für ihre Bildungsbeteiligung und ihre soziale Lage. Institutionelle Wertmuster, in denen Normierungen eingespeist sind oder die Beteiligungen ermöglichen oder erschweren, werden von den Jugendlichen nicht besehen¹⁸¹. Sozioökonomische, kulturelle und politische Ungleichheit sind Themen, die diese Jugendlichen in der Beurteilung von Bildungsgerechtigkeit nicht beachten. Die Zufriedenheit mit einem als gerecht beurteilten Schulsystem kann gesellschaftliche Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken unbeachtet lassen. Kulturelle Anerkennung und politische und rechtliche Gleichstellung werden in den Beurteilungen der Jugendlichen nicht als Angelegenheiten der Gerechtigkeit angerissen. Die Sichtweisen auf ungleiche Verhältnisse werden offen legen, dass Jugendliche auch selbst an der Reproduktion von kulturellen und politischen Ungleichbehandlungen beteiligt werden (siehe vor allem Kapitel 5.1). Auf theoretischer Ebene ergeben sich gerechtigkeitsbezogene Spannungsverhältnisse in der bildungspolitischen Sozialisation – empirisch wird allerdings klar, dass Jugendliche die sozialen Verhältnisse im Kontext Schule allerdings als stimmig empfinden.

Wenn tatsächlich Anerkennungsproblematiken aufkommen und auf der Ebene der Gerechtigkeit eruiert werden, dann geht es um die mangelnde Anerkennung des Kindes als Lernende/r oder um die statusförmige Benachteiligung durch eine Schulformzugehörigkeit¹⁸².

¹⁸¹ Das würde erfordern, weitere gerechtigkeitsbezogene Referenzsysteme einzubeziehen.

¹⁸² Die Jugendlichen verbleiben beim verteilungsbezogenen Adressierungsrepertoire und eruierten nur unter Vorbehalt die schwierigen Fragen nach sozialer und ethnischer Ungleichheit.

Segregation oder Separierung ist dann ungerecht, so die Vorstellungen, wenn sie der Leistungsgerechtigkeit und der individuellen Leistungsentwicklung abträgt. Statusförmige Benachteiligung durch Schulformzugehörigkeiten sind, so legen einige Vorstellungen offen (vor allem A1), Preis für die Leistungsgerechtigkeit.

4.3 Leistungsprinzipien im anerkennungs- und beteiligungsbezogenen Anspruch

Beurteilungen von Leistungsgerechtigkeit im anerkennungs- und beteiligungsbezogenen Anspruch treten nur vereinzelt auf. Diese erfolgen, wie die Interviewauswertungen offen legen, von solchen Jugendlichen, die mindestens teilweise von sozialer und ethnischer Ungleichheit in Schule und Beruf ausgehen. Im Vergleich zu den interviewten Jugendlichen, deren Beurteilungen in Kapitel 4.2 eingeführt wurden, gehen sie damit weniger von einer realisierten sozialen Gleichheit in der schulischen Bildung aus¹⁸³. Wie die Jugendlichen zuvor orientieren sie sich allerdings ebenso an Prinzipien der Leistung und Verteilung. Diese Gemeinsamkeit verdeutlicht auch, dass meritokratische Gerechtigkeitsvorstellungen im Kontext dieser Jugendstudie einen dominanten Orientierungspunkt markieren¹⁸⁴. Der deutschen Schule scheint es zu gelingen, meritokratische Grundorientierungen zu vermitteln. Im Unterschied zu den Jugendlichen in Kapitel 4.2 neigen die nun aufzuführenden Befragten allerdings dazu, ihr meritokratisches Wissen kritisch zu prüfen, indem sie Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken einbeziehen. Die Jugendlichen zuvor stießen nur vereinzelt auf Anerkennungsfragen, zum Beispiel bei der Anerkennung des Kindes als Lernende/r, oder sie beschrieben statusförmige Benachteiligungen durch die Schulformzugehörigkeit, ohne diese per se auflösen zu wollen. Jugendliche, die nun anerkennungs- und beteiligungsbezogene Aspekte explizit machen, beziehen Problematiken der mangelnden Anerkennung des lernenden Kindes oder auch kulturelle und politische¹⁸⁵ Marginalisierungen deutlicher in ihre Überlegungen mit ein. Die Fragen, die die Jugendlichen eröffnen, unterstreichen Gefahren der „(bildungs-)institutionell gegebenen Möglichkeit des hegemonialen Unterscheidens“

¹⁸³ Die Ergänzung durch Interviews kann an dieser Stelle in Bezug zu den zentralen Tendenzen der statistischen Auswertung nur eine Illustration von möglichem Bewertungswissen sein. Andere Deutungs- und Rechtfertigungsmuster sind ebenso denkbar, wurden im Rahmen dieser Studie aber nicht gefunden.

¹⁸⁴ Schulische Bildung steht, so zeigen die Gemeinsamkeiten der Orientierung am Leistungsprinzip, in Bezug zum Konstrukt eines marktförmigen Referenzsystems der Gerechtigkeit.

¹⁸⁵ Nichtsdestotrotz werden auch dann, wenn Widersprüche zwischen Gleichheitsvorstellungen ausgehandelt werden, kulturelle und politische Ungleichheiten nur wenig einbezogen: lediglich in der Ausprägung C1 wird es Kathrin gelingen auf ethnisierte Verhältnisse im Kontext der Leistungsgerechtigkeit zu sprechen zu kommen. Ihr gelingt es die Schwierigkeiten der ethnischen Ungleichheit in einem leistungsgerecht gedachten Schulsystem anzusprechen und die argumentationslogische Herausforderung, die möglicherweise die anderen Jugendlichen scheuen, transparent zu machen.

(Mecheril und Melter 2010: 172). Solche Schwierigkeiten können sich in der Festschreibung der Leistungsfähigkeit (vgl. Stojanov 2011) oder der Fixierung von binären Identitäten (vgl. Castro Varela und Mecheril 2010a) ergeben. Anerkennung und Beteiligungsproblematiken, die kulturelle und politische Ungleichheiten zwischen ethnisch, kulturell oder religiös differenten Gruppen anreißen, antizipieren sie allerdings nicht als Angelegenheiten der Gerechtigkeit. Jedoch klagen sie solche Aspekte an, wenn sie über ihre eigenen schulischen Erfahrungen sprechen (siehe Kapitel 5.2 und 5.3). Auch wenn also mehrere Gleichheiten durchdacht werden, unterscheidet sich doch das, was als Gerechtigkeit dimensioniert wird, inhaltlich von dem, was in der Schule über Ungleichbehandlung gelernt wird¹⁸⁶.

Hinterfragt wird die Deutungshoheit meritokratischer Ansprüche und deren verteilungsbezogene Argumentationen. Können individuelle Leistungen Ungleichheiten alleine legitimieren? Die interviewten Jugendlichen wenden sich Konzepten wie der Intelligenz oder der Leistung skeptisch zu denn sie fragen, was damit legitimiert wird und welche Ungleichheiten überdeckt werden. Ein solches Bewertungswissen bezieht sich auf die Probleme der empirischen Realität einer leistungsgerechten Schule. Jugendliche prüfen, ob Schule den Ansprüchen ihrer Gerechtigkeitsvorstellung genügt. Es zeigt sich, wie Jugendliche mit dem Erklärungsgehalt individueller Leistungen verfahren wenn sie anders als zuvor soziale und institutionelle Ursachen der Bildungsungleichheit beifügen. Sich der Gerechtigkeit in der eigenen schulischen Bildung nicht sicher zu sein, verlangt von ihnen das Weiteren ab, mit Ungewissheiten umzugehen, die ein Schulsystem mit sich bringt, das teilweise Ungerechtigkeiten entstehen lässt. Die Jugendlichen probieren in ihren Beurteilungen mehrere Ansprüche sozialer Gerechtigkeit für Institutionen der Bildung anzuweisen sowie mehrere Faktoren zu bestimmen, die ursächlich für Bildungsungleichheit erscheinen. In Kapitel 4.2 wurde ersichtlich, dass ein meritokratisches Legitimationswissen zur institutionellen Bildung, die Auseinandersetzungen mit bildungspolitischen Gegenständen charakterisiert. Die Ausprägungen zum Leistungsprinzip im anerkennungs- und beteiligungsbezogenen Anspruch decken nun Widersprüchliches und Fragwürdiges auf. Der Gerechtigkeitsfrage folgt eine bildungspolitische Kritik. Dies ist ein wesentlicher Aspekt, um das

¹⁸⁶ Marktförmige Referenzsysteme legen es nahe, Arbeiter/ Leistende/ Lernende als Adressatengruppen zu konstruieren (vgl. Leisering 2004: 33). Verteilungstheorien legen den Fokus auf „klassenähnliche Gruppierungen“ (Fraser 2003: 24). Bisherige Referenzialisierungen verlaufen in diese Richtungen. Was hingegen in Ungleichbehandlungen hervortritt, sind migrantische Schüler/innen/ Ausgegrenzte. Die entworfene Adressatengruppe ist eine andere. Im theoretischen Sinne entspricht sie eher anerkennungs- und beteiligungsbezogenen Referenzsystemen. Gelingt es den Jugendlichen in diesem Kapitel teilweise andere Adressierungen vorzunehmen, werden allerdings auch hier kulturelle und politische Ungleichheiten nur rudimentär zur Angelegenheit der Gerechtigkeit erklärt. Die Gerechtigkeitsfrage löst, so zeigt die Arbeit, ein spezielles Gerechtigkeitswissen aus.

Wissen und die Interpretationsarbeit der Jugendlichen, als Merkmal der bildungspolitischen Sozialisation zu differenzieren (siehe auch Kapitel 6).

In der vierten Ausprägung hinterfragen Jugendliche die leistungsbezogene Verteilung in der schulischen Bildung: ihre Kohärenzprobleme entstehen im Einbezug anerkennungsbezogener Aspekte. Welche Gleichheit soll es sein? Da, so die Vorstellungen, das Schulsystem differenz- und distinktionsproduzierend wirkt, es Kinder und Jugendliche voneinander unterscheidet und separiert, plädieren sie für schulstrukturelle Reformen. Das Schulsystem genügt ihren Ansprüchen von Gerechtigkeit nicht, weshalb Veränderungen anzuweisen wären, um Institutionen der Bildung gerecht auszugestalten. Sind ihnen Anerkennungsproblematiken im Kontext der Hierarchisierungen von Leistungen und Schulen durchaus transparent, führen sie hingegen Überlegungen zu sozialen Ungleichheiten, die an den Bildungsschwellen entstehen können, nur teilweise ein. Die Ausprägung war wie folgt definiert:

B1: Jugendliche befürworten Schulreformen. Sie versehen das differenzielle Sekundarschulsystem als differenz- und distinktionsproduzierend, da es Abwertung und Exklusion voranträgt. Leistungsbezogenes Rechtfertigungswissen problematisieren sie.

Die Leistungsgerechtigkeit in einem differenziellen Sekundarschulsystem prüft beispielsweise Danyal (18 Jahre, Produktionsschüler ohne Abschluss) in seiner Beurteilung. Danyal stimmt teilweise der Aussage zu, dass Ungleichheit in der schulischen Bildung besteht. So haben für ihn einerseits Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder vom Land schlechtere Chancen auf eine gute Schulbildung. Andererseits existieren überhaupt keine Nachteile für Mädchen und für arme Kinder. Für Erwachsene mit Migrationshintergrund sieht er teilweise Nachteile im Beruf, für Frauen keine. Kann Danyal im Fragebogen bestätigen, dass im Bildungswesen auch ethnische und regionale Ungleichheit besteht, konzentriert er sich in der Beurteilung von Gerechtigkeit in der Schule auf leistungsbezogene Anerkennungsprobleme, in deren Abwägung er das Schulsystem als ungerecht beschreibt. Hinter der Orientierung an realisierter Gleichheit und existierender Ungleichheit in Schule und Beruf, bezieht sich sein Bewertungswissen auf verhinderte Gleichheit durch statusförmiges Differenzieren und dessen Folgen. Hat er schon im Fragebogen angegeben, keine Nachteile für arme Kinder zu sehen, so geht es ihm auch bei der Gerechtigkeitsfrage nicht um die Betrachtung soziale Faktoren von Ungleichheit.

Auf die Frage hin, wie er die Gerechtigkeit im Schulsystem einschätzen würde, lokalisiert Danyal das Schulsystem zunächst. Indem er zurückfragt, „*also dieses Schulsystem ne?*“ klärt er ab, ob es sich um das deutsche Schulsystem handelt, nach dem gefragt wird. Danyal hat durch seine transnationale soziale Einbindung ein Wissen über das deutsche und das türkische Bildungssystem. Die beiden Bildungssysteme setzt er in einen Vergleich, indem er sein Wissen über die schulstrukturelle Organisation nebeneinanderstellt und anfängt zu fragen, wie „*Unterschiede*“ gemacht werden.

Danyal: Ich kann jetzt sagen, in der Türkei ist es so. Es gibt ja keine Hauptschule, Realschule und kein Gymnasium. So was gibts nicht, da gibts keine Unterschiede. Also wenn man neunte Klasse macht, zehnte Klasse macht. Man kann da abbrechen, man kann auch sitzen bleiben, das ist klar. Und man kann abbrechen und danach arbeiten gehen, aber wenn man studieren will, dann muss man weiter durchmachen. Also elfte, zwölfte Klasse.

Im Vergleich steht eine differenzielle Schulstruktur aus Deutschland zu einer Schulstruktur der Türkei, in der im Verlauf der Sekundarschulbildung keine vergleichbaren Differenzierungen vorgenommen werden, wie Danyal erklärt. An die Gliederung in drei Schulformen bindet er die Konsequenz, dass Unterschiede gemacht werden, wohingegen ein türkisches Schulwesen keine Unterschiede aufstelle. Das Moment des Unterscheidens im Schulstrukturbezug ist an die Handlungsoptionen geknüpft, die Schüler/innen in den jeweiligen Schulmodellen haben. Die Möglichkeit, Schule abzubrechen oder weiterzumachen, wie er es in der Türkei realisiert sieht, denkt er sich eher als wählbare Handlungsoption. Dem würde ein differenzielles, deutsches Schulwesen gegenüber stehen, das Handlungsoptionen durch die Zuteilung beschränken könnte: hier werden Unterschiede gemacht. Zur schulstrukturellen Ordnung assoziiert Danyal Attribuierungen und überlegt, wie sich Schülerschichten voneinander unterscheiden können.

Danyal: Und hier gibt es halt einen Unterschied zwischen Hauptschülern, Realschülern, Gymnasium. Da ist ein kleiner Unterschied. Nicht ein kleiner Unterschied, sondern ein großer Unterschied. Und noch Sonderschule. Zum Beispiel der, zum Beispiel Gymnasium macht, sagt <<Guck mal, was fürn Hauptschüler. Der hat keine Ahnung, warum soll ich mit dem reden>>. Der sieht sich selber in den Augen halt groß. Ist so! Und wenn man schon Realschule sagt. Mittelmaß! <<Ja okay, kann man noch akzeptieren>>. Wenn man Gymnasium ist, kann man alle, man kann sich äußern. <<Ich bin halt größer als der Hauptschüler>>. Da ist so, da ist so ein Unterschied zwischen Hauptschülern, Realschülern und Gymnasium.

Danyal betont den Unterschied, der durch die Schulformen entsteht. Er ergänzt diese Unterscheidung, indem er die „*Sonderschule*“ hinzunimmt. In seiner Vorstellung kommt eine

ordinale Struktur auf, in der diejenigen, die am Gymnasium lernen, sich überlegen fühlen können, Schüler/innen an den anderen Schulformen jedoch als unterlegen darstellen. Gymnasiast/innen, so meint er, stehen oben, können andere bewerten, können „*sich äußern*“.

Indem er feststellt, dass die Hierarchisierung entlang leistungsbezogener Unterschiede verläuft, deckt er auf, dass Hauptschüler/innen als solche dastehen, die „*keine Ahnung haben*“ und Realschüler/innen das „*Mittelmaß*“ zugeschrieben wird. Er akzentuiert im Über- und Unterlegenheitsverhältnis auch eine statusförmige Unterscheidung, die zu Ungleichwertigkeit und Abwertung führen kann. „*Größer sein*“ vereint eine leistungs- und statusbezogene Unterscheidung. Beziehen sich Jugendliche in den vorherigen Ausprägungen auf individuelle Leistungen, um Ungleichheiten zu rechtfertigen (mehr oder weniger ungeachtet dessen, ob sich Ungleichwertigkeiten auf tun), kann Danyal das Schulsystem nicht als gerecht legitimieren, denn er stößt sich daran, dass statusförmige Unterschiede¹⁸⁷ im Schulstrukturbezug realisiert werden. Danyal fährt mit einer klaren Beurteilung fort:

Danyal: Also das System ist irgendwie, find ich nicht in Ordnung, das Schulsystem. Es muss hier alles gleich, gleichberechtigt sein, die Aufgaben, alles Mögliche. (Gut) ist es dadurch nicht, das Aufteilen-. Ja durch die Aufteilung ist das nicht so gleichberechtigt. Ja weil, die Gymnasiasten sagen, <<ja ich bin größer als die Hauptschüler>>, wir können sagen, <<Ich bin schlauer>>, dies und das. Aber obwohl es nicht stimmt eigentlich. Würde das so sein, würden die Gymnasium, Hauptschüler und Realschüler in einer Klasse sein. Da würde so was nicht herrschen. Ja klar, es gibt ja (auf der anderen Seite-). Also in einer Klasse muss ein Vollidiot, also nicht Vollidiot, sondern einer der nicht so gut ist. AUF JEDEN FALL, auf jeden Fall, das ist in jeder Klasse so. Das einer schlecht in der Schule ist, in der Klasse ist. Es gibt so was. Und es gibt auch manche Streber die so, also es gibt Streber, Mittelmaß und Schlechte. Auf jeden Fall gibt es auch Schlechte in der Klasse. Und im Gymnasium ist, es soll, es soll alles so gleich sein. Zum Beispiel das Schulsystem muss gleich sein, alles muss gleich sein. Sonst ich weiß nicht, dann würden wir kein Gymnasium Geschichte, Real Geschichte und kein Hauptschul Geschichte sagen. Dass zum Beispiel, dass sie sich (in sein) eigenen Augen richtig groß sehen und so. Die (1), da würde man sich auch nicht gegenseitig ausgrenzen.

Zu Beginn artikuliert Danyal einen Gleichheitsanspruch. Alles muss „*gleich, gleichberechtigt*“ sein. Er fordert, dass „*Aufgaben*“ etc. für alle gleich sein sollen. Könnte man darauf schließen, dass er in einem inklusiveren Schulmodell sich Gleichheit als Gleichheit ohne Differenz vorstellen würde, so wird im Verlauf der Passage jedoch klar, dass es seiner Meinung nach individuelle Leistungsunterschiede unter denen, die gemeinsam lernen, geben darf. Ihn beschäftigt eher die Ungleichwertigkeit, die in der Folge verschiedener Bildungs-

¹⁸⁷ Argumentationslogisch greifen zwei gerechtigkeitsbezogene Referenzsysteme ineinander, ein marktähnliches System und ein gesellschaftliches Symbolsystem.

angebote steht. In allen Schulformen lernt man das Fach Geschichte. Die schul- und leistungsbezogene Unterscheidung erlaubt es Schüler/innen in Folge jedoch, Abgrenzungen zu übernehmen und Abwertungen in einem Verhältnis der Über- und Unterlegenheit zu konstruieren. Danyal beschreibt ein Distinktionsgeschehen, das seinem Anspruch, in der Schule muss es „gleich, gleichberechtigt“ sein, widerspricht. Indem Schüler/innen von der Schulform auf individuelle Leistungen schließen können, werden seiner Meinung nach kognitive Fähigkeiten oder schulische Lernleistungen zum Deutungsmuster gemacht. Dem gegliederten Schulsystem stellt er eine Idee der gemeinsamen Beschulung entgegen, von der er sich versprechen würde, dass sie Unterschiede und Abwertungen auflöst. Ungleichwertigkeiten sieht er dort aufgehoben, denn er schließt daraus, „da würde man sich auch nicht gegenseitig ausgrenzen“. Insgesamt wendet sich Danyal nicht gegen die Anerkennung individueller Leistungsunterschiede. Ein Schulsystem, das in der Leistungsdifferenzierung allerdings statusförmige Differenzen erzeugt, kann er in der anerkennungsbezogenen Kritik als ungerecht hervorheben. Den Aspekt der Leistungsdifferenzierung denkt Danyal für seine schulstrukturelle Alternative durch:

Danyal: Klar, es muss auch ein paar Kleinigkeiten noch dazu kommen. Zum Beispiel A- Kurs, B-Kurs, C-Kurs oder so was. Aber am Ende, muss man alle in einer Klasse sein. Dass die sich auch gegenseitig helfen können. Durch das gegenseitige helfen kommt man weiter und nicht selbst, wenn man selbst das macht. Also. Also man muss sich gegenseitig helfen (2), um eine Klasse zu werden. Um ein Team zu werden und wenn man es nicht macht, das ist auch eine Übung von Teamarbeit. Da würde ich, da würd ich auch überlegen, ja Team-Arbeit wenn man sich gegenseitig hilft. Es zusammen macht, da entsteht, da kann man seine Kompetenzen noch besser machen als sonst. Da würde ich mich auch, also, so denk, so ich denke ich, so würde ich denken und danach, ich denke, würde es kein Ding sein, wenn man mal schlecht in der Klasse ist. Der der nicht gut in der Schule ist.

Danyal konzipiert Formen der Differenzierung innerhalb einer Schule, die ohne die Trennung von Schüler/innen auskommen soll. Er verspricht sich davon, schulische Schieflagen ausgleichen zu können. Er ist unter den interviewten Jugendlichen einer, der segregierende Praktiken aus status- und anerkennungsbezogenen Überlegungen heraus aufheben möchte¹⁸⁸. Insofern bisher die Separierung von Schüler/innen kritisiert wurde, erfolgte dies im Interesse die Leistungsentwicklungen des Einzelnen über die Zeit anerkennen zu wollen (siehe Ausprägung A3 in Kapitel 4.2). Bei Danyal steht die gemeinsame Beschulung sowohl im Dienste der individuellen Entwicklung, als auch in der Ermöglichung von Gleichbe-

¹⁸⁸ Wenn Kohärenzprobleme zum Leistungsprinzip aufkommen, kann auch die Segregation nicht mehr durch die Leistungsidee legitimiert werden, sie wird nun zum moralischen Problem.

rechtiung. Danyal betont prozessuale Aspekte, wenn er aus der Kritik am Differenzierungs- und Distinktionsgeschehen in einem differenziellen Sekundarschulsystem heraus, beschreibt, was passieren müsste „um eine Klasse zu werden“. Schule ist dann gerecht, so stellt er sich vor, wenn sie es ermöglicht, dass alle gleichberechtigt teilnehmen und miteinander interagieren können¹⁸⁹, wenn alle aufeinander angewiesen wären:

Danyal: Und das jeder gleichberechtigt ist und das sie nicht ausgegrenzt werden oder gemobbt werden. Wenn man das nicht kann, kann man das halt nicht. <<Da zeigs mir! Hilf doch! Wenn ich das nicht richtig mach, dann hilft mir einfach, dann kannst du sagen, ja er kann es und nicht sagen, er kann es nicht und ist dumm>> und einfach weiterlaufen danach. Dann sagt man einfach <<Hilf mir!>> und nicht sagen <<ich machs doch besser>>. >>Du kannst mir bitte helfen, ich bin (eh) schlecht>>. Da würde der so gucken, komisch gucken. So ja, okay, würde der gar nichts sagen. So würde ich es mir halt bei der Schule vorstellen.

Der Idee gleichberechtigt zu sein, folgt bei Danyal die Aufhebung von Ausgrenzung und Mobbing. In anderen Worten: eine Schule, die nicht differenz- und distinktionsproduzierend wirkt, hebt Exklusionsdynamiken auf und bereitet die Chance vor, unterschiedliche Schüler/innen zusammenarbeiten zu lassen. Danyal bleibt bei der Beschreibung prozessualer Aspekte, was ihm erlaubt, hypothetisch alternative Handlungsoptionen abzuschatten. Neigen seiner Meinung nach Schüler/innen verschiedener Schulformen dazu, im Schulstrukturbezug anderen Lernenden kognitive Fähigkeiten abzusprechen, würde er in einer gemeinsamen „Klasse“ altruistisches Verhalten und mehr soziale Verantwortung erwarten. Solche Merkmale umschreibt er im Gegensatz zu leistungsbezogenen Abwertung und konträr zum modus operandi „*einfach weiterlaufen*“. Seine anerkennungsbezogenen Überlegungen führen Danyal zur Ablehnung des Schulsystems und zu solchen Forderungen, die Schulstrukturen verändern würden. Im Gegenmodell verschwindet die Gefahr einer statusförmigen Ungleichwertigkeit, wie sie aus einer schul- und leistungsbezogenen Unterscheidung hervorkommen kann und Danyal spricht gegen solche Handlungsweisen, in denen die Unterstützungsbereitschaft dem Überlegenheitsgefühl geopfert wird. Orientiert sich Danyal an individuellen Leistungen, legitimiert er damit nicht primär die Zuteilung auf Bildungswege oder -angebote, sondern sieht den größeren Nutzen für (individuelle) Leistungsentwicklungen im gemeinsamen Lernen¹⁹⁰. Er erhofft dadurch ebenso eine Abschwächung der Differenzierungs- und Distinktionspotenziale. In der letzten Passage überträgt er das Konzept der Arbeitsteilung auf schulisches Lernen und hebt die Potenziale von Kooperation hervor.

¹⁸⁹ In diesem Bewertungswissen werden desintegrative Potenziale angesprochen und kritisiert.

¹⁹⁰ Danyal hat eine grobe Vorstellung binnendifferenzierter Unterrichtsverläufe. Das unterscheidet ihn beispielsweise von den Fällen Christoph, Yago, Viola und Tahar in Kapitel 4.2.

Danyal: *Sagen wir mal, ein Auto wird ja hergestellt. Macht das nur eine Person oder mehrere? Mehrere! Würde es eine Person sein, würde es Jahre lang dauern. Oder nicht? // Wahrscheinlich- // [Aber wenn mehrere] da sind, da geht das richtig schnell. Also am Tag wird irgendwas mit 200, 10.000 Autos hergestellt. Am Tag. Wie macht man das so? Durch Maschinen klar, aber, es braucht viele Menschen. Die helfen sich gegenseitig. Einer macht den Motor. Einer macht die Außenschale, einer macht die Sitze, dies und das. Und dann kann erst ein Auto-. Dann würde es etwas Besonderes sein. Das ist auch bei den Noten so. Zum Beispiel, sagen wir, ein Auto ist ein Zeugnis (2). Eine ist (1), also sagen wir mal es gibt zwei Unterschiede. Ah, zwei Schüler. Und in der Hälfte ist er gut bei den Fächern, und in der Hälfte ist der gut. Also wie beim Auto. Einer kann dies gut, einer kann dies gut. Und würde der andere ihm helfen und der andere auch dem helfen, dann würde das perfekt sein. Und dann kann erst ein Auto kommen oder ein schönes Zeugnis, was man sich vorstellt. Würd ich mir halt so überlegen halt.*

Das Bild der Autoproduktion dient ihm dazu, den Mehrwert gemeinsamen Lernens zu illustrieren. Das gemeinsame Lernen von Schüler/innen, die in verschiedenen Bereichen unterschiedliches leisten können, stelle ein Gewinn für alle dar. Für das integrative Schulmodell das er durchdenkt, spiegelt er den wirtschaftlichen Nutzen der Arbeitsteilung mit dem schulischen Gewinn für das Lernen aller, wenn alle mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten zusammenkommen und sich unterstützen. Ein Schulsystem ist demnach dann gerecht, wenn in einem gemeinsamen Raum alle gleichberechtigt teilnehmen können und Teil eines gemeinsamen Lernprozesses werden.

Schauen wir zum Schluss auch bei Danyal, wer in Beziehung gebracht wird, wenn es um Ansprüche der Gerechtigkeit geht. Danyal legt eine Oppositionsstruktur an, in der er sich zum einen kritisch der leistungsbezogenen Unterscheidung von Schüler/innen der Schulformen zuwendet, zum anderen in der Beschreibung von schul- und leistungsbezogenem Differenzierungs- und Distinktionsgeschehen dazu neigt, die Logik dessen wogegen er sich richtet auch zu reproduzieren (z.B. Beschreibung von Denk- und Handlungsweisen von Gymnasiasten). Er adressiert Haupt- und Realschüler/innen hinsichtlich einer unterlegenen Position, die durch die überlegene Position der Gymnast/innen aufkomme. Thema seiner Überlegungen ist die schul- und leistungsbezogene Über- und Unterlegenheitsordnung im Schulstrukturbezug, beziehungsweise die Überlegenheitsgefühle der Gymnasiast/innen: von ihnen fordert er Unterstützung ein, sie sollten mehr Verantwortung für andere übernehmen. Seine anerkennungsbezogene Perspektive auf Leistungsdifferenzierung ist besonders. Gelang es anderen, bildungsprivilegierteren Jugendlichen sehr wohl, Leistungsgerechtigkeit realisiert zu sehen und sich unbeirrt über Leistung nach *unten* abzugrenzen (siehe Kapitel 4.2), spricht auch Danyal der Leistungsgerechtigkeit zu, wenngleich er moniert, dass den Leistungs-

ordnungen die Gefahr der Überlegenheit und Ungleichwertigkeit inhärent ist. Obwohl Danyal in der Fragebogenerhebung der Aussage über die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund in der schulischen Bildung zustimme, bezieht er Gedanken zu ethnischer Ungleichheit in seine anerkennungsbezogenen Ausführungen per se nicht ein; dies verhält sich gänzlich anders beim Sprechen über sich selbst, seine eigene Schulzeit und statusförmige Missachtungen aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit in der Schule (siehe Kapitel 5.2). Das Ergebnis, dass die Gerechtigkeitsfrage zwar ermöglicht über individuelle Leistung nachzudenken, aber erschwert ethnische Ungleichheit darin einzulesen und zu verstehen, verdichtet sich. Auch wenn Danyal an keiner Stelle soziale Ungleichheit expliziert, so sind ihm in den selbstreferenziellen Interviewteilen die schul- und leistungsbezogene sowie die ethnische Über- und Unterlegenheit ein Thema. Die bildungspolitischen Inhalte zeigen nichtsdestotrotz, dass sich Danyal daran stößt, wenn eine Gleichheit zur Last der anderen Gleichheit realisiert wird. Er orientiert sich an einem Wissen, das Strategien und Mittel einsparen kann, um Gleichwertigkeit in einem leistungsgerechten System zu ermöglichen. Separierung und Segregation wird moralisch problematisch.

Neben Danyal prüft Logan (24 Jahre, Berufsschüler mit Hauptschulabschluss) die Leistungsgerechtigkeit im Schulsystem. In der Fragebogenerhebung stimmt Logan zu, dass man teilweise von schlechteren Chancen für Kinder mit Migrationshintergrund und für Kinder vom Land in der Schulbildung ausgehen kann. Für Mädchen sieht er gleiche Chancen gegeben, für arme Kinder hingegen stimmt er zu, dass ungleiche Chancen bestehen¹⁹¹. Kann Logan sich soziale und ethnische Ungleichheit vorstellen, geht er auch im Sprechen über die eigene Schulzeit auf soziale und ethnische Differenzierungs- und Distinktionspraxen ein (siehe Kapitel 5.3). In der Beurteilung des Bildungssystems hingegen geht es ihm wie Danyal, um die schul- und leistungsbezogene Abwertung. Wenn er Ausgrenzung im Kontext der schulischen Leistungsdifferenzierung thematisiert, macht Logan auf ein Anerkennungsproblem aufmerksam. Er möchte eine faire Verteilung nach Leistung in den Institutionen der Bildung gewährleistet sehen, entdeckt aber Kohärenzprobleme, wenn er schul- und leistungsbezogene Abwertungen einbezieht. Das differenzielle Sekundarschulmodell kann er ablehnen, da es zum einen statusförmig differenziert, zum anderen durch die leistungsbezogene Separierung Chancen und Potenziale einer leistungsheterogenen Gruppe behindert. Logan stellt dem differenziellen Sekundarschulmodell eine Vorstellung der gemeinsamen

¹⁹¹ Für Erwachsene mit Migrationshintergrund und für Frauen im Beruf sieht er keine Nachteile.

Beschulung gegenüber, die er in Bezug auf Skandinavien erörtert: „*Ist eine bessere als die momentane Situation, weil es wird zu viel ausgegrenzt*“. Ausgrenzung ist der Aspekt, den er zwischen den Schulmodellen vergleicht, um eine Beurteilung der Gerechtigkeit vorzunehmen. Da Allokation im deutschen Schulsystem seiner Auffassung nach differenz- und distinktionsproduzierend wirkt, kann er die Einlösung von Gerechtigkeit in Frage stellen und das gegliederte Schulsystem ablehnen:

Logan: Ja. Ich finde, das ist eine schlechte Idee. Das System ist nicht gut. Es ist zwar gut, ein paar raus zu nehmen, die wirklich gut sind, und die in eine Klasse zu stecken. Aber es ist schlecht für die, die es wirklich nicht können. Weil die können das, die müssen sich, wenn die sich untereinander helfen und keiner Ahnung hat, dann geht das nicht. Dementsprechend, wenn man also die Guten rausnimmt, die was können, dann, tut mir Leid, das ist, das ist zwar schön für die, weil die es dann können und die distanzieren sich quasi von den anderen. Und die anderen werden halt quasi im Stich gelassen. Es wird dann halt so eine Art Generation Billiglohnarbeiter herangezogen quasi, dadurch. Und ich finde es immer interessant, wenn man das sieht, in Skandinavien wie die das machen. Bei denen funktioniert das ja. Ich mein, die stecken alle in eine Klasse. Sie schieben die Jahrgangsstufen auch. Und die helfen sich dann alle untereinander und das funktioniert irgendwie. Die haben auch einen ganz lockeren Unterricht. Da macht dann der Grundschulschüler seine Mathehausaufgaben mit dem herangehenden Abiturschüler und der Realschüler, wird grad von der ma-macht mit, also quasi der Realschüler. Mit dem Hauptschüler, kriegt halt von der Lehrerin was erklärt und machen zusammen eine Arbeit. Und der Realschüler kann zum Beispiel dieses Fach überhaupt nicht, dafür der Hauptschüler und der-, das funktioniert! Die arbeiten einfach zusammen und haben solche-, so eine Art Klassenzusammenhalt und das finde ich genial, wenn ich das sehe.

Logan beginnt, das deutsche differenzielle Schulsystem zu kritisieren. Zwar spricht er nicht gegen die Möglichkeit, nach individuellen Leistungen zu differenzieren, Probleme hat er jedoch mit der Form der Leistungsdifferenzierung, denn der Vorteil der leistungsstärkeren Schüler/innen verläuft seiner Meinung nach zum Nachteil der leistungsschwächeren Schüler/innen¹⁹². Logan moniert eine Art fehlende Solidarität, wenn leistungsschwächere Lernende aus spezifischen Bildungsangeboten ausgegrenzt werden und sich leistungsstärkere Lernende distanzieren können. Wie auch Danyal sieht er das Potenzial einer gemeinsamen, leistungsheterogenen Beschulung in der Unterstützungsbereitschaft füreinander.

Der Segregation setzt er die Idee entgegen, dass in einem integrativeren Schulmodell zusammen gearbeitet werde und eine „*Art Klassenzusammenhalt*“ entstehe. Die Abwertung und Ungleichwertigkeit zwischen Schüler/innen verschiedener Schulformen ist auch Thema

¹⁹² Im Sprechen über skandinavische Schulmodelle überträgt er die Strukturemantik des differenziellen Sekundarschulsystems auf eine andere schulische Organisation.

seiner eigenen Schulzeit, in der er als Hauptschüler in einer kooperativen Gesamtschule lernte (siehe Kapitel 5). In der folgenden Passage fährt Logan nun zunächst mit dem Problem der Erzeugung stigmatisierter Schülergruppen fort.

Logan: Naja, man distanziert ja diese schlechten Schüler, ohne ihnen wirklich Perspektive zu zeigen und zu helfen, sondern man sagt ihnen, <<ja, ihr seid dumm. Ihr seid Hauptschule. Ende>>. Man schiebt sie quasi in eine Schiene und wenn man da dann hinaus will, ist das superschwer. Also, es ist wirklich schwer, sich da rauszuwinden und man ärgert sich später. <<Warum hab' ich nur Mist gebaut? Jetzt' muss ich zwei Jahre noch nebendran inna Abendschule hängen, um mein Realschulabschluss zu machen, Englisch zu machen>>. Und dann noch mehr, ich will ja, ich will ja nicht nur Geld verdienen, sondern ich möcht ja den Job machen. Ich kann ihn nicht, weil die Voraussetzungen fehlen. Und die müssen viel mehr leisten auf einmal.

Ursachen für ein solch ungleiches Verhältnis, in dem die einen Chancen und Perspektiven haben, die anderen sukzessiv Chancen und Perspektiven einbüßen, bestimmt er nicht nur über individuelle Leistungen, sondern auch über institutionelle oder strukturelle Bedingungen. Die Separierung der „*schlechten Schüler*“ erzeuge gerade schlechte Schüler/innen. Separierung hat für die einen Nachteile, für die anderen scheine sie gerecht zu sein. Separierung wird in diesem Deutungsmuster zum moralischen Problem, denn sie geht zu Ungunsten der Leistungsgerechtigkeit und zur Last der statusförmigen Gleichheit.

Wen oder was bringt Logan hier in Beziehung, wenn er über Gerechtigkeit in der schulischen Bildung nachdenkt? Wie auch Danyal wendet sich Logan der schul- und leistungsbezogenen Differenzierung kritisch zu. Dadurch dass er diskutiert, dass die Vorteile der einen zum Nachteil der anderen werden, beklagt er institutionelle und strukturelle Ursachen, die zu Gunsten der Distanzierung, Ausgrenzung und Abwertung die Unterstützung und Solidarität verhindern. Logan hebt als Konsequenz dieser Differenzierungspraxen die leistungsbezogene Distinktion und die Erzeugung einer stigmatisierten Schülergruppe – der Hauptschüler/innen – im Vergleich zu anderen hervor. Wie auch bei Danyal zeigt Logans Bewertungswissen anerkennungsbezogene Überlegungen auf, spielt er Leistungsgerechtigkeit in der Vorstellung eines hierarchisch gegliederten Schulsystems durch. Bei beiden liegt der Fokus in der Beurteilung von Bildungsgerechtigkeit auf schul- und leistungsbezogenem Differenzierungs- und Distinktionsgeschehen. Beim Sprechen über die eigene Schulzeit hingegen geht es auch um Ausgrenzung und Abwertung im Kontext ethnisierter Unterscheidungen. Logan adaptiert bildungspolitische Inhalte, die ihm eine kritische Revision einer vermeintlich leistungsgerechten Schule erlauben. Sein Wissen führt ihn in Widersprüche, in eine bildungspolitisch-kritische Opposition zu der Organisation und Legitimation, die er kennt.

Zum Schluss wird eine fünfte Ausprägung umrissen, für die lediglich eine interviewte Schülerin Hinweise gab. Lässt sich diese Ausprägung einer Gerechtigkeitsvorstellung im Vergleich zu vorherigen Deutungs- und Rechtfertigungsmustern nur schwer zum prägnanten Deutungsmuster von Bildungsungleichheit erklären, spiegelt die fünfte Ausprägung (C1) jedoch zugleich wider, welche gerechtigkeitsbezogenen Aspekte in den vorherigen Ausprägungen unbeachtet blieben: ausgelassen wurden Überlegungen zu institutionellen Missverhältnissen zwischen ethnisierten Kollektiven und damit Probleme der bildungspolitischen Marginalisierungen im schulischen Kontext. Die ethnische Ungleichheit in der Form von Über- und Unterrepräsentationen in Schulformen kann zur Folge haben, dass Schule zum mikropolitischen Raum wird, in dem die Stimmen der jeweils unterrepräsentierten Schüler/innen ungehört bleiben, oder dass im Schulsystem politische Bedingungen begünstigt werden, die Minderheiten (bildungs-)politisch marginalisieren. In Anlehnung an Fraser (2003: 95) können solche Missverhältnisse als politische Ungerechtigkeiten beschrieben werden, da sie „politische Marginalisierung“ und „Exklusion“ erzeugen. Keddie (2012: 274) überträgt die „political or representative justice“ auf bildungsinstitutionelle Zusammenhänge, wenn sie meint, dass die meisten westlichen Bildungssysteme so konstituiert seien, dass sie Mitbestimmungsmöglichkeiten für marginalisierte Gruppen beschränken. In der fünften Ausprägung geraten Über- und Unterrepräsentationen in den Blick. Kohärenzprobleme entstehen dann, wenn beteiligungsbezogene Überlegungen eingeführt werden, um die leistungsbezogene Verteilung in der schulischen Bildung zu hinterfragen. Können individuelle Leistungen solche Über- und Unterrepräsentationen legitimieren oder müssen die Bestimmungsmerkmale angezweifelt werden? Stolperten die Jugendlichen bisher auf die Frage zu, in welcher Weise man an ein leistungsgerechtes¹⁹³ Schulsystem glauben kann, und wie man gleichzeitig soziale und ethnische Ungleichheit sehen und erklären könnte, wird nun in der letzten Ausprägung gerade diese herausfordernde Frage transzendiert und gespiegelt. Indem der Erklärungsgehalt problematisiert wird, schimmern die klassistischen und rassistischen Gefahren meritokratischer Problemrelativierungen durch.

C1: Jugendliche befürworten Schulreformen. Sie sehen benachteiligte und minorisierte Schüler/innen nur gering beteiligt in Bildungsgängen mit hohen Abschlussprofilierungen. Leistungsbezogenes Rechtfertigungswissen problematisieren sie.

Da im Schulsystem Segregation und ungleiche Beteiligungsmöglichkeiten erzeugt sowie im meritokratischen Interesse legitimiert werden, so die Idee, ist Gerechtigkeit in den

¹⁹³ Gemeint ist die Erklärung von Ungleichheit durch individualistische Faktoren.

Institutionen der Bildung nicht voll und ganz gewährleistet. Es wird der Gedanke verfolgt, ob ein differenzielles Sekundarschulsystem Exklusion schafft. Zu prüfen sind ethnische Über- und Unterrepräsentationen in der schul- und leistungsbezogenen Differenzierung. De facto werden schulstrukturelle Reformen befürwortet.

Hinweise auf ein solches Bewertungswissen konnte bei Kathrin (18 Jahre, Gymnasiastin mit Mittlerer Reife) gefunden werden. Im Fragebogen antwortet sie differenziert. So geht sie von ungleichen Chancen für Kinder mit Migrationshintergrund und für arme Kinder aus. Für Mädchen und Kinder vom Land sieht sie überhaupt keine schlechteren Chancen gegeben. Erwachsene mit Migrationshintergrund haben teilweise Nachteile im Beruf, Frauen hingegen keine. Bei der Frage, ob sie das Schulsystem als gerecht oder ungerecht beschreiben würde, setzt Kathrin den Fokus auf Benachteiligungen für Kinder mit Migrationshintergrund. Zum Thema <Übergang in das differenzielle Sekundarschulsystem> beschreibt Kathrin ein Verteilungsverhältnis, das sie im Kontext ihrer eigenen Schule beobachtet.

Kathrin: Und bei den Gymnasiasten zum Beispiel. In unserem Jahrgang in der elf (1) gibt es glaub ich einen Türken oder so (1) oder zwei und ich habe eine in meiner Klasse, die ein bisschen dunkler ist. Aber die ist auch hier geboren, also es gibt praktisch keine Migranten mehr auf der gymnasialen Oberstufe. Da war dann (1) die @soziale Selektion@ (1) am Werk, also) {verlegen} // Findest du das gut oder schlecht? // Nö, find ich ganz schlecht (1) natürlich. Ja, weil es einfach zeigt, dass nicht Chancengleichheit herrscht, also warum ist es denn nicht so, nur weil sie dunkler sind heißt es nicht, dass sie weniger Grips haben. Also woran liegt es, dass sie nicht mehr auf der Oberstufe sind, was ist denn da das Problem? Das verstehe ich einfach nicht.

In der Passage kommt Kathrin auf ihr Gymnasium zu sprechen¹⁹⁴. Sie stellt sich die Frage, ob migrantische Schüler/innen im differenziellen Sekundarschulsystem ungleich auf Schulformen verteilt sind und kann feststellen, dass in ihrem schulischen Kontext eine Unterrepräsentation besteht. Unter den Schüler/innen befinden sich „praktisch keine Migranten mehr“. Indizien dafür sammelt sie, indem sie nach nationaler Zugehörigkeit identifiziert oder physische Merkmale (hier: Hautfarbe) zur Bestimmung eines ethnischen Unterschieds heranzieht¹⁹⁵. Haben manche andere Jugendliche Konzepte wie Leistung, Intelligenz oder Motivation eingeführt, um Verteilungsergebnisse zu erklären, akzentuiert Kathrin institutionelle Ursachen von Ungleichheit, indem sie das Konzept der „sozialen Selektion“ einbringt. Unter den interviewten Jugendlichen ist sie die einzige, die sich an der Vorstellung orientiert, dass das Schulsystem eine Auswahl oder Auslese nach sozialen (hier auch:

¹⁹⁴ Sie besucht die Eingliederungsklasse (Klasse 11) einer siebenzügigen gymnasialen Oberstufe.

¹⁹⁵ Es kommt ein rassismusrelevanter Typisierungsmodus zum Ausdruck.

ethnischen) Merkmalen einer Person vorantreibt. Davon ausgehend hinterfragt sie meritokratische Bestimmungsmerkmale. Um eine (rhetorische) Frage aufzuwerfen, kombiniert sie physische Merkmale (hier: Hautfarbe, ethnische Marker) mit schulischen Anforderungen, denn wenn ethnisch andere Schüler/innen nicht mehr die gymnasiale Oberstufe besuchen, müsste dies im Sinne der Leistungsgerechtigkeit heißen, dass sie die Leistungen nicht erbringen können. Indem sie bezweifelt, dass ethnisch andere Jugendliche „weniger Grips haben“, destabilisiert sie das Konzept der natürlichen Begabung oder der kognitiven Fähigkeit. Ihr scheint es kein angemessenes Legitimationskriterium in der Allokation zu sein.

Kathrin: [Also] ich find das eigentlich schade, weil warum können (sie) das nicht, das ist ja, ja (1), wie ich schon sagte, die haben ja keine anderen geistigen Voraussetzungen als wir.

Kathrin konturiert eine Paradoxie. Sie stellt die Gerechtigkeitsprinzipien der Begabungs- oder Leistungsgerechtigkeit den Missverhältnissen gegenüber, die sie am Beispiel der ethnischen Über- und Unterrepräsentation im Gymnasium hervorhebt. Ein Kohärenzproblem entsteht für sie dadurch, dass sie eine Ungleichheit identifizieren kann, die der Vorstellung angemessene Verfahrensweisen zu haben, um Gleichheit in der schulischen Bildung zu gewährleisten, entgegensteht: Kathrin kritisiert die Realisierung von Leistungsgerechtigkeit im beteiligungsbezogenen Anspruch. Schulstrukturellen Veränderungen, wie der „Gesamtschule“ oder einer „Ganztagsschule“, spricht Kathrin zu. Gerechtigkeit ist ihrer Vorstellung nach im Bildungswesen noch nicht eingelöst worden. Wie auch in der Ausprägung zuvor werden Segregationstendenzen eindeutiger problematisiert als bei Jugendlichen, die vorwiegend ein meritokratisches Rechtfertigungswissen zur Geltung bringen (siehe Kapitel 4.2). In der Separierung entlang von Schulformen, nimmt sie ethnisch andere Jugendliche als solche Schüler/innen wahr, die an gymnasialer Bildung tendenziell nicht teilhaben können; die potenziellen Gerechtigkeitsforderungen von Minderheiten könnten durch meritokratische Begründungsvorstellungen entkräftet werden. Kathrin weist auf das Problematische hin, wenn leistungsbezogene Ansprüche soziale und ethnische Ungleichheit ausklammern.

In einer Folgepassage wird deutlich, dass es Kathrin auch darum geht, dass eine gerechte Schule Chancen offen hält. So soll ein horizontaler Schulformwechsel möglich sein, damit Schüler/innen sich verändern können. Kathrin beschreibt sowohl Chancen der Aufwärtsmobilität, als auch Risiken der Abwärtsmobilität (z.B. „abdriften“). Findet sie das Schulsystem „eigentlich ungerecht“, befürwortet sie die Möglichkeit, zumindest Bildungsentscheidungen, die in einem differenziellen Schulsystem getroffen wurden, korrigieren zu

können. So resümiert sie, „*also es gibt bestimmt bessere Systeme, aber das schlechteste ist es nicht (1)*. Wenn man jetzt nicht wechseln könnte, dann wäre es schlecht, aber es geht ja“. Andererseits vermutet sie in einer gemeinsamen Beschulung mehr Anregung, Motivation und Wettbewerb als in homogenen Settings:

Kathrin: Ich glaube, es werden weniger Schüler, es fallen weniger Schüler hinten runter (1), weil sie auch mitziehen wollen vielleicht bei den anderen in der Klasse, die dann besser sind. Und wenn alle so in einen Pool geschmissen werden, die Schlechten, warum sollen wir uns anstrengen, der Kumpel neben einem ist ja genauso schlecht.

Im Vergleich der beiden Schulmodelle schattet Kathrin die Anregungsmöglichkeiten ab. Anreize würde man haben, wenn sich in der eigenen Lerngruppe auch Leistungen deutlich unterscheiden, während ein gleicher oder ähnlicher Leistungsstand, so ihre Überlegung, wenige Anreize schaffen kann.

Wen oder was bringt Kathrin in der Beurteilung von Bildungsgerechtigkeit in eine Beziehung zueinander? Sie entwirft eine Oppositionsstruktur, in der es einerseits um Bildungsverhältnisse geht. Wenn sie Unter- und Überrepräsentationen beschreibt oder über die Rolle der individuellen Leistungen in der Bildungsbeteiligung (z.B. „*Grips*“, „*geistige Voraussetzungen*“) spricht, rekonstruiert und reproduziert sie leistungsbedingte Unterscheidungen im Schulstrukturbezug. Hier stehen Kinder und Jugendliche einander gegenüber, die sich zwar in ihren Leistungen unterscheiden, für die jedoch zu hinterfragen ist, aufgrund welcher Ursachen sich ihre Leistungen tatsächlich differenzieren. Ihre Adressierung ist allerdings nicht primär auf Individuen oder Gruppen gerichtet, sondern sie bezieht institutionelle Ursachen von Bildungsungleichheit mit ein, wenn sie von „*sozialer Selektion*“ ausgeht oder Widersprüche der Begabungs- und Leistungsgerechtigkeit aufdeckt und in Frage stellt. Andererseits setzen sich auch bei Kathrin ethnische Verhältnisse in einem Bildungsverhältnis fest, wenngleich sie versucht sich diese Verschränkung bewusst zu machen. Indem sie nämlich die ethnische Segregation zwischen Schulformen anprangert – also Verschränkungen beobachtet und kritisiert – reproduziert sie auch ein dichotomes Zugehörigkeitsverhältnis: als Gymnasiastin spricht sie für „*Migranten*“, die aus ihrem Bildungsraum ausgeschlossen sind. Die eigene Gruppe wird nicht in der binären Unterscheidung zu den „*Migranten*“ semantisch benannt¹⁹⁶. In Bezug auf solche sozialen Ordnungen macht Kathrin also ethnische Missverhältnisse in der Schule anschaulich. Wenn sie auf „*Grips*“ oder „*geistige Voraussetzungen*“ hinweist, die sich, wie sie weiß, nicht zwischen ethnischen

¹⁹⁶ Sie konstruiert ein binäres Verhältnis von Wir und Die in Bildungszusammenhängen.

Gruppen oder Menschen mit unterschiedlicher Hautfarbe unterscheiden können, macht sie auf die Gefahr aufmerksam, die entstehen kann, wenn in meritokratischer Begründungslogik individuelle Leistungen ethnisiert werden. Kathrin setzt auf solche bildungspolitischen Inhalte, die argumentationslogische Fehlschlüsse aufzeigen und das vorherrschende Legitimationswissen entkräften.

In den letzten beiden Ausprägungen orientieren sich interviewte Jugendliche auch an Prinzipien der Leistungsgerechtigkeit, stellen aber in Frage, dass diese in den Institutionen der Bildung umgesetzt sind. In Kapitel 4.3 wurden einzelne Fälle dargestellt, die meritokratische Ideen im anerkennungs- und beteiligungsbezogenen Anspruch kritisieren und dadurch Kohärenzprobleme in der Beurteilung von Gerechtigkeit aufspüren. Im Vergleich zur zentralen Tendenz der Wahrnehmung sozialer Gleichheit in Schule und Beruf gehen diese interviewten Jugendlichen mindestens teilweise von Ungleichheit aus. Schulstrukturen stellten sie in Frage, da die schul- und leistungsbezogene Differenzierung im Verdacht steht, Missachtung zu erzeugen oder Missverhältnisse zu schaffen. Ihre Ansprüche auf Gerechtigkeit sehen sie demnach in den Institutionen der Bildung nicht oder nur teilweise realisiert. Ihre Deutungsmuster sind nicht problemrelativierend, sondern reißen Problematisches und Widersprüchliches auf. Im Gegensatz zu den Jugendlichen in Kapitel 4.2 sind sie von Segregationstendenzen im Bildungswesen irritiert. Institutionelle und strukturelle Ursachen der Ungleichheit rücken sie in ihre Überlegungen ein, wenn sie im Schulstrukturbezug über statusförmiges Differenzieren oder Über- und Unterrepräsentationen nachdenken. Leidglich Kathrin spricht Beteiligungsproblematiken an, die auch ethnisch und politisch dimensioniert sind. Alle drei Interviewten bearbeiten im Rückblick auf die Schulzeit ihre Einbindungen in Bildungsungleichheit und Ungleichbehandlungen. Evoziert die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit eine Orientierung an Leistungsprinzipien und ihren Kohärenzproblemen, so wissen alle drei auch in impliziter Art und Weise Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken in der Schule anzuprangern (siehe Kapitel 5.2 und 5.3).

4.4 Verteilungsfragen: zur Dominanz individualistischer Deutungen von Bildungsungleichheit

Die Frage lautete, was denken Jugendliche über Schule und soziale Gerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft? In Kapitel 4 wurde bislang geklärt, ob Jugendliche im deutschen Sekundarschulsystem Bildungsungleichheit wahrnehmen. Es wurde dargestellt, welche moralischen Prinzipien Jugendliche in der Beurteilung von Bildungsgerechtigkeit zur Geltung bringen, welche bildungspolitischen Strategien und Reformen sie kennen, bestätigen oder verwerfen, und wie sie diejenigen in Beziehung setzen, die Gerechtigkeit voneinander einfordern könnten. Welche Ergebnisse zeichnen sich ab?

Möchten man die beiden Teilergebnisse – die zentralen Tendenzen in der Wahrnehmung und das Bewertungswissen der Interviewten – komplementär nutzen, so wäre zunächst festzustellen, dass sich die Ergebnisse prinzipiell nicht widersprechen. Der statistische, deskriptive Befund verriet uns, dass die befragten Jugendlichen in deutschen Schulen tendenziell soziale Gleichheit in der Schule realisiert sehen. Man kann nicht von einer allgemeinen Unzufriedenheit mit dem Schulsystem ausgehen, sondern man kann annehmen, dass sie den Gerechtigkeitsanweisungen in den Institutionen der Bildung zustimmen. In der Fallgruppe an Interviewten wurde bei elf von vierzehn Jugendlichen ein meritokratisches Rechtfertigungswissen von Bildungsungleichheit festgestellt. Schaut man zurück, welche Antworten diese Jugendlichen im Fragebogen gegeben haben, so sieht man, dass alle ganz oder maximal teilweise von einer realisierten sozialen Gleichheit in der Bildung ausgehen¹⁹⁷. Jugendliche, die soziale und ethnische Ungleichheiten in der Beurteilung von Bildungsgerechtigkeit reproduzieren oder ausklammern (Ausprägung A1), geben des Weiteren auch im Fragebogen an, der ethnischen Gleichheit (Gleichstellung) in den Bereichen Schule, Beruf und Politik nicht oder nur teilweise zuzusprechen. Alle anderen zwölf interviewten Jugendlichen stimmen den Ansprüchen, ethnische Gleichheit zu schaffen, zu.

Lediglich drei der interviewten Jugendlichen decken Kohärenzprobleme auf, wenn sie Leistungsprinzipien im anerkennungs- und beteiligungsbezogenen Anspruch hinterfragen. Vergleicht man bei diesen drei Jugendlichen das Bewertungswissen mit dem Antwortverhalten im Fragebogen, sieht man, dass sie auch mindestens teilweise von Ungleichheit in

¹⁹⁷ Die Anonymität der Fragebogenerhebung bleibt im Allgemeinen bestehen. In der Fragebogenerhebung notierte sich jede/r Schüler/in ein persönliches Passwort auf dem Fragebogen. In der Interviewsituation wurde das Passwort erfragt, um den Fragebogen gesondert abzuheften. Nach jedem Interview wurden zur Überprüfung die demographischen Daten im Fragebogen eingesehen. Durch dieses Prozedere konnte der Forschende nachvollziehen, wie Jugendliche in den unterschiedlichen Befragungsarten geantwortet haben.

der Schule ausgehen. Diese drei Fälle sind vor allem im Rückblick auf die anderen zwölf Interviewee, die nur schwerlich sozioökonomische, kulturelle/ statusförmige oder politische Ungleichheiten einbeziehen, von Interesse, denn ihre Überlegungen zu Missachtung und Missverhältnis spiegeln wieder, was andere teilweise in der Problemrelativierung reproduzieren: die moralische Unbekümmertheit um Segregations- und Distinktionstendenzen.

Das Bewertungswissen der Jugendlichen kann den deskriptiven Befund illustrieren, denn es werden Hinweise gegeben, welches Bewertungswissen von Bildungsgerechtigkeit in Zusammenhang zur Wahrnehmung von Ungleichheit stehen kann. Auffällig ist des Weiteren, dass trotz der Popularität des Aufzeigens von Bildungsungleichheit in der Wissenschaft, der Politik und den Medien Jugendliche soziale und ethnische Ungleichheiten nicht in besonderem Maße diskutieren. Entgegen der Vorannahme, dass Jugendliche in differenziellen und segregierenden Schulsystemen tendenziell Ungleichheit wahrnehmen (vgl. Gorard und Smith 2010), gelingt es Jugendlichen in Deutschland, ihr differenzielles Sekundarschulsystem als gerecht zu befürworten und sich zur Separierung oder Segregation nur eingeschränkt verhalten zu müssen.

Diese Ergebnisse führen zur Frage zurück, welche Gerechtigkeitsvorstellungen eine deutsche Schule vermittelt. Hierfür können einige Gemeinsamkeiten, sowie die Besonderheiten in der Gemeinsamkeit, aller vierzehn Fälle herausgestellt werden. Insgesamt werden sieben Merkmale festgehalten:

- *Individuelle Leistung und Verteilung – dominante Prinzipien in der Beurteilung von Bildungsgerechtigkeit:* Das Konzept der individuellen Leistung ist für alle interviewten Jugendlichen Ausgangspunkt ihrer Überlegungen zum Schulsystem. Gerechtigkeit bedeutet für sie, dass die Verteilung von Ressourcen von der individuellen Leistung abhängen soll. Darin sind sich alle Jugendlichen einig. Schule ist grundlegend nach diesem Bestimmungsmerkmal zu organisieren. Ob aber Leistungsgerechtigkeit – beziehungsweise meritokratische Gerechtigkeitsideen – eingelöst sind, darin scheiden sich die Geister. Die Rechtfertigung von Ungleichheit erfolgt bei manchen ohne den Einbezug sozialer und ethnischer Benachteiligungslagen, oder durch die Reproduktion solcher Verhältnisse. Manche Befragte können leistungsbezogene Allokationsweisen nur dann rechtfertigen, wenn diese den Entwicklungspotenzialen Einzelner einen Spielraum lassen. Andere

hinterfragen die Einlösbarkeit des Kriteriums der individuellen Leistung, denn Schule erzeugt für sie Ungleichwertigkeiten und ungleichberechtigte Beteiligungsmöglichkeiten – auch hier werden soziale Faktoren und ethnische Verhältnisse lediglich rudimentär einbezogen. Die individuelle Leistung zeigt sich, egal ob sie zur Rechtfertigung genutzt oder in der Kritik moniert wird, als dominantes Prinzip in den Gerechtigkeitsvorstellungen. Gleichheit meint bei den Jugendlichen eine spezielle Gleichheit, für die mehr oder weniger abzuschätzen wäre, inwieweit sie zu Lasten anderer Gleichheiten verläuft. Die Auswahl der Beurteilungsmaßstäbe obliegt den jungen Bürger/innen. Gleichheit¹⁹⁸ verstehen viele dann realisiert, wenn negative Wechselwirkungen begründet werden können. Die Gerechtigkeitsfrage wird, bis auf eine Ausnahme, nicht kulturell oder politisch dimensioniert. Dass sich Jugendliche allerdings sehr wohl in solche Praktiken der Ungleichbehandlung einbinden, wird Kapitel 5 aufzeigen. Das Kapitel stellt bildungspolitische Prozesse, beziehungsweise implizite ungleichheitsbezogene Denk- und Handlungsorientierungen, dar, die den bildungspolitischen Inhalten dieses Kapitels gegenüberzustellen sind.

- *Allokation und Schulstruktur – ein Thema, um nach Gerechtigkeit zu fragen:* Auf die Frage hin, ob sie das Schulsystem als gerecht oder ungerecht beschreiben würden, kommen nahezu alle interviewten Jugendlichen auf das Thema <Übergang in das differenzielle Sekundarschulsystem>. Oft helfen sie sich in der Argumentation durch den Vergleich differenzieller und integrativerer Schulmodelle sowie durch den internationalen Vergleich ihres Wissens zu Schulsystemen in u.a. Schweden, Skandinavien oder der Türkei¹⁹⁹. Ungefähr die Hälfte der Interviewten kann das differenzielle Schulsystem bestätigen; aber auch diejenigen, die in ihren Überlegungen schulstrukturelle Reformen andeuten oder einfordern, reproduzieren zuweilen in ihren Gegenentwürfen die Logik eines nach Leistungen differenzierten und hierarchisch strukturierten Schulsystems. Im Sprechen über Schüler/innen werden des Weiteren binäre Einteilungslogiken gesetzt, die durch Konzepte wie Leistung, Begabung, Intelligenz, kognitive Fähigkeiten, Motivation, Einstellungen, Niveau oder Qualität informiert sind. Ist die individuelle Leistung das dominante Prinzip, zeigt sich diese Orientierung auch in den sozialen Ordnungen und Unterscheidungsmarkierungen, die

¹⁹⁸ Die gleichberechtigte Bildungsbeteiligung (siehe Definition in Kapitel 1) wird in diesem Bewertungswissen auf eine formale Gleichheit reduziert, in der jeder die Möglichkeit habe mehr oder weniger zu erzielen.

¹⁹⁹ Insgesamt wurden in den kompletten Interviews Schulsystemvergleiche von Deutschland zu den Ländern Russland, Frankreich, USA, Thailand, Türkei, Schweden und „Skandinavien“ aufgestellt.

Jugendliche kennen lernen. Die Hierarchische Strukturierung des Schulsystems tritt als Orientierungspunkt hervor.

- *Segregation – steht im Kontext der Leistungsgerechtigkeit:* Es ist durchaus eine spannende Frage, wie sich Schüler/innen in einem segregierenden Schulsystem zu Segregationstendenzen im Kontext einer Gerechtigkeitsfrage verhalten. Ist Segregation bei denjenigen, die Leistungsgerechtigkeit realisiert sehen, keine besondere moralische Problematik des Schulsystems, die von der Gerechtigkeit abträgt, steht bei anderen die Segregation immer in Bezug zur Leistungsgerechtigkeit auf dem Prüfstand. Die Separierung können manche kritisieren, weil damit einigen Lernenden die Chance genommen wird, sich später zu entwickeln, weitere Jugendliche können die Separierung kritisieren, weil Leistungsdifferenzierung in dieser Form Missachtung und Missverhältnisse erzeugt. Soziale und ethnische Segregation wird nur sehr vereinzelt einbezogen: eher steht der Kritik an sozialer und ethnischer Segregation möglicherweise auch immer die Problemrelativierung einer oft verkürzten, meritokratischen Vorstellung beiseite.
- *Ursachen von Ungleichheit – Begründungen der Gleichheit:* In der Suche nach den Ursachen von Ungleichheit verbleiben die meisten Jugendlichen bei individualistischen Faktoren. Über soziale Faktoren sowie über institutionelle Ursachen von Ungleichheit haben nur wenige Jugendliche eine konkrete Vorstellung. Verbleiben die meisten bei individualistischen Erklärungstheorien (A1, A2, A3), reflektieren wenige die Folgen der besonderen Organisation institutioneller Bildung (B1 und C1).
- *Zur Bildung der Anderen – Unterscheidungen stehen in einem Bildungsverhältnis:* Gerechtigkeitsvorstellungen, so Leisering, unterscheiden sich nicht nur im normativen Gehalt, „sondern auch in Bezug auf Adressatengruppen, denen Gerechtigkeit zu teil werden soll“ (Leisering 2004: 32). Marktförmige Referenzsysteme evozieren Vorstellungen des individuellen Lernenden und Leistenden; andere Ungleichheiten und Adressatenkonstruktionen können aus dem Blick geraten. Der Beschreibung der schulischen Bildungsmöglichkeiten scheint die Notwendigkeit anzuhängen, bildungs-,

schul- und leistungsbezogene Unterscheidungen treffen zu müssen. Dadurch wird eine Blickrichtung generiert, die es zur Herausforderung macht, andere Ungleichheiten einzubeziehen. Es stellt eine Herausforderung dar, soziale und ethnische Ungleichheiten im Glauben an ein meritokratisches, verteilungs- und leistungsgerechtes Schulsystem zu verstehen und zu erklären. Obwohl oder gerade weil soziale und ethnische Ungleichheiten nicht immer expliziert werden können, werden auch soziale und ethnische Unterscheidungen getroffen und in ein Bildungsverhältnis integriert. Hier wird in unbeholfener Weise von individuellen Leistungen auf soziale und ethnische Gruppenzugehörigkeiten generalisiert. Konstruiert werden ethnisierte Kollektive. Hier und da werden spezifische Herkünfte zum symbolischen Merkmal ethnisierten Wirklichkeits-Unterscheidungen. Solche Unterscheidungslogiken erfolgen in Bildungszusammenhängen: diese Klassifikationstendenzen sind vielen Fällen gemeinsam, wobei die Differenz darin besteht, ob sie solche Unterscheidungsweisen beiläufig setzen oder explizit versuchen zu hinterfragen.

- *Schule in der Migrationsgesellschaft – hohe Ansprüche im aufgeteilten Raum?:* Acht von vierzehn befragten Jugendlichen gehen davon aus, dass migrantische Schüler/innen teilweise bis gänzlich schlechtere Chancen in der Schule haben. Elf von vierzehn stimmten zu, dass ethnische Gleichheit in der Schule bestehen soll. Demzufolge handelt es sich bei der Fallgruppe der Interviewten um eine Gruppe an Jugendlichen, die der Gerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft prinzipiell zusprechen würde. Auffällig bleibt, dass in der Beurteilung von Bildungsgerechtigkeit weniger Jugendliche auf ethnische Ungleichheiten zu sprechen kamen. Sowohl diejenigen, die keine Ungleichheiten für Kinder mit Migrationshintergrund sehen, als auch diejenigen, die Nachteile wahrnehmen, haben sich nur unregelmäßig dazu geäußert. Jedoch, wie sich noch zeigen wird (siehe Kapitel 5), gehen die meisten der interviewten Jugendlichen in Erzählungen über die eigene Schulzeit auf ethnische oder ethnisierte Differenzierungsweisen ein. Ethnisierte Beziehungen scheinen hier nicht immer positiv gewertet zu sein. Inwiefern hier folglich die Wahrnehmung von ethnischer Ungleichheit und der Zuspruch zu ethnischer Gleichheit in einer Toleranzhaltung eingefasst ist, die durch die schulische und/ oder sozialräumliche Distanz zueinander geprägt wird, wird noch zu klären sein. Auch wird sich die Frage stellen,

ob eine <Toleranz aus der Distanz> einer *gerechten*²⁰⁰ Schule in der Migrationsgesellschaft zuträgt oder ob desintegrative Potenziale der sozialen Kohäsion ein Widerspruch sind.

- *Makrosoziale Konsequenzen? Sozialer Zusammenhalt im aufgeteilten Raum?* Das vorherige Merkmal führt zu einer Frage nach den makrosozialen Konsequenzen der Gerechtigkeitsvorstellungen und deren bildungspolitischen Implikationen für die Schule in der Migrationsgesellschaft. Die Beantwortung dieser Frage kann natürlich kein eindeutiges Ergebnis dieser Studie sein, jedoch soll diese Frage eröffnet werden. Die Merkmale der bildungspolitischen Orientierungen decken im Wesentlichen ein Legitimationswissen auf, das schließlich die Systemzufriedenheit der Jugendlichen erklären kann. In der empirischen Gerechtigkeitsforschung wurde für Gerechtigkeitsvorstellungen im Allgemeinen gefragt, inwieweit sie zukünftiges Verhalten²⁰¹ beeinflussen können. Können Jugendliche ungleiche Erträge einräumen, so konturieren sie in erster Linie kompensatorische, affirmative Mittel, die das an sich als gerecht veranschlagte System gerecht halten sollen. Die Hürde zur Realisierung der bildungspolitischen Inhalte ist, so könnte man sagen, gering. Eine Hürde besteht vor allem dann, wenn Jugendliche negative Wechselwirkungen mindern möchten und sich in einer bildungspolitischen Kritik üben.

Die starke Orientierung an individueller Leistung wird dann problematisch, wenn sich soziale und ethnische Differenzierungs- und Distinktionsdynamiken in einem Bildungsverhältnis ausprägen, dass in den Vorstellungen der Jugendlichen durch leistungsbezogene Differenzierungen hierarchisch strukturiert wird. Solche Deutungsmuster können des Weiteren klassismus- und rassismusrelevante Konsequenzen haben. Eine Konsequenz wäre der Zuspruch zu Strategien und Reformen, die Segregation begünstigen oder die der Reproduktion sozialer und ethnischer Ungleichheit weniger Aufmerksamkeit zukommen lassen. Stimmen in dieser Fallgruppe Jugendliche mit verschiedenen Bildungswegen ähnlichen Prinzipien und Verfahrensweisen zu, könnte die Folge, um es überspitz darzustellen, ein sozialer

²⁰⁰ Gerech ist an dieser Stelle normativ definiert, als gleichberechtigte Bildungsbeteiligung (siehe Definition in Kapitel 1).

²⁰¹ Liebig et al. (2004: 16) sprechen von einem „Einstellungs-Verhaltens-Problem“, d.h. es könne nicht gesagt werden, ob ein solches Wissen auch handlungsleitend wird.

Zusammenhalt im aufgeteilten Raum sein, beziehungsweise stößt der aufgeteilte Raum eher auf Zuspruch denn auf Ablehnung²⁰².

Was wird nun in der deutschen Schule über Gerechtigkeit gelernt und was nicht? Die Art und Weise, wie Gerechtigkeit in den Institutionen der Bildung angewiesen und umgesetzt ist, vermittelt den Schüler/innen eine grundlegende Vorstellung dessen, was als gerecht gelten kann. Die Schule und die Schulstruktur generiert Orientierungspunkte, die ausrichten, welche Themen in Bezug auf welche Bestimmungsmerkmale und Konzepte durchdacht werden. Auch konturieren schulische Unterscheidungs- und Separierungspraxen Vorstellungen von Individuen und Gruppen, die in Gerechtigkeitsüberlegungen zueinander in Beziehung gebracht werden. Die Gerechtigkeitsperspektiven der Jugendlichen geben Anlass dazu, die bildungspolitische, schulische Sozialisation zu hinterfragen, um sie in einen Diskurs zu Bildungsgerechtigkeit einzugliedern. Die Frage nach der bildungspolitischen, schulischen Sozialisation differenziert und ergänzt einen Diskurs um Bildungsgerechtigkeit, der auf fachliche Lernleistungen und Schulerfolge ausgerichtet ist, durch Gerechtigkeitsperspektiven und Gesellschaftsbilder, die Jugendliche im Kontext Schule übernehmen. Die Institutionen der Bildung sind darin erfolgreich, meritokratische Grundorientierungen widerzuspiegeln. Leschinsky und Cortina beschreiben die Bedeutung des Konzepts der „individuellen Leistung“ recht eindringlich:

Die Schule schafft Situationen, in denen Aktivitäten nach einem Leistungsstand organisiert sind. Auf diese Weise vermittelt sie einmal die Erfahrung, dass der eigene Status nach der individuellen Leistung vergeben wird aufgrund von Kriterien, die auf fairen Wettbewerb und somit auf dem Postulat zumindest der formalen Gleichheit beruht (Leschinsky und Cortina 2008: 34).

Zur den grundlegenden Erfahrungen institutionellen Lernens gehört es, die individuellen Leistungen im sozialen Vergleich abzuschätzen und zu ordnen. Schule vermittelt einen wesentlichen Anspruch auf Gleichheit, bindet den Status allerdings an wenige Merkmale einer Person. Schule gelingt es nicht in zufriedenstellendem Maße, perspektivische Probleme der Formen des Meritokratieglaubens systematisch zu bewältigen oder kritisch in soziale und politische schulische Lernprozesse einzulesen. Auch Leschinsky und Cortina bemängeln, dass meritokratische Tendenzen nicht voll und ganz eingelöst werden, der Glaube an die Einlösung sogar die empirische Realität überwältigen kann:

²⁰² In Kapitel 5 wird u.a. gezeigt, wie sich Jugendliche in Praxen des Differenzierens und Separierens sowie in Ungleichbehandlungen einbinden und desintegrative Potenziale handlungspraktisch machen.

Dass im deutschen Bildungssystem faktisch das Leistungsprinzip keine Geltung hat (z.B. angesichts der nachweislichen Einflüsse von sozialer Herkunft und ethnischer Zugehörigkeit auf den Bildungsabschluss), schränkt die Geltung dieses Bestimmungsmerkmals nur scheinbar ein. Denn die sozialen Disparitäten entstehen nicht so sehr innerhalb der jeweiligen Schulen, sondern überwiegend an den Gelenkstellen des Bildungswesens (...). Auch wenn die Akteure innerhalb einer Schule ausschließlich nach meritokratischen Prinzipien agieren, neigt offenbar das deutsche Schulsystem als Ganzes dazu, soziale Disparitäten in den Bildungsverläufen zu reproduzieren (ebd. 2008: 35).

Teil der schulischen Erfahrung wäre es demgemäß, zu erleben, dass Leistungsgerechtigkeit in leistungsdifferenzierten Praxen der eigenen Schule realisiert wird, die leistungsbezogenen, sozialen und ethnischen Schwierigkeiten eines Bildungssystems, dem es de facto nur eingeschränkt gelingt Meritokratisierungsansprüche umzusetzen, der Erfahrung teilweise außen vor bleibt. Dies lässt sich im Bewertungswissen der Jugendlichen daran erkennen, dass sie versuchen Leistungsgerechtigkeit auf Übergänge und Schulformen zu beziehen, wohingegen der Umgang mit Leistungsdifferenzen sowie mit etwaigen sozialen und ethnischen Ungleichheiten innerhalb der Schule oder der Klasse bedeutungslos bleibt. Den Jugendlichen gelingt es zum einen also „Gelenkstellen“ in den Blick zu nehmen, jedoch sind ihre Gerechtigkeitsvorstellungen von einer schulischen Erfahrung eingefärbt, in der leistungsdifferenzierende Praxen weniger auf soziale Bedingungen reagieren müssen. Dass sich Lernende nicht nur in den individuellen Leistungen unterscheiden, sondern dass soziale Faktoren in Lern- und Bildungsverläufen wirksam werden, entzieht sich möglicherweise der bloßen Erfahrung²⁰³. Ein weiteres Problem der Kopplung von individueller Leistung und von Status tritt nach Leschinsky mit der marginalisierten Positionierung niedrig qualifizierter Jugendlicher im Zuge der Bildungsexpansion auf. Eine Folge der nicht eingelösten Meritokratisierung ist die Erzeugung einer stigmatisierten Gruppe. „Dabei trifft die soziale Abwertung den Einzelnen ebenso wie die gesamte Institution (...)“, wie Leschinsky (2008: 387) weiß. Auch Wiezorek (2009) verwies darauf, dass die soziale Kategorie der Bildung und die Erzeugung von Bildungsverlierern oder das Sprechen über Bildungsferne zur Absprechtung des Gebildetseins oder der Bildungsfähigkeit per se führen kann. Stojanov (2011: 32) versteht das Absprechen der Bildungsfähigkeit gar als institutionsimmanent, wenn er kritisiert, dass das differenzielle Schulsystem Kinder zu Verantwortlichen ihrer eigenen Chancennutzung macht und damit selektiert, ohne ihnen die Möglichkeit zur Bildung und

²⁰³ Anlass diese These in Folge der Darstellung des Bewertungswissens abzuleiten, gab vor allem auch die anschließende Rekonstruktion von Denk- und Handlungsweisen im Umgang mit Ungleichheit (siehe Kapitel 5). Darüber hinaus zeigte sich in einigen Deutungs- und Rechtfertigungsmustern in Kapitel 4, dass Schüler/innen nicht unbedingt eine konkrete Vorstellung von binnendifferenziertem Unterricht haben.

Entwicklung zugestanden zu haben. Eine Schwierigkeit des Meritokratieglaubens ist in diesem Sinne die Etablierung leistungsbezogener Über- und Unterlegenheitsgefühle in einem Bildungsverhältnis, ohne ein wirkliches Bewusstsein für soziale Faktoren, ethnische Ungleichheiten und institutionelle Ursachen zu schaffen.

Im theoretischen Vergleich mit der mehrdimensionalen Gerechtigkeitsperspektive nach Fraser (2003) zeichnen sich die Gerechtigkeitsperspektiven der Jugendlichen durch einen klaren Fokus auf distributive Gerechtigkeit aus. Nur einzelne Jugendliche bezogen anerkennungs- und beteiligungsbezogene Ansprüche in ihre verteilungstheoretischen Überlegungen ein. Hier stand die Kritik an mangelnder Anerkennung in Bezug zur statusförmigen Differenz oder zur leistungsbezogenen Abwertung; konträr dazu erzeugten einige Jugendliche solche Abwertungstendenzen im Sprechen über die Hauptschule. Soziale oder sozioökonomische Ungleichheiten fallen teilweise aus den verteilungsorientierten Perspektiven der Jugendlichen heraus. Vielmehr werden ungleiche soziale Verhältnisse, auch zwischen ethnisierten Gruppen, nur angerissen oder sogar bestätigt. Reproduzieren Jugendliche einerseits in impliziter oder expliziter Weise Ungleichwertigkeiten, ist ihnen die Anerkennung im Kontext einer Gerechtigkeitsfrage andererseits auch kein besonderes Anliegen. Abwertung, Exklusion, institutionalisierte Normativität oder Diskriminierung geraten nicht in den Blick, wenn die Jugendlichen versuchen standortreflexive Beurteilung der Bildungsgerechtigkeit abzugeben. Auch soziale und ethnische Über- und Unterrepräsentationen in Schulen werden, außer in einem Fall, nicht zum Thema. Bildungspolitische Strategien und das Reformwissen, zu dem Jugendliche sich verhalten können, beziehen folglich wenige Aspekte der (kulturellen) Anerkennung und prinzipiell keine Aspekte des Verhältnisses von politischer Gerechtigkeit zur schulischen Bildung mit ein. Die Ergebnisse in diesem Kapitel machen mitunter auch auf Diskursdominanz, wie sie mit Konzepten der Meritokratie oder der Chancengleichheit aufkommen, aufmerksam. Werden zwar in Wissenschaft, Politik und Medien die Einflüsse der Herkunft aufgezeigt, so zeigte sich in diesem Kapitel auch, dass die meritokratischen Überzeugungen der Jugendlichen solche Einflüsse überdecken oder rechtfertigen können. Schule zeigt Gerechtigkeit auf. In der Schule wird durch distributive Gerechtigkeit gelernt. Die Anliegen der Anerkennung oder der politischen Inklusion werden hingegen nicht in gleichem Ausmaß angewiesen oder erfahren. Mehr Aufschluss wird die Analyse der Einbindung von Jugendlichen in Bildungsungleichheit geben, bei der auf informelle, soziale und politische Lernprozesse im Kontext der Schule geschaut wird (siehe Kapitel 5).

5. Die Sichtweisen auf ungleiche Verhältnisse: wie erfahren Jugendliche Ungleichheiten in der Schule?

Wie binden sich Jugendliche in Bildungsungleichheiten ein? Ungleichheiten durchziehen marktwirtschaftlich organisierte Gesellschaften. Menschen leben in vielfältigen Privilegierungs- und/ oder Benachteiligungslagen. Institutionen und Organisationen gewähren allerdings ein entscheidendes Maß an Gerechtigkeit, indem sie jedem die gleiche oder die gleichberechtigte Teilhabe ermöglichen. Welche Gleichheit realisiert Schule und was lernen ihre Schüler/innen durch Ungleichheit? Welche Gesellschaft indizieren die bildungspolitischen Sozialisationsprozesse? Green et al. (2009) fragen, was eine Gesellschaft zusammenhält und was sie spalten kann²⁰⁴. Der soziale Zusammenhalt einer Gesellschaft wird in Zeiten neuer Herausforderungen und unerwarteter Erosionen, als gesellschaftsperspektivisches Ziel hinterfragt. In der Schule sind es vorwiegend Konzepte wie Diversität, Heterogenität oder Inklusion, mit denen auf gesellschaftliche Herausforderungen reagiert wird. Im Kontext des internationalen Forschungsprojektes „Perceptions of Inequalities“ (Han et al. 2012/ Kolokitha und Preston 2009) sollte herausgefunden werden, welche Ungleichheitserfahrungen Schüler/innen machen. Für die vorliegende Studie zu Bildungsungleichheit und -gerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft wissen wir bereits, dass Jugendliche Gleichheit in der schulischen Bildung prinzipiell realisiert sehen und dass die interviewten Jugendlichen sich vorwiegend an meritokratischen Gerechtigkeitsideen orientieren (siehe Kapitel 4). Betrachtet man das bisherige Ergebnis könnte man also hervorheben, dass sich ein Grundkonsens abzeichnet: Schule ist in den Augen der Schüler/innen im Großen und Ganzen gerecht. Konträr dazu haben wir gesehen, dass meritokratisches Rechtfertigungswissen problemrelativierend wirken kann, wenn Ungleichheiten zu Gunsten individualistischer Faktoren entkräftet, verharmlost, oder ausgeblendet werden. Segregationstendenzen werden lediglich dann kritisiert, wenn sie der Leistungsgerechtigkeit widersprechen. Besitzen die Jugendlichen ein detailliertes Verteilungswissen, gehen nur einzelne von ihnen auf mangelnden Respekt oder ungleiche Beteiligungsverhältnisse ein: Anerkennung und Beteiligung werden nur rudimentär zur „Angelegenheiten der Gerechtigkeit“²⁰⁵ (z.B. Fraser 2003: 44) erklärt. Den sozialen Zusammenhalt, so sollte man sagen, stärkt der Glaube an faire Regeln in der institutionellen Bildung – hierin stimmen die Jugendlichen mehr oder weniger überein. Eine weitere Gemein-

²⁰⁴ Green und Janmaat (2011) untersuchen Regime des sozialen Zusammenhalts im internationalen Vergleich.

²⁰⁵ Damit ist gemeint, dass sie Anerkennungs- und Beteiligungsprobleme, die sie durchaus kennen, auch als moralische Probleme befragen können. Die Jugendlichen bleiben hinsichtlich der Gerechtigkeitsvorstellungen einem marktförmigen Referenzsystem und einer (vorwiegend leistungskonnotierten) Konstruktion der Adressatengruppen verhaftet.

samkeit ergibt sich in den Gelegenheiten und Bedingungen der bildungspolitischen Sozialisation. Werden Anerkennung und Beteiligung zwar nicht zu Angelegenheiten der Gerechtigkeit expliziert, entstehen in Praxen des Differenzierens und Separierens aber solche Ungleichbehandlungen, die mangelnde Anerkennung und ungleiche Beteiligung erzeugen. Jugendliche produzieren, bewältigen oder kritisieren Anerkennungs- und Beteiligungsungleichheiten²⁰⁶. Im theoretischen Sinne eröffnen die verschiedenen Wissensformen damit eine Divergenz zwischen Urteil und Erfahrung, denn einerseits halten die Jugendlichen an einem Glauben an die Gerechtigkeit fest, andererseits sind sie in Ungerechtigkeit involviert. Ein Ergebnis dieser Forschungsarbeit wird sein, dass es den meisten interviewten Jugendlichen gelingt hieraus eine Konvergenz zu machen, indem sie keine Kohärenzprobleme zwischen Urteil und Erfahrung zulassen und auf diese Weise in ihren bildungspolitischen Orientierungen handlungssicher werden.

Blickt man auf die schulische Bildung in Deutschland kommt die Frage auf, welche *Form* des sozialen Zusammenhalts die Schule befördert und ob diese gar im Widerspruch zu Vorstellungen, wie der Inklusion, Heterogenität oder Diversität, stehen. In Bildungsdebatten werden längst Kritiken an der Organisation von Schule laut. Die Schule trennt nach Alter, Fähigkeit und Leistungsstand. Soziale und ethnische Spaltungen sind Nebeneffekte dieser schulischen Differenzierung. In jeder Schule, ob sie exklusiv oder inklusiv organisiert wird, wird das Ziel verfolgt, Heranwachsende dazu zu befähigen, in demokratischer Weise am sozialen und politischen Geschehen teilzunehmen. Demokratie und sozialer Zusammenhalt bestimmen den normativen Duktus der Erziehungs- und Bildungsaufträge. Sind die Ziele der Bildung *für* die Demokratie und den sozialen Zusammenhalt ein gemeinsamer Nenner verschiedener schulischer Bildungsangebote, unterscheiden sich die Bildungsangebote in den Möglichkeiten des gemeinsamen sozialen Zusammenlebens. Im Dewey'schen Sinne könnte man fragen, wie sich das Mittel zum Zweck, dem gesellschaftsperspektivischen Ziel, verhält. Dewey wusste, „Das Tun mit dem Dinge, nicht das Ding an sich ist das Ziel“ (Dewey 1916/1993: 144). In seinem Werk „Demokratie und Erziehung“ verfasste John Dewey ein pädagogisches Credo, in dem er sich der *Erfahrung* zuwand und beklagte, dass jedes von außen gesetzte Ziel „Mittel und Zweck“ trenne, aber jedes „innerhalb einer Handlung erwachsene Ziel (...) stets zugleich Mittel und Zweck ist (...)“ (Dewey 1916/1993: 145). Nur die *Erfahrung* habe demnach das Potenzial, das Ziel zugleich zum Mittel zu machen: jeder Wunsch zukünftig eine demokratische Gesellschaft zu gestalten, erfordere die Möglichkeiten,

²⁰⁶ Dass es sich vorwiegend um Anerkennungs- und Beteiligungsprobleme handelt, wurde subsumptionslogisch in der theoretischen Reflexion der praxeologischen Erkenntnisse festgehalten.

gegenwärtig demokratische Handlungen²⁰⁷ zu erproben. „Das Tun mit dem Dinge“, also das demokratische Zusammenleben, ist Mittel und Zweck zugleich; jedes Lernen über die Demokratie, ohne demokratische Räume erfahrbar zu machen, könnte die Ziele konterkarieren. John Deweys Überlegungen zum „Mittel und Zweck“ sind in diesem Kapitel in zweierlei Hinsicht interessant:

- Erstens müsste das Ziel einer zukünftigen, demokratischen und sozial kohäsiven Gesellschaft soziales Zusammenleben und sozialen Zusammenhalt gegenwärtig zur Aufgabe machen. Informelle, soziale und politische Lernprozesse unter den Bedingungen schulischer Differenzierung und Segregation stehen zwar dem sozialen Zusammenhalt nicht per se entgegen, erwachsen allerdings nur bedingt aus dem Zusammenleben an sich und damit nur unmittelbar aus der Gelegenheit der reflexiven Kooperationserfahrung in heterogenen Gruppen. Sozialer Zusammenhalt würde dann nicht innerhalb sozialer Beziehungen, sondern lediglich in Bezug auf abstrakte soziale Verhältnisse entstehen. Die Schule generiert besondere Gelingensbedingungen: In Anlehnung an Dewey würde Trennung, Segregation und Exklusion Mittel erzeugen, die die Ziele der Demokratie und des sozialen Zusammenhalts delegitimieren können, denn dem Ziel wird die Erfahrung entzogen, Zusammenleben in heterogenen Gruppen gestalten zu müssen.
- Zweitens gerät das Mittel methodologisch in den Blick (vgl. Nohl 2001/Schondelmayer 2009). Es wäre empirisch zu betrachten, welche Mittel das Zusammenleben der Jugendlichen im schulischen Kontext prägen und welche ungleichheitsbezogenen Denk- und Handlungsweisen sich im „Tun mit dem Dinge“ herausbilden. Die Rekonstruktion der ungleichheitsbezogenen Denk- und Handlungsweisen konturiert solche schulischen Gelegenheiten und Bedingungen, die es einerseits erlauben, den Umgang mit Differenz und Ungleichheit zu thematisieren, andererseits gestatten, mehr über die *Formen* des sozialen Zusammenhalts und über die Institutionen an sich nachzudenken²⁰⁸.

²⁰⁷ Auch kognitive Handlungen im Sinne der reflexiven Kooperation.

²⁰⁸ Es wird allerdings nicht auf einzelne schulische Praxen geschlossen, sondern es geht um die „experiences of inequalities“ (Kolokitha und Preston 2009) von Schul- und Schulformwechsler/innen. In dieser Forschungsarbeit wird der Wechsel schulmobiler Jugendlicher zwischen homogenisierten und stärker diversifizierten Settings die Problematiken exklusiver und inklusiver Lernräume andeuten können. Wie sich alltägliche Homogenität zu nichtalltäglicher Diversität verhält, beziehungsweise auch wie alltägliche Diversität von Personen und Gruppen

Von Interesse werden nun also die tatsächlichen Mittel, zu denen die Rekonstruktion impliziter Denk- und Handlungsweisen Hinweise geben wird. Das fünfte Kapitel ergänzt um die Frage, wie sich die Jugendlichen in Bildungsungleichheiten einbinden. Was denken sie über ihre Erfahrungen aus der Schulzeit und wie sprechen sie über sich und andere in der schulischen Bildung? Wie gehen sie im Kontext Schule mit Ungleichheit um, und welche Handlungstendenzen entstehen daraus? In Kapitel 4 wurde dargestellt, welchen bildungspolitischen Ideen sie zusprechen. Nun kann aufgezeigt werden, woran sie sich in situativen Handlungszusammenhängen, die durch Ungleichheit strukturiert sind, orientieren. Rekonstruiert wird nun, wie sie Personen und Gruppen in der schulischen Bildung in Beziehung bringen und in welcher Art und Weise sie ihr Wissen über un/gleiche Verhältnisse reflexiv bearbeiten. In den Blick gerät ein konjunktivistischer Stil der Reflexions- und Interpretationsarbeit²⁰⁹ sowie die Handlungsvollzüge und -tendenzen, die sich dokumentieren lassen. In Kapitel 4 wurden die Theorien über soziale Verhältnisse oder Vorstellungen zu sozialen Ordnungen herausgearbeitet. Jetzt kann genauer geschaut werden, wie Andere in der schulischen Bildung konstruiert werden, beziehungsweise wie Andere im *eigenen Erfahrungsradius* in einem Bildungsverhältnis interpretiert werden. Das fünfte Kapitel erfordert den Wechsel der Analysehaltung von explizitem, standortreflexivem Bewertungswissen zu implizitem Wissen – der Herstellungs-, Konstruktions- und Argumentationsweise – das aus dem Sprechen über Bildungsungleichheit, beziehungsweise aus dem Sprechen über das Handeln im Umgang mit Differentem und Ungleichem, herausgearbeitet wird. Wurde zuvor unter dem Stichwort der bildungspolitischen Sozialisation thematisiert, welche Ungleichheits- und Gerechtigkeitsvorstellungen Schule vermittelt, werden nun ungleichheitsbezogene Denk- und Handlungsweisen, die sich in der Einbindung in Bildungsungleichheit entwickeln, hinzugenommen. Mit dem fünften Kapitel eröffnet sich dadurch die Frage, *welche* Wissensform zukünftige bildungspolitische Handlungen beeinflussen könnte: Moralische Vorstellungen und/ oder implizite Denk- und Handlungsweisen? Entstehen Diskrepanzen zwischen Gerechtigkeitsüberzeugungen und schulischen Erfahrungen? Schulische Differenzierung und Segregation wurde in der Gerechtigkeitsperspektive der Jugendlichen nicht ausschlaggebend zum Störfaktor, doch welche Bedeutung erfahren diese Gelegenheiten und Bedingungen, geht es um die *eigene Schulzeit*? Wurden mangelnde Anerkennung oder politische Marginalisierung in der schulischen Bildung von den

in ein Spannungsverhältnis zur Institution gerät, soll als Barriere des sozialen Zusammenlebens hervorgehoben und auf die Folgen für eine sozial kohäsive Gesellschaft hin diskutiert werden.

²⁰⁹ In der Interviewzeit.

Jugendlichen eher weniger als Anliegen auf der Ebene der Moral angesiedelt, müssen sie nun als zentrale Gelegenheitsstrukturen der Praxis diskutiert werden.

Die thematische Abstraktion, die im Folgenden dargestellt wird, beinhaltet drei Typen. Zu spezifischen Reflexions- und Interpretationsweise stehen besondere Handlungsvollzüge und -tendenzen in Beziehung:

- *Distinktion in einer differenz- und defizitorientierten Sichtweise:* Jugendliche binden sich in schulisches Differenzierungs- und Distinktionsgeschehen ein. Die Anderen in der schulischen Bildung interpretieren sie in einer differenz- und defizitorientierten Art und Weise. Hier werden binäre Unterscheidungsmuster gesetzt, die in der Reflexionsweise des Indizierens im distinktiven Unterscheiden unbeweglich werden. Handlungstendenzen, die dazu in Beziehung stehen, werden als Distanzierung beschrieben (Kapitel 5.1).
- *Opposition und Resignation: moralisierende Sichtweisen im Umgang mit Marginalisierung:* Jugendliche binden sich in die Opposition eines schulischen Differenzierungs- und Distinktionsgeschehen ein. Die Anderen in der schulischen Bildung interpretieren sie in einer differenzorientierten Lesart. Binäre Unterscheidungsmuster werden in der moralisierenden, reflexiven Konstruktion erlebter Ungleichbehandlungen aufgebrochen und modifiziert. Als Handlungstendenz folgt die Distanzierung (Kapitel 5.2).
- *Praxen des Differenzierens in einer exklusionskritischen Sichtweise:* Jugendliche blicken metaperspektivisch auf Praxen des Differenzierens in einem Modus der analytischen Befragung von Praxis, Situation und Einbindung. Eigenes und Anderes in der schulischen Bildung wird in einer exklusionskritischen Lesart interpretiert. Binäre Unterscheidungsmuster werden in dieser Reflexionsart auf ihre Definiens überprüft. Die Handlungstendenzen können als Öffnung beschrieben werden (Kapitel 5.3).

Jugendliche, die zuvor ein „meritokratisches Rechtfertigungswissen“ in der Beurteilung von Bildungsgerechtigkeit ausprobierten, finden sich vermehrt im ersten Typ wieder. Sie binden sich in Differenzierungs- und Distinktionsgeschehen ein. Aber auch Jugendliche im zweiten Typ, die von Missachtungen in ihrer Schulzeit berichten, orientieren sich an meritokratischen

Rechtfertigungen. Hier wird ein Grundkonsens über Gerechtigkeit durchaus geteilt. Diese Jugendlichen, ob sie abgrenzen oder ausgegrenzt werden, sprechen dem Bestimmungsmerkmal der individuellen Leistung (sowie deren Gefahren) zu²¹⁰. Jugendliche hingegen, die Praxen des Differenzierens betrachten, versuchten zuvor „Leistungsprinzipien im Anerkennungs- und beteiligungsbezogenen Anspruch“ zu prüfen. Dies sind allerdings nur wenige Fälle, die vor allem im Kontrast zu den Jugendlichen der ersten beiden Typen von Bedeutung werden. Im weiteren Verlauf des Kapitels werden alle drei Typen exemplarisch dargestellt. Das letzte Teilkapitel überblickt die Ergebnisse (siehe Kapitel 5.4).

5.1 Distinktion in einer differenz- und defizitorientierten Sichtweise

In diesem Teilkapitel wird dargestellt, wie sich Jugendliche in Differenzierungs- und Distinktionsgeschehen einbinden. Es wird eine differenz- und defizitorientierte Sichtweise nachgezeichnet, die in Zusammenhang zum Handeln in schulischen Praxen des Differenzierens steht. Jugendliche sind mehr oder weniger daran beteiligt, Differentes zu schaffen und Ungleiches zu denken. Die Sichtweise legt offen, wie die Interviewten sich selbst und andere Schüler/innen in der lokalen Schullandschaft erleben und verstehen. Hinter eher differenz- und defizitorientierten Sichtweisen treten Praxen des Differenzierens hervor, die Momente des distanzierten Beobachtens in schulischen Zwischenräumen oder der vermittelten Erfahrung aufzeigen. Die Jugendlichen, über die gesprochen wird, kommen mehr oder weniger im Alltag vor. Als Schüler/innen hat man die gleichen Schulwege, begegnet sich in gemeinsamen Pausenbereichen oder der Nachbarschaft. Die Nähe und Distanz ergibt sich auch in der integrierten Beschulung, durch einen geteilten schulischen Raum, oder im Schul- und Schulformwechsel, in dem der Vergleich der Bildungsräume Gegenhorizonte eröffnet. In allen Interviews lässt sich herausarbeiten, dass Gemeinsamkeiten eigener schulischer Räume in der distinktiven Abgrenzung von anderen Schulen und Schülergruppen erzeugt werden.

Die Textsorten in den Interviews weisen einige zentrale Merkmale auf: erstens handelt es sich um Erfahrungen, in denen die Jugendlichen über augenscheinliche Differenzen vermittelt Vermutungen zu habituellen Spezifika derjenigen aufstellen, über die sie sprechen. Diese Lesarten spiegeln in der Wahrnehmung des Anderen gleichzeitig Besonderheiten des Eigenen wieder. Zweitens verlaufen Bemängelungen vorwiegend entlang schulräumlicher und -struktureller Ordnungen. Indem sie eine hierarchische Strukturierungslogik des Schulsystems

²¹⁰ Die Typen 1 und 2 beinhalten zentrale Fälle, die nur auf jeweils einem Typ liegen, aber auch Fälle, die auf beiden Typen liegen können.

übernehmen, bringen sie soziale und ethnische Unterscheidungen in ein Bildungsverhältnis ein. Drittens manifestieren sich damit diverse stereotypisierende Klassifizierungen, die Verortungen in der Schullandschaft festlegen. In einer differenz- und defizitorientierten Sichtweise wird nicht nur über die Bildung der Anderen gesprochen, sondern die Anderen werden als soziale Gruppe gebildet. Die Erfahrungen, die zwischen schulischen Gegenhorizonten aufgespannt werden, sowie die stereotypisierenden Klassifizierungen lassen sich als Hinweise auf soziale und ethnische Segregationstendenzen im Lokalen lesen²¹¹. Auch verdeutlicht sich, welche sozialen Peerkontakte möglich werden und welche sozialen Kontakte durch die Separierung im Schulsprengel eingeschränkt bleiben. Dies legt Gelegenheitsstrukturen des informellen, sozialen und politischen Lernens offen, bei der eine alltägliche Homogenität zur nichtalltäglichen Diversität im Verhältnis steht.

Die komparative Analyse bezieht Sequenzen ein, die *Modi des Indizierens im distinktiven Unterscheiden* illustrieren. Diese Modi können als besondere Reflexionsstile verstanden werden und stehen zu speziellen Handlungsvollzügen in Beziehung. Zum Beispiel dokumentiert sich in der Beschreibung von Erfahrungen ein Herabschauen²¹². Jugendliche identifizieren andere sowohl über Kleidung, Erscheinungsbild oder Hauttöne, als auch über auffällige Verhaltensweisen oder differente Meinungen und Einstellungen. Von Different-Machen kann des Weiteren dann gesprochen werden, wenn im Gefühl der Überlegenheit durch die schulische Position die wahrgenommenen Differenzen über die Kategorie der Bildung, der sozialen Lage oder auch der Ethnizität generalisiert und als defizitär festgeschrieben werden. Es ist ein Merkmal dieser Sichtweise, dass allgemeine Differenz- und Defizitvorstellungen mit rudimentären Erfahrungsbezügen einhergehen. Das Indizieren im distinktiven Unterscheiden und die differenz- und defizitorientierte Lesart zeigt sich als

²¹¹ Die Jugendlichen haben bei der Gerechtigkeitsfrage (Kapitel 4) wenig über soziale und ethnische Ungleichheit gesprochen, die Rekonstruktion impliziter Denk- und Handlungsstrukturen basiert hingegen auf solchen Passagen, in denen sie sehr frei von ihrer Schulzeit sprechen und auch stärker über ethnische Differenzen reden. Es ist ein Ergebnis der Studie, dass die Frage nach Gerechtigkeit ein Bewertungswissen aktiviert, in dem soziale und ethnische Adressierungen weniger Teil des gerechtigkeitsbezogenen Referenzsystems zu sein scheinen.

²¹² Als Denk- und Handlungsweise lässt sich das Herabschauen bei Jugendlichen herausarbeiten, die einen gymnasialen Bildungsgang besuchen oder Berufsschüler/innen, die zuvor an einem Gymnasium ausgebildet wurden und die sich von Haupt-, Real- oder Gesamtschüler/innen aus dem sozialen Umfeld abgrenzen. Das Herabschauen und Different-Machen ist nicht per se dem gymnasialen Schulumilieu zuzuschreiben. Solche Prozesse können sich aus der Situation schulischer Überlegenheit in der hierarchischen Strukturierungslogik des Schulsystems ergeben (z.B. auch zwischen Realschule und Hauptschule oder auch zwischen der Privatschule und den staatlichen Schulen). Pfaff (2012: 232) findet Distinktion nach unten und nach oben beispielsweise als Thema von Schüler/innen an „niedriger qualifizierenden Bildungsgängen“, während sie distinktive Zuschreibungen von Gymnasiast/innen zu anderen Schulen/ Schulformen eher selten rekonstruieren konnte. Eine Bedingung solcher Distinktionsdynamiken ist die positive Bewertung des eigenen schulischen Raums in Abgrenzung zu Schüler/innen anderer Schulen, mit denen man im schulischen Nahraum in Kontakt stehen kann (z.B. in Pausenbereichen, in der Nachbarschule, auf Schulwegen).

gewohnter, reflexiver Umgang mit der Strukturiertheit des Schulsystems und der Genese von Ungleichheit und Ungleichwertigkeit im Lokalen.

Drei Unterthemen illustrieren diese Sichtweise. Das Unterthema <Partizipationsgeschehen: bildungsbezogene Distinktion in der Verständigung> (Kapitel 5.1.1) dokumentiert partizipative Handlungsorientierungen, über die sich die interviewten Jugendlichen zu anderen Schüler/innen different erleben. Es kommen Vergleiche schulischer Gegenhorizonte auf die zur bildungsbezogenen Distinktion beitragen. Bei der <Ethnisierung in der wechselseitigen Distanznahme> (Kapitel 5.1.2) werden soziale Beziehungen im schulischen Zusammenleben relevant. Alltägliche Kontakte in Pausenzeiten werden für Differenzierungs- und Distinktionsprozesse von Bedeutung. Die Anderen, die auch ethnisch identifiziert werden, stehen als negatives Gegenbild in Beziehung zum eigenen Bezugsrahmen. Das letzte Unterthema <Raumbestimmtheiten: distinktive Zuschreibungen im Schulsprenkel> dokumentiert das distanzierte Beobachten und Vergleichen in der schulischen Nachbarschaft. Die Nicht-Alltäglichkeit der sozialen Kontakte zu anderen Schüler/innen, die man schulisch, sozial und ethnisch von sich unterscheiden möchte, formiert sich zur „Nicht-Beziehung“ (Reuter 2002) im öffentlichen Raum. Die Jugendlichen sprechen häufig aus einer bildungsprivilegierten Position über jene, die sie im Schulischen erkennen und verorten können²¹³. Es wird ein *defizitärer Anderer* zum Thema, welcher in diesem Teil von Jugendlichen über soziale oder ethnische Marker identifiziert wird. Im Hinterfragen des Erlebten reagieren die Jugendlichen vornämlich im Modus einer reflexiven Konstruktion, die es ihnen ermöglicht, das Fragwürdige mit bekannten Wissensstrukturen zu verbinden und zu klären. Sie sehen individuelle Merkmale der Person als Ursache einer prekären Lebenslage.

Was sagt uns dieser Typ über die *Form* des sozialen Zusammenhalts? Die bisherigen Ergebnisse kündigen einen gerechtigkeitsbezogenen Konsens an. Doch welche Gelegenheitsstrukturen des Lernens über Differenz und Ungleichheit bildet schulische Praxis ab? Weder wird im Bewertungswissen eingefordert, zusammen zu lernen, noch fördert das getrennte Lernen eine Orientierung an inklusiven Handlungsräumen. Spannen die Jugendlichen ihre schulischen Gegenhorizonte auf, wird der homogenere Raum zum Bezugspunkt, die Erfahrung der Diversität hingegen zu „Verwirrungen“ (English 2005: 28ff.), deren Erfahrungsgehalt eher einfach denn reflexiv bleibt. Der eigene Bezugsrahmen scheint gleichwohl nur sehr gering Gelegenheit zu geben, um mit Differenz und Ungleichheit reflexiv umzugehen; alle Blicke richten sich auf schulische Zwischenräume und die lokale Schulland-

²¹³ Mehrheitsgesellschaftliche und/ oder bildungsprivilegierte Perspektiven können auch von Jugendlichen in bildungsrelevanten Benachteiligungslagen adaptiert werden.

schaft. Entsteht Ungleichheit an den Gelenkstellen und nicht innerhalb von Schulen (Leschinsky und Cortina 2008: 35), konzentrieren sich diese Jugendlichen auch bei der Schilderung ihrer Erfahrungen auf soziale Kontakte zwischen Bildungsräumen. Die Einbindung in ein solches Differenzierungs- und Distinktionsgeschehen verdeutlicht, dass ein sozialer Zusammenhalt ohne soziales Zusammenleben erwächst. Dies wird dann herausgefordert, wenn schulmobile Jugendliche über diversifizierte Erfahrungsräume sprechen.

Wie bereits erwähnt binden sich diejenigen in Differenzierungs- und Distinktionsgeschehen ein, die zu denjenigen gehören, die soziale Gleichheit auch realisiert sehen und zuvor meritokratische Gerechtigkeitsprinzipien zur Beurteilung von Bildungsgerechtigkeit wählen. Kann das Bestimmungsmerkmal der individuellen Leistung, wie sich zeigte, auch problemrelativierend wirken, wurden von einigen aber auch Unterstützungssysteme eingefordert, damit Benachteiligungen ausgeglichen werden können. Segregation erweist sich dann als Störfaktor, wenn sie von der individuellen Leistungsentwicklung abträgt und damit die Idee der Leistungsgerechtigkeit konterkariert. In den gesamten Interviews versuchen die Jugendlichen durchaus, Ansprüche auf Solidarität und Toleranz anzubringen, stoßen sich allerdings auch an dem, was sie erleben und wahrnehmen. Stereotypisierungen zu bemerken, um diese wieder zu zerstreuen, wird zur reflexiven Herausforderung. Dies wird vor allem dann handlungspraktisch relevant, wenn sich die Jugendlichen trotz mancher Ansprüche auf Solidarität und Toleranz sozialräumlich distanzieren oder bestehende Distanzierungen auch zu bewahren versuchen. Ihre Distanzierungstendenzen stehen ihren Ansprüchen von Gerechtigkeit nicht per se entgegen, sondern verhalten sich kohärent zu affirmativen Strategien; also solche Reformideen, die die Struktur des Bildungssystems bejahen, aber die Genese von Ungleichheit durch kompensatorische Maßnahmen ausgleichen lassen. Affirmative Strategien stehen zu individuellen Orientierungen nicht im Widerspruch, da der eigene Bildungsraum unberührt bleibt und Distanzierungstendenzen realisiert werden können (siehe auch Kapitel 4).

Sind diese Jugendlichen in Praxen des Differenzierens (und damit in Strukturen der Ungleichheit) involviert, binden sich Jugendliche im zweiten Typ „Opposition und Resignation“ (siehe Kapitel 5.2) in eine Opposition des Differenzierungs- und Distinktionsgeschehens ein. Die Jugendlichen mit einer differenz- und defizitorientierten Sichtweise können zwar Ungleichheit durchdenken und in moralische Fragen überführen, sie erleben diejenigen, die sie als *Bildungsandere* verstehen, jedoch auch in Situationen der Befremdung. Die eigene Eingebundenheit in Unterscheidungs- und Separierungspraktiken ist ihnen meist

nicht bewusst²¹⁴. Die Schule als Praxis der Herstellung von Differenz reflektieren demgegenüber Jugendliche mit einer „exklusionskritischen Sichtweise“ (siehe Kapitel 5.3) am Beispiel der Dekonstruktion schulischer Praxen des Differenzierens, in denen sie sich eingebunden sehen.

5.1.1 Partizipationsgeschehen: bildungsbezogene Distinktion in der Verständigung

In diesem Untertyp spannen Jugendliche schulische Gegenhorizonte auf, die Passungsschwierigkeiten in den Partizipationshaltungen zwischen unterschiedlichen Schüler/innen offen legen. Die interviewten Jugendlichen beginnen in solchen Ereignissen eine bildungsbezogene Distinktion. Zu Beginn greife ich Passagen aus den Interviews mit Viola, Yago und Gust auf, die sich alle drei in der schulischen Mobilität vom Gymnasium in die Berufsschule befinden. Alle drei können in ihren schulbezogenen Orientierungen als leistungs- und erfolgsorientiert beschrieben werden. Den Fällen ist gemeinsam, dass sie sich in ihren Partizipationshaltungen von Mitschüler/innen irritiert fühlen. Bei Viola und Yago entsteht dies in der Verständigung in der „Berufsschule“²¹⁵; im Interview mit Gust geht es um die Verständigung mit Hauptschüler/innen im Rahmen einer schulischen Exkursion. Das Differenz erleben geht auf die individuelle Partizipationshaltungen zurück²¹⁶. Die eigene Partizipationserwartung wird zum Beurteilungsmaßstab. Wahrgenommene Unterschiede spielen der Distinktion der ehemaligen Gymnasiasten gegenüber denjenigen, die als (ehemalige) Schüler/innen anderer Schulformen identifiziert werden, zu. Die wahrgenommenen Unterschiede werden von den Jugendlichen in einer differenz- und defizitorientierten Perspektive interpretiert, in der die alteritätsproduktive Kategorie der Bildung zur Identifizierung einer sozialen Gruppe heraussticht. Die ungleichheitsbezogenen Denk- und Handlungsweisen sind durch einen Reflexionsstil geprägt, in dem Erklärungstheorien eingespielt werden und gewisse Formen der Distanz und/ oder Distanzierung enaktiert werden.

²¹⁴ Die Einbindung in Anerkennungs- und Beteiligungsungleichheiten ist ihnen nicht transparent.

²¹⁵ Der O-Ton der Schüler/innen wird im weiteren Verlauf kursiv gesetzt und somit von Autorenzitaten visuell abgehoben.

²¹⁶ In der komparativen Auswertung konnte sukzessiv ein Partizipationshabitus bei drei Jugendlichen herausgearbeitet werden. Die Partizipationshabitus stehen nicht im Mittelpunkt der Analyse in dieser Studie, werden an dieser Stelle jedoch für die bildungsbezogene Distinktion in der Verständigung relevant. Die Partizipationshaltungen werden an dieser Stelle lediglich zusammengefasst.

An mehreren Stellen schildert Viola (21 Jahre, Berufsschülerin mit Abitur) ihre Mitgestaltung im Rahmen schulischer oder betrieblicher Partizipationsgelegenheiten. Viola nutzt Möglichkeiten, um sich zu engagieren (z.B. Elternbesuche im Betrieb, Trainingsangebote). In einer Sequenz berichtet sie von einer Kuchenverkaufsaktion in der Pause. Eine Situation der Verständigung, die gleichzeitig ihre partizipative Haltung dokumentiert:

Viola: Zum Beispiel was mich vorhin total aufgeregt hat, in der zweiten Pause hat eine Klasse in der Cafeteria (1) Süßes verkauft. So Crêpes und Brownies und total schön. Und war halt keiner da. Und ich hab gefragt und die haben das für eine Klassenfahrt gespendet. Und während ich dort gestanden habe und auf meine Crêpes gewartet habe, kamen dann halt immer wieder Leute, <<Was ist das denn für ein Scheiß. Wir müssen dafür bezahlen>> und haben sich so abwertend dagegen geäußert. So würd ich halt auch die Atmosphäre beschreiben. So ein respektlos irgendwie.

Ihre Schilderung legt eine Wertschätzung partizipativer Gelegenheiten offen, die sich auch an einer anderen Stelle im Interview finden lässt, in der Viola über die Nutzungsfrequenz partizipativer Gelegenheitsstrukturen im Betrieb berichtet. Aktionen wie ein Kuchenverkauf werden von ihr unterstützt. So informiert sie sich auch bei den Schüler/innen darüber, zu welchem Zweck sie diese Aktion ausführen und erfährt, dass der Erlös der Klassenfahrt zugutekommt. Verhaltensweisen (z.B. Sprüche), die sie beim Warten auf einen „Crêpes“ beobachtet, irritieren sie hingegen. Auch an anderen Stellen im Interview zeigt sich, dass sie sich von Verhaltensweisen anderer Berufsschüler/innen befremdet erlebt. Viola, die selbst an solchen Aktivitäten im Schulleben partizipiert, interpretiert das Verhalten der Jugendlichen als ablehnende Provokation und der Aktion gegenläufig. Auf der habituellen Ebene geht es ihr um die Beteiligung an und Unterstützung von partizipativen Angeboten. Ein solches Mitwirken sieht sie in der Berufsschule nicht grundsätzlich umgesetzt (z.B. „*Und war halt keiner da*“).

Die wahrgenommenen Unterschiede generalisiert Viola als Differenz zwischen der Berufsschule – eine spannungsträchtige „*Atmosphäre*“, in der ein „*Konkurrenzkampf*“ herrscht – und ihrem vorherigen Gymnasium, welches ihr positiver Horizont bleibt. Solche Beispiele aus dem Schulleben der Berufsschule werden von ihr im Interviewverlauf aufgereiht und spüren die Distinktion gegenüber anderer Schülergruppen ein.

In der Interpretation der anderen Jugendlichen macht Viola aus individuellen und peer-bezogenen Merkmalen soziale und bildungsbezogene Merkmale der Familien. Erklärungstheoretisch führt sie wahrgenommene Verhaltensweisen auf eine mangelhafte „*Erziehung*“ in „*nicht so gebildeten Haushalten*“ zurück. In Violas Präsentation der anderen Jugendlichen

dokumentiert sich ein Abstand zu diesen Jugendlichen. Sie setzt eine soziale und bildungsbezogene binäre Unterscheidung zwischen den Anderen und ihr. Im Abstand, den sie durch die distinktive Zuschreibung gewinnt, artikuliert sie des Weiteren eine Forderung nach kompensatorischen Unterstützungsangeboten für Familien (z.B. „*psychologische Unterstützung*“ für Eltern). In der reflexiven Konstruktion überführt sie Verhaltensweisen zwar auf soziale Hintergründe, entlässt sich selbst allerdings aus der Reflexion ungleicher sozialer Positionierungen und Lebensbedingungen. Die Verhaltensweisen der Jugendlichen, vor allem auch durch die indizierende Aufreihung unterschiedlicher Beobachtungen im Schulleben der Berufsschule, werden im distinktiven Unterscheiden defizitär gelesen. Alternative Lesarten, wie sie die Jugendlichen in der exklusionskritischen Dekonstruktion von Distinktionsgeschehen ausprobieren (siehe Kapitel 5.3), versucht Viola nicht.

Im Gegensatz zu Viola, die dem Differenzerlebnis einen Defizitentwurf folgen lässt, startet Yago (21 Jahre, Berufsschüler mit Abitur) mit einer Vorstellung der *defizitären Anderen*, die sich im Partizipationsgeschehen teilweise verändert. Yago differenziert zwischen den Schüler/innen seines vorherigen Gymnasiums und der Berufsschule:

Yago: Man lernt hier die Realität anderer Bevölkerungsschichten, anderer Bevölkerungsschichten kennen, die sag ich mal (1), weniger prozentual gesehen auf einem Gymnasium zu finden sind. Eben durch die Ausbildung, die hier angeboten wird in verschiedenen Bereichen, wo eben sich gewisse (1) Leute für bewerben, die man, mit denen man nicht so in Kontakt kommt am Gymnasium. Und das find ich einfach ganz spannend zu sehen: wie denken diese Leute, wie geht man mit diesen Leuten um? Und ich bin sehr positiv überrascht zu sehen, dass man doch von diesem Engagement viel mit diesen Leuten machen kann, um sie mitzunehmen, zu begeistern, also das ist wirklich da. Wenn man da eine Idee hat, dann sind es auch Leute die da mitmachen.

Zur Explikation der Unterschiede verwendet Yago den Begriff „*Bevölkerungsschichten*“ und identifiziert welche, die nicht an seiner alten Schule vertreten waren. Durch die schulische Mobilität bewegt er sich in eine für ihn neue Situation. Er unterhält soziale Kontakte, die sich ihm durch die bisherige schulische Separierung entzogen zu haben scheinen (z.B. „*was hier für Klientel ist, das hatten wir ja nie am Gymnasium*“). Vor allem im Kontext von „*Engagement*“ in der Berufsschule schwindet die soziale Distanz. Ihm stellen sich die neuen sozialen Kontakte als etwas Positives dar. Ist einerseits anzumerken, dass Yago eben nicht die Distanzierung als Handlungsoption wählt, wie es andere Interviewte tun, muss gleichwohl darauf aufmerksam gemacht werden, dass er zwar an Situationen des interaktionalen Verhandeln beteiligt ist, jedoch in einem Modus des Einwirkens und Anleitens agiert. Wie

auch bei Viola wird ein Abstand zu den neuen Mitschüler/innen deutlich, der der Distinktion gegenüber dem „Klientel“, das am Gymnasium nicht zu finden gewesen ist, verhaftet bleibt.

Eine differenz- und defizitorientierte Sichtweise dokumentiert sich im Bruch mit seinen Erwartungen. In der Annäherung revidiert Yago sukzessiv ein Bild des defizitären Anderen und zwar dann, wenn sich durch den positiven Ausgang einer Aktion keine Differenz zur eigenen Partizipationshaltung eröffnet. Yagos Handlungsweisen in partizipativen Gelegenheiten sind wie bei Viola der selbstverständliche und zur Gewohnheit gewordene Maßstab. Im Interviewverlauf finden sich mehrere Passagen zum Thema Partizipation (z.B. Engagement in der kommunalen Jugendpolitik, Engagement am Gymnasium, Partizipation im Betrieb, Orientierung an „Zusatzqualifikationen“), mit denen sich Yagos Orientierung abzeichnet. Im Kontext der Berufsschule bezieht sich seine Tätigkeit auf die Organisation von Kommunikation und das Planen von Aktionen:

Yago: Ich bin seit letztem Jahr Schulsprecher hier an der Schule und habe in kürzester Zeit erstmal einen (SV)-Verteiler aufgezogen über E-Mail, weil das an diesen Berufsschulen mit Block-Teilzeit und was für Unterrichtsformen es hier noch gibt sehr schwierig ist, die Leute zu erreichen, sodass da ein Kontakt auch innerhalb der SV aufgestellt war (1). Haben dann für die Vollzeit-Klassen, die hier Fach-Abi oder Realschulabschluss machen ein so genannten Berufsinformationstag organisiert, zusammen mit der Bundesagentur, um den Leuten das Thema Bewerbung ein bisschen näher zu bringen. Hatten eine Blutspendeaktion mit dem Roten Kreuz und haben eben dieses Großprojekt Schulpatenschaft losgetreten, was dieses Jahr dann Anwendung finden soll. Ja. Also wirklich, diese Schulpatenschaft, das war so mein Schlüsselerlebnis, weil ich da persönlich auch sehr viel Herzblut dran verwendet habe oder verwenden werde. Ich habe einfach die Idee in den Raum gestellt und es entfachte sich wie ein Lauffeuer, dass die Leute sagen: <<Mensch, wir ham Köche an der Schule, wir ham Konditoren, wir ham Bäcker, wir backen Kuchen und verkaufen den, wir machen eine Dinée-Einladung für die Eltern, Gala-Abend, wir ham Hotelfachleute, die den Service übernehmen könn'n>>. Ich stand vorne und war total sprachlos, weil ich gedacht hätte, hier schlägste mal Kuchenverkauf in der Pause vor, ne? Und das ging los, also, wenn man da so einen zündenden Funken reingibt, dann ist das echt ganz spannend, was da bei rauskommt.

Diese Sequenz hebt sein Selbstbild als Initiator von Aktionen und als Person, die Ideen einbringt und die Mitschüler/innen motiviert, hervor. Es wird auch deutlich, dass sich der negative Gegenhorizont zum „Klientel“ der Schule durch den gelingenden Aktionsverlauf revidierte. Die Revision des Fremdbilds erfolgt aufgrund der Erfüllung seiner Erwartungen an das Partizipationsgeschehen. Trotz der vorgelagerten Differenzkonstruktion erlebt er hier keine Unterschiede in der Beteiligungshaltung. Die Bemängelung wird jedoch nicht per se

verworfen; an dieser Stelle bleibt es bei einem Zugeständnis an diejenigen, die sich ihm mehr oder weniger beweisen.

In der reflexiven Konstruktion beachtet Yago individuelle und soziale Merkmale. Zwar spricht er unterschiedliche Startbedingungen an, bemängelt jedoch die individuelle Passivität derjenigen, die sich ihrer sozialen Situation entwinden müssten²¹⁷:

Yago: Aber ich sag nur, wenn man kein Papier hat, wenn man eine Projektidee hat, wenn man irgendwas machen möchte, geht man ins Sekretariat <<hier, kann ich ma 'n bisschen Papier haben, Stift>>. Also, ich vertrete einfach die Möglichkeit, dass es genug Möglichkeiten gibt, Sachen zu erreichen, auch wenn man nicht unbedingt die Voraussetzung hat, mit denen es vielleicht auf den ersten Blick leichter wäre.

Yago spricht nicht nur aus einer privilegierten, sozialen Positionierung und schulischen Platzierung heraus über andere Jugendliche, sondern er spricht als jemand, der es gewohnt ist, seine Projekte selbsttätig gestalten zu können, die Zugänge zu haben und die Unterstützung und den Zuspruch im Umfeld zu erfahren (politisches Engagement, Sprachreisen, Jugenddelegierter auf der Buchmesse, Gespräche mit Eltern etc.). Yago selbst berichtet keine habituellen Passungsschwierigkeiten zum Umfeld, geht es darum seine Ideen zu verwirklichen. Der Schritt, ein Vorhaben realisieren zu können, sei dem Individuum verbleibend und weniger an soziale Lebenslagen, milieuspezifische Erfahrungsräume oder strukturelle Bedingungen gebunden. Das selbsttätige Handeln versteht Yago aus jeder sozialen Position und unter jeden Lebensbedingungen als realisierbar²¹⁸. Wie bei Viola verbinden sich Differenz- und Defizitkonstruktionen mit einem moralischen Bemühen um die Jugendlichen, die sie aus sozialer Distanz als defizitär entwerfen. Als Gelegenheitsstruktur steht der neuen Erfahrung im Umgang mit den für sie sozial Anderen die Erfahrung eines eher homogen wahrgenommenen Gymnasiums vorweg. In der reflexiven Konstruktion bei Viola und Yago folgt den Erlebnissen im inklusiven Bildungsraum ein distinktives Unterscheiden. Fordert Viola kompensatorische Unterstützungsangebote, so versetzt sich Yago in seiner Aufgabe als Schulsprecher selbst in die Rolle des Unterstützers, der darüber erstaunt sein kann, wie „*diese Leute*“ an Aktionen mitwirken. In seiner binären Unterscheidung knüpft er ein Wissen um individuelle Ursachen von Ungleichheit an die soziale Situation – sie werden einerseits zu „*Leuten*“, denen die Bereitschaft zum Leisten fehle, andererseits zu solchen, die etwas leisten können, wenn sie wollen. In der reflexiven Konstruktion gelingt es Yago, auf die Wahr-

²¹⁷ Die folgende Passage findet sich auch in Kapitel 4.2, in der Ausprägung Meritokratische Rechtfertigungen von Bildungsungleichheit.

²¹⁸ Ungleiche Startbedingungen entschärft Yago.

nehmung von Ungleichheit mit einer erklärenden Schlussfolgerung zu reagieren. Seine eigene Einbindung und Positionierung in ungleichen Verhältnissen transzendiert er nicht.

Berichten Viola und Yago von Differenzerlebnissen in partizipativen Gelegenheiten der Berufsschule, so geht es Gust (21 Jahre, Berufsschüler mit Abitur) um den Vergleich von Debattierweisen und politischen „*Ansichten*“. Gust, der zuvor ein christliches Gymnasium und eine Internatsschule besuchte, spricht über eine einmalige Begegnung mit Hauptschüler/innen während einer schulischen Exkursion. Gust traf als Schüler der gymnasialen Oberstufe im politischen Gespräch mit einer Politikerin in Berlin auf eine „*Hauptschulklasse*“. Eine Begegnung, die ihn „*schon geprägt*“ hat, wie er sagt.

Gust: Wir haben einen Ausflug nach Berlin gemacht und haben da (1) mit einer SPD- Politikerin, ich hab den Namen leider vergessen, diskutiert, über verschiedene Dinge, die uns halt so in den Sinn kamen. Über aktuellere Themen (1) und da saß mit uns im Raum eine Gymnasialklasse und eine Hauptschulklasse. Mit uns! Das hat mich schon geprägt. Weil die Ansichten gehen so weit auseinander (1), also viele, weil wir ein ziemlich geschlossenes Gymnasium sind, sagten eben-, weil-, dass man keine Hindernisse haben sollte oder auch nicht hat. Die Hauptschulklasse sagte, <<wir haben sowieso überhaupt keine Perspektive und kommen sowieso nirgendwo an>>. Wo ich am liebsten gesagt hätte, reiß dich mal zusammen und krieg mal den Arsch hoch // Ja, wie haben die-? // [Ja das] (1), zum einen ging es um Bildung und zu Mindestlöhnen. Und bei Bildung war es eben so, dass sie eben gesagt haben, <<wir haben viel schlechtere Chancen als die Gymnasialschüler. Weil wir schlechtere Bücher haben und schlechtere Schulen. Wir haben und sind schlechter ausgestattet>> (1) und bei den Mindestlöhnen war es eben so, dass da genau das umgekehrte Bild war. Das eben die Hauptschüler da sehr zustimmend reagiert haben und gesagt haben, <<ja das sollte man machen>>. Während (1) die Gymnasiasten sag ich jetzt, schon eher der Meinung waren (1), das entweder hätten ausdiskutieren wollen oder (1) so (3) sich so durch argumentiert haben, dass es eben rauskam, dass wir es nicht brauchen oder dass man das irgendwie anders regeln sollte. Das hab ich dann schon geprägt. Hat mir halt irgendwie gezeigt, allein das Ausdiskutieren, dass das Gymnasium irgendwie schon (3) intelligentere Leute, (1) ja ich weiß nicht ob man das so sagen kann. Ja also, breiter gefächert interessierte Leute hat, als eine Hauptschule zum Beispiel. Also das hat mich schon geprägt. Auf jeden Fall.

Das Debattieren über politische Themen ist Gust ein positiver Gegenhorizont, den er in der bildungsbezogenen Distinktion gegenüber der „*Hauptschulklasse*“ herausstellt. Seiner Partizipationshaltung ist eigen, dass er gerne über aktuelle Themen diskutiert und für seine Klasse in Anspruch nimmt, Sachverhalte auf eine andere Art und Weise ausdiskutieren, als es die Verständigung mit der „*Hauptschulklasse*“ zuließ. Kommt Viola um eine Verständigung mit den Jugendlichen herum und geht Yago in einer funktionalen Beziehung als Schulsprecher auf die Mitschüler/innen ein, so gerät Gust in eine Situation, in der

verschiedene Schülergruppen als gleichberechtigte Gesprächspartner in einer themenbezogenen Kontroverse auftreten. Die bildungsbezogene Distinktionsebene formiert sich in der Einmaligkeit des sozialen Kontakts zu Hauptschüler/innen. Gust markiert einen Abstand durch den Verweis auf sein „*ziemlich geschlossenes Gymnasium*“ und durch die Anmerkung, dass nun Schüler/innen einer Hauptschule „*Mit uns!*“ im Raum sitzen. Entscheidend ist für ihn nicht der Vergleich mit der anderen „*Gymnasialklasse*“, sondern mit dem negativen Gegenhorizont der „*Hauptschulklasse*“. Die Paraphrasierung der „*Ansichten*“ deuten gegenläufige Argumentationslinien an, welche er über Unterschiede im Modus des Ausdiskutierens einer politischen Frage interpretiert. So wendet er sich dem Konsens zu, dass Hindernisse nicht bestehen oder vermieden werden sollen – ein Konsens, den er von seiner Klasse geteilt sieht – und stellt dies den Hauptschüler/innen gegenüber, die der Paraphrasierung zur Folge Chancenlosigkeit in die Diskussion einbrachten. In einer weiteren inhaltlichen Differenzierung der „*Ansichten*“ kommt er auf die Themen „*Bildung*“ und Arbeitsrecht (z.B. „*Mindestlöhne*“) zu sprechen. Im Argumente der Hauptschüler/innen zu „*Bildung*“ wird ein Vergleich mit Gymnasiast/innen aufgespannt: sie sprechen es sich ab, gleiche schulische Ressourcen und gleiche Chancen zu haben. Obwohl Gust selbst Unterschiede in der Unterrichts- und Betreuungsform zwischen zwei Gymnasien erlebte und ein Bildungsangebot mit „*bessere Bildung*“ beschreiben konnte, lässt er eine Begründung mit „*schlechtere Schulen*“ nicht zu. Während bei diesem bildungspolitischen Thema die Hauptschüler/innen Kritik übten und die Gymnasiast/innen Chancen und Zugänge gewährleistet sahen, befürworteten Hauptschüler/innen die Einführung eines Mindestlohns, während die Gymnasiast/innen hier ablehnten. Es bleibt unklar, ob Unterschiede in den Debattierweisen nicht lediglich auf Unterschiede in politischen Ansichten zurückzuführen sind. Seine bildungsbezogene Distinktion findet einen zentralen Grund in den verschiedenen „*Ansichten*“.

Die wahrgenommenen Unterschiede generalisiert Gust in einer differenz- und defizitorientierten Perspektive als Unterschiede zwischen den Schulformen. Er versteht Hauptschüler/innen, wie er im Beispiel akzentuiert, als Eigenverantwortliche ihrer sozialen Situation (z.B. „*reiß dich mal zusammen und krieg deinen Arsch hoch*“). In diesem Sinne zieht Gust ähnliche Wissensstrukturen über individualistische Ursachen von Ungleichheit heran, wie Yago und Viola, um sich den Unterschied zu erklären. In der Begegnung mit den Schüler/innen einer Hauptschule erlebt er Meinungsunterschiede, die zu einer Bewertung mentaler Fähigkeiten führen. So lernt er daraus, dass ein Gymnasium im Vergleich zur Hauptschule „*intelligentere Leute*“ oder „*breiter gefächert interessierte Leute*“ hat. In dieser Äußerung dokumentiert sich im schulstrukturell *abwärts* gerichteten Vergleich sowohl sein

Abstand zu anderen Bildungsgängen, als auch die Vorstellung eines defizitären Anderen – eine stereotypisierende Generalisierung, die die bildungsbezogene Distinktion in der Verständigung strukturiert. Im Interview beschreibt Gust die Begegnung weiterhin als spannungsgeladen:

Gust: Und dann waren die schon genervt, dass wir da jetzt auch noch reinkamen und dann glaub ich einfach, dass die irgendwie schon in den Schulen vermittelt bekommen, dass sie sowieso keine Chancen haben. Also irgendwie hatte ich so das Gefühl. Ich war nicht an einer Hauptschule, aber irgendwie so von, von-, ich kam da rein und es kam so eine Wolke negative Stimmung schon auf. Wo ich dann dachte, naja bei uns war es immer so, alle fröhlich, und die saßen da und hatten lange Gesichter. Ich weiß nicht was in den Hauptschulen vermittelt wird (3).

Zwischen Hauptschule und Gymnasium existiere ein „*Kampf zwischen den Schulformen*“, so Gust, der im Rückblick auf seine Ausführungen durch kontroverse Positionen und Haltungen definiert zu sein scheint. In sein Fremdbild integriert er die Frage nach Beweggründen für „*eine Wolke negativer Stimmung*“. Er zieht einen Vergleich zwischen Gymnasiast/innen, die „*alle fröhlich*“ sind, und Hauptschüler/innen, die „*lange Gesichter*“ machen.

In seiner differenz- und defizitorientierten Sichtweise bleibt die Forderung nach persönlicher Anstrengung zentral. Eine Reflexion der eigenen Einbindung in ungleiche Verhältnisse sowie einen perspektivischen Vergleich unterschiedlicher Positionen und Perspektiven auf Gesellschaft reißt er nicht an, sondern er orientiert sich an der schulstrukturellen Organisation von Leistungsgruppen und wertet die „*Ansichten*“ derjenigen als irrational ab, zu denen er sich über die Kategorie der Bildung und der kognitiven Fähigkeiten in Beziehung setzt. Gust übernimmt eine schulformbezogene Unterscheidung und konstruiert binäre Schülergruppen, die sich nach Bildung und kognitiven Fähigkeiten unterscheiden sollen. In der Gelegenheit einer einmaligen Erfahrung wird Gust im Selbstverständlichen seines gymnasialen Erfahrungshorizonts irritiert. Die nichtalltägliche Diversität besteht im Zusammenkommen von Menschen unterschiedlicher schulischer und gesellschaftlicher Lagen mit unterschiedlichen politischen Haltungen. Im Vergleich zu den gesamten Interviews von Viola und Yago indiziert Gust nicht in der Aufreihung ähnlicher Erlebnisse, sondern sein distinktives Unterscheiden macht sich an einer konkreten Situation fest. Auf performativer Ebene des Sprechens unterstreicht er im Vergleich zu den vorherigen Fällen die Eindringlichkeit des Erlebten (z.B. „*Also das hat mich schon geprägt*“). Eigene Vorteilslagen thematisiert er nicht. Gust wird von strukturellen Bedingungen weniger irritiert, wie die Metapher „*alle fröhlich*“ andeuten könnte. Viel eher überlegt er, dass Chancenlosigkeit in der Schule „*vermittelt*“ wird. In seiner Perspektive gehen wahrgenommene Defizite auch auf die Vermittlung und

Antizipation von Chancenlosigkeit in der Institution Hauptschule zurück. Vor allem im Fall Gust werden Barrieren des sozialen Zusammenlebens deutlich, wenn in der reflexiven Konstruktion starke Distanzierungen als Folge des Umgangs mit nichtalltäglicher Diversität aufkommen.

Merkmale individueller Partizipationshaltungen kommen in allen drei Fällen in der bildungsbezogenen Distinktion zum Vorschein. Im Moment der Irritation werden sowohl andere identifiziert, als auch auf habituelle Spezifika übergeprüft. Die anderen Jugendlichen werden in einer differenz- und defizitorientierten Perspektive interpretiert, in der die Beurteilung über eigene zur Gewohnheit gewordene Maßstäbe des Handelns (Beteiligung an und Unterstützung von Aktionen, selbstständige Organisation von Partizipationsprojekten, Debattierweisen und politische Ansichten) erfolgt. Es dokumentiert sich ein Abstand zu anderen Schüler/innen, der eine Generalisierung der defizitären Anderen in der schulischen Bildung folgt. Viola vermutet „nicht so gebildete Haushalte“, Yago beginnt eine Identifizierung „*dieser Leute*“, das „*Klientel*“ der Berufsschule, die er am Gymnasium nicht finden konnte und Gust resümiert auf „*intelligentere Leute*“ am Gymnasium. In der Reflexion von ungleichen Verhältnissen tasten die Interviewten vor allem individuelle Dispositionen der *Bildungsanderen* ab. So kritisiert Viola provokative Verhaltensweisen, die sie auf Bildung zurückführt, Yago beanstandet eine individuelle Passivität, weswegen die Jugendlichen Chancen nicht nutzen, und Gust bemängelt die fehlende individuelle Anstrengung, die er für die Chancenlosigkeit der Jugendlichen verantwortlich sieht. Aus den Handlungszusammenhängen folgen mehr oder weniger distanzierte Haltungen und Distanzierungsbemühungen. Alle drei bleiben der Reflexion ungleicher Verhältnisse und Lebensbedingungen in dem Sinne außen vor, dass sie sich selbst nicht hinsichtlich ihrer Einbindung in Praxen des Differenzierens und in Strukturen der Ungleichheit befragen. Viel eher setzen sie binäre Unterscheidungen im Bildungsverhältnis und erklären das Erlebte mit bekannten Wissensstrukturen. Hierzu unterscheiden sie sich zu Jugendlichen, die das Differenzierungs- und Distinktionsgeschehen, in das sie sich selbst eingebunden sehen, dekonstruieren, und damit die mikroprozessuale Genese von Ungleichheit und Andersheit im Kontext schulischer Unterscheidungs- und Separierungspraktiken zu hinterfragen beginnen (siehe Kapitel 5.3).

Gemeinsame Partizipationsbereiche generieren zum einen Passungsschwierigkeiten hinsichtlich der Partizipationshaltungen, zum anderen Lesarten der habituellen Spezifika von Individuen und Gruppen. Gemeinsame schulische Ereignisse oder Bereiche geben denjenigen

die Möglichkeit mit nichtalltäglicher Diversität umzugehen, die in homogenere Settings eingebunden sind. Dass diese Erfahrungen der Differenzierung und Distinktion zutragen, ist ein Ergebnis, das das ungleichheitsbezogene Denken und Handeln charakterisieren kann. Die Jugendlichen werden des Weiteren in eine bildungspolitische Richtung handlungsfähig, denn beide Wissensformen – das Urteil und die Erfahrung – machen sie konvergent. Der Begründungsmaßstab der individuellen Leistung lässt die eigene schulische Position sowie das Schulsystem an sich gerecht erscheinen. Um Gerechtigkeit beizubehalten, tendieren die befragten Jugendlichen (auch Kapitel 4.2) eher zu affirmativen Strategien. Schulische Strukturen und segregierende Folgen können prinzipiell bejaht werden, da sie im Anspruch der Gerechtigkeit legitim werden. Das implizite Denken und Handeln spielt diesem Überzeugungssystem zu, wenn Jugendliche in der Erfahrung alltäglicher Homogenität zu nicht-alltäglicher Diversität Distanzen und Distanzierungen halten. Die aufkommende Anerkennungsproblematik, der mangelnde wechselseitige Respekt, kann als eine Barriere für soziales Zusammenleben und sozialen Zusammenhalt diskutiert werden. Auf theoretischer Ebene ergibt sich eine Aporie der Ansprüche.

5.1.2 Ethnisierung in der wechselseitigen Distanznahme

Kurzfristige soziale Kontakte im schulischen Zusammenleben geben Schüler/innen die Gelegenheit, Einzelne und Gruppen zu identifizieren und vom Eigenen abzugrenzen. Die folgenden Passagen aus den Interviews mit Viola, Gust und Amina dokumentieren den Umgang mit sozialer und ethnisierter Differenzierung innerhalb der Schule. Konstitutiv für die Genese von ethnisierter Andersheit sind in diesen Fällen die im schulischen Raum situierten Prozesse der „wechselseitigen Distanznahme“ (Reuter 2002: 28). Reuter macht auf Interaktionsmerkmale aufmerksam, die solchen Ethnisierungen vorgreifen. In der „Nicht-Beziehung“ im „inszenierten Aneinandervorbeigehen, -schauen, -sprechen als auch in einem allgemeinen Hochziehen von Ansprechbarkeits- und Berührungsschwellen“ gestaltet sich der alltägliche Kontakt zum „vertrauten Fremden“. Reuter verweist auf eine gewisse Kontinuität die eine wechselseitige Distanznahmen bedarf, um Fremdbilder aufrechterhalten können (ebd. 28- 29).

Schüler/innen lernen, insofern sich keine gemeinsamen Lern- oder Peerpraxen herausbilden können, die wechselseitige Distanznahme in unbeständigen Kontakten als gewohnheitsmäßige Umgangsweise mit sozialer und ethnisierter Heterogenität im Schulalltag kennen und wissen

Mitschüler/innen als Andere oder Fremde zu positionieren. Dies hebt die Differenzierung und Separierung als Gelegenheitsstruktur hervor. Die nichtalltägliche Diversität wird zur Barriere des sozialen Zusammenseins. Die Positionierung der Mitschüler/innen als Fremde macht eine hegemoniale soziale Beziehung kenntlich – eine Distinktion, die Schüler/innen allmählich zu praktizieren lernen. Werden die wahrgenommenen Unterschiede in einer differenz- und defizitorientierten Perspektive gedeutet, so werden Besonderheiten des Eigenen in der Identifizierung des Anderen mitgedacht (z.B. Erscheinungsbild, Hautfarbe, Peerkontakte, Zugehörigkeiten) und mit defizitär wahrgenommenen Eigenschaften und Verhaltensweisen verknüpft. In der differenz- und defizitorientierten Interpretation wirkt die alteritätsproduktive Ethnisierung dominant und lässt die Jugendlichen komplexe Ursachen der Ungleichheiten ausblenden. Auch bei diesem Untertyp tritt die Distanzierung als Handlungstendenz hervor.

Viola (21 Jahre, Berufsschülerin mit Abitur), die von einem Gymnasium in die Berufsschule übergang, ist von den unbeständigen, neuen sozialen Kontakten zu denjenigen, die sie über soziale und ethnische Zuschreibungen von sich unterscheidet, irritiert und erlebt sich in Situationen der wechselseitigen Distanznahme. Zwar offeriert der Übergang in die Berufsschule die Möglichkeit neue soziale Kontakte einzugehen, jedoch hält sich der Abstand durch die institutionelle Organisation von leistungshomogenen Berufsschulklassen, in denen den bereits erworbenen Qualifikationsgraden entsprechend der Unterricht angeglichen wird. In einer Ausführung zum Zusammenleben an der Berufsschule klassifiziert Viola zunächst verschiedene Gruppen, die ihr auffallen und zu denen sie sich unterscheidet:

Viola: Ja also, ich würd sagen das ist sehr gemischt. Sehr (1) international. Ich sag mal, ich würd vielleicht den Begriff ausländisch vielleicht benutzen (2). Ja weil halt (2) verschiedene, viele Leute aus verschiedenen Kulturen hier sind. Und auch verschiedene (2), wie kann man sagen, Bildungs- (2) // Bildungs- // Oder wie kann man sagen. Oder ich würds jetzt mal ausdrücken: Erziehungshintergründe. Aus verschiedenen Schichten, vielleicht sogar schon-. Mit (1) ja, aber vielleicht auch eben Bildung. Weil ja , zum Beispiel von den Ausgangspunkten haben wir hier alles: Hauptschule-, Realschule, gar keine Schule (1), Abitur. Und das merkt man schon so auf dem Schulhof (1). Keine Ahnung, ich kann es ja nur vergleichen mit (1), zum Beispiel dem Gymnasium wo ich war und hier ist halt mehr so ein Konkurrenzverhalten vielleicht unter verschiedenen Gruppen. // Wie äußert sich das? So, wie begegnet Ihnen das so? // Also wenn ich jemandem entgegen komme, eher skeptisch oder so. Erstmal abwertend {Räuspern} so angeguckt werde, aber ich glaub das ist nicht abwertend gemeint, sondern eher so (1) ängstlich. <<Was ist das für eine die sieht irgendwie->> (1). Oder nicht (1) unsicher, unsicher ist das richtige Wort. Weil (3), naja, weil so man kann es ja nur so (1) von äußerlichen Sachen ansehen. JA und vom Kleidungsstil und vom

Erscheinungsbild und so sehe ich da halt Unterschiede zwischen uns und den anderen sozusagen.

Im Beispiel der Begegnung auf dem Schulhof verweist Viola auf einen schulischen Zwischenraum – auf eine schulische Nische – in der sie der Akt des Aneinander Vorbeigehens irritiert. In diesem Zwischenraum identifiziert Viola über augenscheinliche Differenzen (z.B. „Kleidungsstil“, „Erscheinungsbild“) sowie physische Merkmale, die ihr verraten, dass die Schülerschaft „international“ oder „ausländisch“ sein könnte. Der Schulhof öffnet ihr einen Raum, in dem sie sich zu Personen in Beziehung bringt und in dem sich Schüler/innen gegenseitig irritieren. Dies geschieht über das bloße Entgegenlaufen, bei dem sie das Gefühl hat „abwertend“ angeschaut zu werden, sich selbst allerdings auch an „äußerliche Sachen“ irritiert und Personen identifiziert. Die wechselseitige Distanznahme dokumentiert sich in der Orientierung an der Bezugnahme aufeinander, in der Viola im Aneinander Vorbeischaun die Anderen interpretiert. Sie deutet die Gestik und Mimik ihrer Mitschüler/innen, was ihr verrät, dass auch die anderen durch Violas Präsenz verwirrt sein könnten. Für das Verhalten der Anderen spielt sie Erklärungen durch (z.B. Ängstlichkeit, Unsicherheit, Skepsis). In der reflexiven Konstruktion beginnt Viola einen projektiven Perspektivenwechsel. Schlussendlich kann sie auf „*Unterschiede zwischen uns und den Anderen*“ schließen. Die wahrgenommenen Unterschiede spielen nicht nur der Distinktion zwischen den leistungshomogenisierten Berufsschulklassen zu, sondern stehen für Viola auch im Vergleich zum vorherigen Gymnasium, das, wie sich im sequenziellen Verlauf zeigt, ihr ein positiver Gegenhorizont ist, der sich in der Abgrenzung zu schwierigen Peerkontakten in eher heterogenen schulischen Räumen herausbildet (z.B. kooperative Gesamtschule, Berufsschule). In ihrer Erfahrungsaufschichtung steht das Gymnasium einer nichtalltäglichen Diversität gegenüber, die ihr als schulmobile Jugendliche immer wieder Gelegenheiten bietet, sich mit Differentem und Ungleichem zu beschäftigen: sie bewegt sich vom sozial homogenen Erfahrungsraum „*Gymnasium*“ in einen sozial und ethnisch heterogenen Bildungsraum – erstens im Wechsel vom Gymnasium in die Berufsschule und zweitens von der Berufsschulklasse in den Pausenraum.

Viola beginnt in dieser Passage, den Bildungsraum „*Berufsschule*“ zu klassifizieren. Es sind drei Kriterien, nach denen differenziert wird: diejenigen, über die sie spricht, unterscheidet sie im „*gemischten*“ schulischen Raum über ethnisierte Zugehörigkeiten, soziale Merkmale und den Bildungsstand. In der Verwendung von Unterscheidungsmarkierungen beginnt sie eine Wortsuche (z.B. „*sehr gemischt*“, „*vielleicht ausländisch*“). Sie wechselt zwischen offenen Markierungen (z.B. „*gemischt*“, „*international*“), die sie selbst einbinden können, und

distinktiven Zuschreibungen (z.B. „ausländisch“, „Kulturen“ die hier sind), die Personen-
gruppen von ihr abheben. Mitschüler/innen, zu denen sie sich interethnisch in Beziehung
bringt, differenziert sie des Weiteren auf der Ebene der sozialen Zusammensetzung, über
Erziehung und Familie, soziale Schicht, Bildung und schulische Qualifikationen. Im Interview
mit Viola geraten die binären Unterscheidungspaare zunehmend in eine Verschränkung. Es
dokumentiert sich eine wechselseitige Distanznahme in Begegnungen auf dem Schulhof, die
von Viola in eine soziale, bildungsbezogene und ethnisierte Distinktion eingelesen wird. Die
neuen, eher unbeständigen sozialen Kontakte im Pausenraum lassen ihr die Mitschüler/innen
zu „vertrauten Fremden“ (Reuter 2002) werden, die Viola in differenz- und defizitorientierter
Hinsicht in ihren Verhaltensweisen als defizitär, provokativ (z.B. „Konkurrenzverhalten“),
aber auch als ängstlich und unsicher interpretiert. In der reflexiven Konstruktion indiziert sie
fortlaufend Differenz. Im projektiven Perspektivenwechsel werden Erklärungstheorien aus-
gemacht und Unterscheidungen gehalten. In ihrer Sichtweise auf ungleiche Verhältnisse
zeichnen sich damit Tendenzen des Different-Machens ab, indem Viola die wahrgenommenen
Unterschiede zunächst über die Kategorie „ausländisch“ markiert, die sie im Anschluss über
einen Abstand durch Bildung und Schicht differenziert. Die Distanznahme macht die
Bewahrung von Distanzierung als handlungskonstitutives Moment wahrscheinlich. Viola
resümiert „da besteht nichts, wir setzen uns nicht irgendwie zusammen“.

Ähnlich wie Viola sind Gust (21 Jahre, Berufsschüler mit Abitur) unbeständige soziale
Kontakte innerhalb der Schule ein Thema. Bei Gust eröffnen sich Prozesse der wechselseitigen
Distanznahme, die in die ethnisierte Distinktion eingelesen sind, innerhalb eines
ehemaligen Gymnasiums. Auch er nimmt im steten Aneinandervorbeigehen eine Andersheit
wahr, durch die seine Mitschüler/innen zu „vertrauten Fremden“ werden:

*Gust: Dann hat man auf jeden Fall (1) was mir aufgefallen ist: Es ist schon immer
so, dass, weiß gar nicht ob ich das sagen darf, dass Jugendliche mit
Migrationshintergrund sich auch immer sehr in ihrer eigenen Gruppe bewegen.
Wie gesagt (1), in ihrer eigenen Volksgruppe, also mit ihren eigenen, also mit
ihren Landsleuten oder wie kann man das sagen? Oder mit anderen Jugendlichen
mit Migrationshintergrund. Immer sich mehr in ihrer Gruppe orientiert haben, als
(1) ausgeweitet haben. Das ist in Deutschland auch so, die anderen sind AUCH
so unter sich geblieben, es kam nie zu einer wirklichen Vermischung. Ich mein
klar, man kannte sich so und hat sich morgens auch guten Morgen gesagt. Aber es
war doch schon (1), dass man unter sich geblieben ist (wie Peergroup, ja, so ein
Merkmal). Gut, und dann irgendwie hat man so, dass irgendwas auf-, was in der
USA die Cheerleader sind, die ganzen mit den Sprach-Labs, hat man auf jeden
Fall in einer deutschen Schule auch sowas (1), es gibt immer sowas, wo man
ausgegrenzt wird.*

Auf die Eindringlichkeit dieser Beobachtung macht Gust aufmerksam. Es ist etwas, was ihm „aufgefallen ist“ und was ihm „schon immer so“ vorkam: eine ethnisierte Distinktion markiert er gegenüber Mitschüler/innen, die er im Allgemeinen als „*Jugendliche mit Migrationshintergrund*“ von sich unterscheiden kann. Er selbst unterhält zu ihnen wenige Kontakte im schulischen Alltag und nimmt sie in den wechselseitigen Distanznahmen über exklusive und zurückgezogene Peerkontakte wahr. So sind es die Mitschüler/innen, die „*sich mehr in ihrer Gruppe orientiert haben, als (1) ausgeweitet haben*“. Als Angehörige des Gymnasiums war man sich bekannt, wie er sagt, begegnete sich allerdings lediglich in Begrüßungen im Alltag. Aus seinem Blickwinkel reduzierten sich die Kontaktmöglichkeiten auf ein Minimum. Auch Gust orientiert sich an einer distanzierten Bezugnahme aufeinander. Wie Viola reflektiert Gust die eigene Einbindung in die sozialen Dynamiken der schulischen Praxis, indem er einen Perspektivenwechsel andenkt. In der Reflexion gelingt ihm ein Perspektivenwechsel im Ansatz, allerdings auch als Projektion der eigenen Sichtweise, von der er annimmt, dass auch andere so denken könnten. Viola macht beispielsweise darauf aufmerksam, dass auch sie die Mitschüler/innen vom „*Erscheinungsbild*“ her irritiert haben könnte. Sie interpretiert die anderen, ohne allerdings das eigene mimetische Zutun zur Situation zu thematisieren oder die Bewahrung von Distanz aufheben zu wollen. Auch Gust reißt eine Überlegung zum *Anderen der Anderen* an: aus Sicht der „*Jugendlichen mit Migrationshintergrund*“ wären die anderen Schüler/innen auch unter sich geblieben. Im Perspektivenwechsel spiegelt er die Bemängelung von exklusiven Peerkontakten und die Bewahrung von Distanz durch den Rückzug („*auch so unter sich geblieben*“) als Denk- und Handlungsweise, in der auch die anderen Jugendlichen ihre Fremdbilder entwickelt haben könnten. Gust ordnet Schüler/innen in einem binären ethnisierten Verhältnis an, in dem die fehlenden „*Vermischung*“ von zwei Gruppen zuerst an den in der Institution unterrepräsentierten „*Jugendlichen mit Migrationshintergrund*“ beanstandet wird, und im zweiten Schritt die Position und die Handlungsmuster überrepräsentierter herkunftsdeutscher Jugendlicher rudimentär einbezogen werden. Gust schafft innerhalb des schulischen Raumes eine binäre Opposition. Des Weiteren generalisiert er seine Beschreibung von Gruppierungsprozessen auf einer nationalen Ebene (z.B. Deutschland) und kontrastiert Klassifikationsweisen und Abgrenzungsprozesse im internationalen Vergleich von „*subkulturellen Jugendlichen*“ (z.B. Schule in den USA). In Bezug zur Nachfrage nach Personen und Gruppen beginnt Gust Unterscheidungspraxen zu explizieren. Man könne immer unterscheiden in „*jugendliche Subkulturen*“, in „*Punks*“ oder „*Hip Hop Kulturen*“, die sich über äußere Stilmerkmale identifizieren lassen, so Gust. Gust kann sich seine

Klassifikationsweisen explizieren und setzt diese auch in der Klassifizierung von Schülergruppen um. Was in anderen schulischen Praxen als Abgrenzung zwischen subkulturellen Peergruppen passiert, wird für ihn die Abgrenzung von „*Jugendlichen mit Migrationshintergrund*“²¹⁹. Indiziert Gust erlebte Differenz im distinktiven Unterscheiden, verhält er sich hier bewusst zu dieser Unterscheidungsweise. Für ihn ist es eine Möglichkeit, mit der Menschen (und auch er) sich und andere definieren können.

Anders als Viola setzt Gust die Klassifikation frei weg, während sich Viola in einer längeren Wortsuche verstrickt. Ähnlich wie bei Viola lassen solche Äußerungen Positionen der Sprechenden durchblicken: als herkunftsdeutsche Jugendliche sprechen sie über jene, die sie als „*Jugendliche mit Migrationshintergrund*“ oder als „*ausländisch*“ von sich unterscheiden lernten. Bei beiden dokumentiert sich auf der performativen Ebene des Sprechens über Ungleichheit eine Vorsicht, die mit dem Motiv, rassistische Aussagen zu vermeiden, in Beziehung stehen könnte. Weis (2001: 210) macht auf Vorsichtsnormen im Umgang mit ethnisierten Differenz aufmerksam, und stellte fest, dass Menschen zögern, pausieren oder Aussagen korrigieren, wenn sie bedenken, dass sie im Sprechen über Ungleichheit als rassistisch gelten können. Vorsicht im Sprechen über Ungleichheit ist vor allem der Kommunikationssituation im Interview, also auch an den Interviewer, gerichtet²¹⁹. Äußerungen wie „*weiß gar nicht, ob ich das sagen darf*“ oder „*Ich sag mal, ich würd vielleicht den Begriff ausländisch vielleicht benutzen*“ relativieren und stehen vor eher negativen Beurteilungen von Eigenschaften und Verhaltensweisen der anderen Jugendlichen. Im Versuch den Begriff „*Migrationshintergrund*“ zu definieren gerät Gust in eine Suche nach geeigneten Definiens. Er findet zunächst „*Volksgruppe*“ und „*Landsleute*“, verwischt in Folge jedoch die Herkunftsbezüge, die dieser Konstruktion zugrunde liegen, indem er eine Gruppe an Jugendlichen mit gleichen oder unterschiedlichen Migrationshintergründen bildet. Diese Jugendlichen versteht er als eine „*eigene Gruppe*“. Gust konstruiert in der wechselseitigen Distanznahme eine binäre Differenz, bei der die „*Jugendlichen mit Migrationshintergrund*“ als negativer Gegenhorizont dem unmarkierten Eigenen gegenüberstehen. Auf Nachfrage informiert er darüber, dass beispielsweise von 350 Schüler/innen in der Internatsschule circa fünf bis zehn Schüler/innen einen Migrationshintergrund hatten. Im christlichen Gymnasium hingegen „*war es schon so, dass man Wert darauf gelegt hat, dass man auch Schüler mit*

²¹⁹ Die Vorsicht als Modus ist der Kommunikation inhärent.

Migrationshintergrund hat²²⁰. Die binär kategorisierte Zählung lässt gewisse Repräsentationsverhältnisse an den Schulen vermuten. Gust spricht aus einer privilegierten Position über Mitschüler/innen, denn er ist in der Lage sich durch die institutionellen Verhältnisse repräsentiert zu fühlen und Mitschüler/innen als ethnisch andere in der schulischen Bildung zu definieren. In der differenz- und defizitorientierten Interpretation dokumentiert sich eine Bemänglung an exklusiven Peerbeziehungen, die die Frage nach dem Eigenen im Fremdbild eröffnet. Gust identifiziert und klassifiziert entlang einer binären Zugehörigkeitsvorstellung. Die wahrgenommenen Verhaltensweisen der Mitschüler/innen werden über die Identität und Zugehörigkeit interpretiert – im Kontext sozialer Beziehungen, indem die individuell vorangetriebenen oder sozial geteilten Darstellungsleistungen einem asymmetrischen Beziehungsverhältnis entspringen. Gusts Orientierung an der Bezugnahme aufeinander unterliegt den eigenen exklusiven Peerbeziehungen, die er in der Schule unterhielt.

Viola und Gust beschreiben eine wechselseitige Distanznahme im schulischen Alltag. Diese konnte als Gelegenheitsstruktur herausgearbeitet werden. Über die Orientierungen der Mitschüler/innen lässt sich zwar nichts aussagen, jedoch lässt sich herausarbeiten, dass Viola und Gust beide an einer Bezugnahme aufeinander orientiert sind, in der sich eine Form der „Nicht-Beziehung“ konstituiert, die die Bewahrung von Distanz (Viola) oder die Normalisierung der Distanzierung (Gust) begünstigt. Die Distinktion verläuft über physisch-materielle Merkmale („*Erscheinungsbild*“, „*Kleidungsstil*“), über die Beobachtung von Verhaltensweisen (z.B. „*Konkurrenzverhalten*“ zwischen Gruppen, exklusive Peerbeziehungen), aber auch physische Differenzen, die ihnen verraten, dass Mitschüler/innen im Unterschied zu ihnen selbst als „*ausländisch*“ oder als „*Jugendliche mit Migrationshintergrund*“ markiert werden könnten. Aus dem Handlungsvollzug der wechselseitigen Distanznahme folgen Formen der Distanzierung. In einer differenz- und defizitorientierten Interpretation zeichnet sich eine Bemänglungshaltung ab: im Sprechen über die Anderen werden Mitschüler/innen dann über die Identität und Zugehörigkeit ins Auge gefasst, während gleichzeitig die Reflexion eigener sozialer Positionierungen in der Migrationsgesellschaft außen vor bleiben. Sie reflektieren nicht eigene Privilegierungen und Praxen des Differenzierens, in die sie eingebunden sind, sondern es entsteht eine Fremdheit im schulischen Nahraum. Herangezogene Wissensstrukturen erlauben ihnen, in der reflexiven Konstruktion Erklärungstheorien zu setzen und festzuschreiben.

²²⁰ Die Zählung (bzw. Wahrnehmung) ist ein kognitiver Modus in der Herstellung von ethnisierten Gruppen (vgl. Brubaker 2007).

In eine ähnliche soziale Dynamik der wechselseitigen Distanznahme im schulischen Alltag geriet auch Amina (19 Jahre, Produktionsschülerin ohne Abschluss). In einer Ausführung geht sie auf das Zusammenleben in ihrer ehemaligen kooperativen Gesamtschule ein. Amina besuchte dort eine Hauptschulklasse, deren Gemeinschaft sie über die Religionszugehörigkeit der Klassenmitglieder hervorhebt:

Amina: Ja, also mit den Mädels hab ich mich immer gut verstanden. Mit den Jungs auch. Und wir waren, also wir waren alle Muslime in einer Klasse und wir hatten nur zwei Deutsche in der Klasse gehabt. Erst dann im letzten Jahr kam dann noch eine dritte Deutsche. Und wir waren wie ne kleine Familie. Also wir haben uns immer gut verstanden. Jeder hat jedem geholfen. Ja.

Den gemeinsamen Erfahrungsraum der Schulklasse kennzeichnet sie durch positive Peerkontakte zu Mädchen wie auch Jungen und über die Gemeinsamkeit des muslimischen Glaubens. In ihrer Klasse innerhalb der kooperativen Gesamtschule besteht eine deutliche Überrepräsentation an muslimischen Schüler/innen und eine Minderheit von zwei bis drei Schüler/innen, die sie als „Deutsche“ identifiziert. Amina unterscheidet in einer binären Art und Weise in „Muslime“ und Nicht-Muslime, beziehungsweise in „Deutsche“. Sie bringt damit zwei Zugehörigkeiten in eine binäre Unterscheidungslogik, die sich nicht gegenseitig ausschließen müssen, ihr jedoch zur Markierung einer positiven Gemeinschaft in der Klasse dienen, die sie mit „wie ne kleine Familie“ umschreibt. Ein Unterschied zwischen den muslimischen und den nicht-muslimischen Mitschüler/innen spielte innerhalb der Klasse keine Rolle, wie Amina berichtet. Lediglich im Fach „Religion“ merkte sie dann einen Unterschied, wenn über den Islam oder das Christentum gesprochen wurde: „*Also dass wenn wir jetzt über den Islam reden, dass die Mehrzahl Muslime ist und mehr Erfahrung darüber haben und wenn es dann um die Christen ging oder dem Evangelium, dann waren halt nur drei da und (1), ja*“. In diesen Unterrichtsstunden, in denen über die beiden Weltreligionen gesprochen wurde, wurde die Gemeinsamkeit des muslimischen Glaubens über das reaktivierte geteilte Wissen der „*Mehrzahl Muslime*“ handlungspraktisch bedeutsam, während ähnliche geteilte Wissensbestände im Gespräch über das Christentum aufgrund der Unterrepräsentation von Schüler/innen mit christlicher Prägung in der Klasse nicht aktiviert werden konnten. Amina findet in dieser Klasse ein angenehmes Lernmilieu und eine Gemeinschaft, in der sie sich wohl fühlt. Die Herstellung dieser Gemeinschaft hängt, wie sich im Interview zeigte, auch von der Distinktion gegenüber weiterer Klassen anderer Bildungsgänge innerhalb der Schule ab. Macht sie innerhalb der Klasse schon auf religiöse und ethnische Zugehörigkeiten aufmerksam, werden diese in der Abgrenzung zu den Klassen des gymnasialen Bildungsgangs zu bedeutungsvolleren Distinktionsmerkmalen. Amina möchte nicht mit

Schüler/innen der anderen Bildungsgänge lernen: „*Gymnasiu-, Haupt und Real? Um Gottes Willen*“. Die hypothetische Idee, ihre Klasse mit anderen Klassen zu mischen, lehnt sie ab: „*[Nee (1) nein], also mir würd das jetzt irgendwie nicht gefallen, wenn ich jetzt in Gymnasium oder Real wär, dass ich jetzt mit Haupt und Real vermischen. Nein!*“. Eine positive Gemeinschaft, wie sie in ihrer Klasse besteht, kann sich Amina für die Mischung der Schüler/innen an der kooperativen Gesamtschule nicht vorstellen. Im Vergleich zur Überrepräsentation von Schüler/innen muslimischen Glaubens, die sie von „*Deutschen*“ in der Klasse unterscheidet, nimmt sie eine Unterrepräsentation von „*Ausländern*“ im Gymnasium wahr:

Interviewer: *Glaubst du, dass die Leute sich gut vertragen würden, aber, oder eher schlecht?*“

Amina: *Nee, ich glaube nich so ganz. Nich so ganz, weil wir hatten eh viel, nicht so viele Ausländer, die im Gymnasium waren, aber viele auf Real und eine gewisse Anko-, an-, also die waren schon irgendwie arrogant und so, also eine Klasse, eine einzige Klasse war das. // Wer war arrogant? // Die Gymnasisten {sic.}, also ja, also da wurden die Hauptschüler oder Realschüler auch mal fertig gemacht und so. Das war aber auch wirklich nur eine Klasse und die ist dann auch weg gegangen, weil sie dann einen Abschluss hatten und sowas ja. // Was haben die da gemacht? Was war da so immer-? // [Ja, so Beleidigungen] <<Ja, ihr Hauptschüler, ihr kennt doch nix>> und <<Ausländer>> und so. Ja. Das war (1), das war wo die ihren Abschluss bekommen haben, da haben die das, so irgendwie sich so von uns verabschiedet. @Das war aber die einzige Klasse@.*

In der distinktiven Unterscheidung wird die positive Bewertung des Erfahrungsraums Schulklasse ersichtlich. Das Eigene wird durch den Kontrapunkt eines Gymnasiums, in dem „*nicht so viele Ausländer*“ sind, konturiert. Die Antizipation der Unmöglichkeit, die das heterogene Lernmilieu bedeuten könnte, spiegelt die zur Gewohnheit gewordene Separierungen von Schüler/innen entlang ethnischer Grenzziehungen in Bildungsgängen einer kooperativen Gesamtschule wieder. Amina dekonstruiert nicht die Praxen des Differenzierens, die sich im Rahmen der schulischen Verteilungs- und Separierungsverhältnisse ausbilden. Die kooperative Form der Organisation von schulischer Bildung tritt zugleich als Gelegenheitsstruktur hervor, weist sich in diesem Beispiel allerdings als schwierige Gelingensbedingung sozialen Zusammenlebens aus. Für Amina ist die Trennung ein positiver Gegenhorizont. Auch im Fall Amina kann man von einer wechselseitigen Distanznahme sprechen. Distinktion entlang von Zugehörigkeitsmerkmalen und bildungsgangsbezogenen Unterscheidungen praktizieren die Schüler/innen im Schulleben. Wie Viola und Gust orientiert sie sich an der Bezugnahme aufeinander. Im Gegensatz zu den beiden gerät Amina allerdings in Situationen, in denen sie definiert wird und in denen sie mit Abwertungen und „*Beleidigungen*“ umzu-

gehen hat. So werden Amina und ihre Mitschüler/innen von manchen Mitschüler/innen aus der Gymnasialklasse „*auch mal fertig gemacht*“, ihnen wird Bildung und Wissen abgesprochen („*ihr kennt doch nix*“) und sie werden von Anderen als „*Ausländer*“ bezeichnet. An anderer Stelle wurde das Different-Machen als einen Konstruktionsprozess definiert, in dem in der Überlegenheit der schulischen Position wahrgenommene Differenzen über die Kategorie der Bildung und/ oder der Ethnizität generalisiert und als defizitär festgeschrieben werden. Amina wird in der wechselseitigen Distanznahme zu einer, die definiert und positiniert wird. In der reflexiven Konstruktion unterscheidet sie distinktiv und geht in Distanz. In einer differenz- und defizitorientierten Interpretation bemängelt sie an den anderen Schüler/innen ihre „*Arroganz*“ und hält an der durch die Strukturierung in Bildungsgängen entstandenen Separierung der Schülergruppen fest. Gleichzeitig akzentuiert sie auch eine relativistische Deutung der Situation, indem sie Prozesse der Fremdzuschreibung in der wechselseitigen Distanznahme auf eine Gymnasialklasse beschränkt. Amina hinterfragt nicht die hinter der Distinktion stehenden Ungleichheiten, die hier Fremdheit im schulischen Kontext generieren.

Die Bezugnahme auf die wechselseitige Distanznahme im schulischen Raum ist allen drei Fällen gemeinsam. In der Situation der Befremdung identifizieren sie andere u.a. als „*ausländisch*“ oder „*international*“, als „*Jugendliche mit Migrationshintergrund*“ oder als diejenigen, die „*Ausländer*“ identifizieren. Die Klassifizierungen konturieren sich in binären Oppositionen. In einer differenz- und defizitorientierten Lesart interpretieren sie die Verhaltensweisen der anderen, indem sie mehr oder weniger Merkmale des Eigenen - im projektiven Perspektivenwechsel - in anderen lesen (z.B. Rückzug und Ängstlichkeit, exklusive Peerkontakte). Vor allem bei Viola und Gust werden diese Orientierungen auch in anderen Sequenzen deutlich, in denen sie schulische Gegenhorizonte aufspannen. Bei Viola ist dies der Fall im Vergleich des Gymnasiums mit einer heterogeneren, kooperativen Gesamtschule oder im Vergleich zum schulischen Umfeld. Gust berichtet vom Alltag in einem christlichen Gymnasium und einer Internatsschule. Amina orientiert sich an ihrer Hauptschulklasse, die sie über die muslimische Zugehörigkeit der Schüler/innen charakterisiert. In der reflektierenden Interpretationsarbeit reaktiviert sie ein Indizieren erlebter Differenz im distinktiven Unterscheiden, das homolog zu anderen Passagen in diesem Typ steht. Wissensstrukturen und Erklärungen werden nur wenig aufgebrochen. In allen drei Fällen dokumentiert sich ein Abstand zu Anderen, wobei Distanzierung gehalten wird oder

exklusive Peerkontakte beständig bleiben. Die Jugendlichen beschreiben Merkmale kleiner Gruppen im schulischen Raum und generalisieren defizitäre Eigenheiten der Anderen (z.B. „erstmal abwertend“, „in ihrer eigenen Gruppe bewegen“, „irgendwie arrogant“). Von Bedeutung ist die wechselseitige Distanznahme, denkt man sie als Bestandteil kontinuierlicher Differenzierungs- und Distinktionsdynamiken, da sie ein Merkmal der Orientierung an alltäglicher Homogenität ist. Unbeständige soziale Kontakte im schulischen Raum werden zum negativen Gegenbild. Die Jugendlichen verstehen sich selbst nur teilweise als Eingebundene in schulische Praxen des Differenzierens (und in die Strukturen der Ungleichheit) – sie lehnen sich an die homogenen Räume an, die schulische Differenzierung miterzeugt. Es ist hier der schulische Zwischenraum, der Gelegenheit gibt, Differenz und Ungleichheit zu erfahren, und gleichwohl in der Erfahrung verwirrt und überfordert. Gerade die „Nicht-Beziehung“ (Reuter 2002) kennzeichnet das zufällige schulische Zusammenleben und damit die *Form* des potenziellen sozialen Zusammenhalts. Die Nicht-Beziehung ist zugleich eine Gelegenheit der und eine Barriere für die Auseinandersetzung miteinander. Die wechselseitige Distanznahme ist ein weiterer Aspekt des ungleichheitsbezogenen Denken und Handelns. Als Handlungstendenz steht sie in Beziehung zu solchen Differenz- und Defizitvorstellungen, in denen Bemängelungen über die Kategorien der Ethnizität und der Bildung erfolgen. Im Differenzierungs- und Distinktionsgeschehen werden Distanzierungstendenzen handlungspraktisch.

Auch hier werden die Jugendlichen in die gleiche Richtung handlungsfähig. Aus Urteil und Erfahrung ergeben sich in den Sichtweisen keine Kohärenzprobleme. Gegen favorisierte Gerechtigkeitsprinzipien und bildungspolitische Strategien widersprechen die Distanzierungstendenzen nicht. Auf theoretischer Ebene können Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken allerdings stärker hervorgehoben werden²²¹.

²²¹ Auf theoretischer Ebene geraten dann die schulischen Bedingungen, d.h. die Institutionen an sich, in den Blick.

5.1.3 Raumbestimmtheiten: distinktive Zuschreibungen in der lokalen Schullandschaft

In den bisherigen thematischen Abstraktionen dokumentieren sich bildungsbezogene, soziale und ethnische Distinktionsprozesse, meist *innerhalb* von Schulen. Es konnten Merkmale individueller Passungsschwierigkeiten in der schulischen Partizipation verdichtet werden sowie Formen der wechselseitigen Distanznahme in der Alltäglichkeit des flüchtigen Kontakts, die als kontinuierliches Moment in das Differenzierungs- und Distinktionsgeschehen eingehen, herausgearbeitet werden. Das folgende Thema illustriert nun das Sich-Positionieren zu anderen Schüler/innen der lokalen Schullandschaft. Jugendliche bringen sich in Beziehung zu anderen Schulen und Schülergruppen. Sie verknüpfen die Menschen, die sich im Schulsprenkel verteilen und bewegen. Die Genese von Ungleichheit bildet sich in den jeweiligen Raumkonstitutionen ab: Jugendliche werden als Schüler/innen verteilt, separiert, positioniert und verortet. Das Gefühl sozialer und ethnischer Fremdheit, wie es in sozial ungleichen Verhältnissen entsteht, scheint institutionell bedingt zu sein und raumkonstitutiv unterstützt zu werden. Setzt man Interviewte der Fallgruppe in einen maximalen Kontrast, werden hegemoniale Ordnungen und Verortungen deutlich, in denen sich Privilegierungen hinsichtlich des Bildungsstatus, des sozialen Status oder der ethnischen Zugehörigkeit zu entsprechenden Benachteiligungslagen bilanzieren lassen. So charakterisierte beispielsweise die ehemalige Gymnasiastin Viola den neuen schulischen Raum der Berufsschule als „*ausländisch*“ oder „*international*“ und geht in der Unterscheidung von Bildung und Erziehung in Distanz. Demgegenüber wird die ehemalige Hauptschülerin Amina von Gymnasiast/innen in ihrer Schule zum einen als „*Ausländer*“ festgeschrieben, zum anderen wird ihr Bildung abgesprochen. Das Problem der Entstehung binärer Unterscheidungs-markierungen löst sich im Überblick über die Fallgruppe im Wesentlichen nicht auf, sondern verdichtet sich im Sprechen der Jugendlichen über eigene Erfahrungen und über Andere in der schulischen Bildung, so auch im Differenzierungs- und Distinktionsgeschehen in schulischen Zwischenräumen – im Schulbus, auf den Vorplätzen oder in der Nachbarschaft. Indem sie schulische Gegenhorizonte aufspannen, orientieren sich die Jugendlichen an der eigenen Schule und führen in der Abgrenzung *nach außen* differenz- und defizitorientierte Lesarten ein. Die alteritätsproduktiven Kategorien der Bildung und der Ethnizität sind dabei in die schulstrukturelle Hierarchisierung eingeflochten und strukturieren *gruppistische Verortungen* in der lokalen Schullandschaft. Wie auch in den vorherigen Beispielen wird der eigene, positive schulische Horizont zum Orientierungspunkt und der negative Gegenhorizont Anderer in der schulischen Bildung zum Anlass der Distanzierung. Im Vergleich zur

exklusionskritischen Sichtweise, in der sich Jugendliche als Teil solcher Unterscheidungs- und Spaltungspraxen reflektieren, konstituieren die Jugendlichen mit einer differenz- und defizitorientierten Sichtweise ihre schulische Positionierung in Relation zu anderen Platzierungen. Auch hier werden in der reflexiven Konstruktion binäre Oppositionen gesetzt und mit bekannten Wissensstrukturen erklärt.

In einer Ausführung berichtet Viola (21 Jahre, Berufsschülerin mit Abitur) von einem Schulwechsel in der Sekundarstufe I. Sie besuchte zunächst eine kooperative Gesamtschule und wechselte nach der neunten Klasse auf ein Gymnasium. Mit dem Wechsel auf das Gymnasium findet sie ein Lernmilieu vor, das ihr in der Abgrenzung zur vorherigen Schule, die vor allem durch Konflikte zwischen Mädchen und Jungen sowie durch konkurrierende Peergruppen gekennzeichnet gewesen ist, Bedingungen bietet, die ihr angenehm erscheinen:

Viola: Und also dann hab ich ja die Schule gewechselt, wie gesagt. Und das war dann halt ein ganz anderes Umfeld, das (war) anspruchsvoller, das war disziplinierter sozusagen. Auch nicht so, das war halt integriert. Auf der anderen Schule waren halt auch so Gruppen (5), zum Beispiel Russen und Türken oder so @// Auf der alten Schule? // Ja genau. Und auf der Schule, weil es halt-, da gab es sowas nicht. So konkret. Rückblickend ist der Ausländeranteil gering gewesen // In der Zweiten? // In der zweiten Schule, genau. Und (1) ja, die Unterstützung von der Lehrerseite war eher da und gerade von der Oberstufe würde ich sagen, dass ich eine sehr gute Allgemeinbildung erfahren haben. Und auch am Ende der Dreizehn sagen konnte, einiges gelernt zu haben.

Im neuen Lernmilieu des Gymnasiums erlebt sich Viola unbeirrt von schwierigen Peerkontakten. Sie beschreibt die neue Schule im Vergleich zur vorherigen kooperativen Gesamtschule als „ganz anderes Umfeld“ und attribuiert es als „anspruchsvoller“, „disziplinierter“ und „integriert“. Sie macht auf die Unterstützung von der Lehrerseite aufmerksam und kommt in der Konklusion darauf, dass sie hier „eine sehr gute Allgemeinbildung“ erhalten hat. In der Passage bewertet sie das Lernmilieu am Gymnasium positiv; eine Bewertung, die durch die distinktive Abgrenzung von der vorherigen Schule verstärkt wird. Eine Differenz, an der sie sich orientiert, entsteht durch den Vergleich der heterogenen Zusammensetzung der Schülerschaft an der alten Schule, die spannungsträchtige Interaktionen (z.B. „Mädchen-Jungen-Konflikte“, „Differenzen zwischen den Gruppen“) hervorgebracht hat, mit einer eher homogenen Zusammensetzung an der neuen Schule, durch die sie merkt, dass sich Zusammenleben und Zusammenlernen einfacher gestalten. Viola erlebt sich und andere im neuen Lernmilieu als zueinander passend. Den negativen Gegenhorizont der alten Schule überführt sie in der Explikation von Differenz in eine ethnisierte

Generalisierung. So waren an der alten Schule „so Gruppen (5), zum Beispiel Russen und Türken oder so“. Die Identifikation ethnischer Anderer wird Viola in der Distinktion gegenüber der alten Schule zur Erklärung, warum ihr das neue Lernmilieu anders erscheint als das alte: „weils halt-, da gabs sowas nicht. So konkret. Rückblickend ist der Ausländeranteil gering gewesen“. In der neuen Schule erkennt sie eine Bedingung, die sie mit „weils halt“ andeutet, aber nicht ausführt. Die migrantischen Anderen in der schulischen Bildung vergegenständlicht sie im Sprechen mit „sowas“, das nicht vorhanden gewesen ist und expliziert in der Verwendung der Zensuskategorie „Ausländeranteil“, dass wenige Schüler/innen mit Migrationshintergrund die Schule besuchten. Eine bedrohliche oder unangenehme „Präsenz“ nimmt sie als Raumbestimmtheit der alten Schule wahr: „Ja, das ist jetzt das, was bei uns am meisten vertreten ist. Sag ich jetzt mal. Und die auch in sozialen Umfeld eine wichtige Rolle gespielt haben, die waren halt präsent überall“. An dieser Stelle deutet sich eine gruppistische Verortung an, denn Viola reduziert konkurrierende und konfliktreiche Verhaltensweisen von Mitschüler/innen auf Merkmale der Identität oder einfachen Zugehörigkeit, die hier gleichzeitig für die Distinktion gegenüber der alten Schule in Anspruch genommen werden. Viola reproduziert eine binäre Unterscheidung in sich und migrantische Andere; eine Unterscheidung, die in die schulräumliche Separierung eingelesen ist. Mit diesem Beispiel wiederholt sich das Induzieren erlebter Differenz im distinktiven Unterscheiden – eine konstruktionslogische Reflexions- und Interpretationsart, die fallimmanent homolog auftritt. Sie wendet sich vom konfliktreichen Lernmilieu an der kooperativen Gesamtschule ab und sieht im Rückzug oder der Distanzierung durch den Wechsel an das Gymnasium eine Durchsetzungsmöglichkeit dieser Orientierung.

Viola erlebt habituelle Differenzen und Gemeinsamkeiten in schulischen Lernmilieus und orientiert sich an jenem Lernmilieu, zu dem sie eine Passung empfindet. Worin genau diese Unterschiede bestehen deutet sich an, entzieht sich aber einer genaueren Rekonstruktion. Ihre Irritationen lösen sich durch die schulische Mobilität auf: sie zieht sich aus dem heterogenen Erfahrungsraum der kooperativen Gesamtschule in ein Gymnasium zurück. Ihr Fremdbild konstruiert sich in einer Sichtweise, in der konkurrierendes und konfliktreiches Verhalten über Identität und Zugehörigkeit generalisiert und als zentrales Merkmal des alten Bildungsraums interpretiert wird. Die Gelegenheitsstruktur bildet erneut das Differenzieren und Separieren. Aus dem negativen Gegenhorizont der alltäglichen Diversität wird im schulischen Wechsel die neue alltägliche Homogenität zum positiven Gegenhorizont. Barrieren des sozialen Zusammenlebens und Zusammenhalts sedimentieren sich in beiden Erfahrungsräumen.

Wie bei Viola werden im Interview mit Yago (21 Jahre, Berufsschüler mit Abitur) gruppistische Verortungen deutlich. Das Eigene findet ein negatives Gegenbild im sozial und ethnisch Anderen in Schule und Öffentlichkeit. Das distanzierte Beobachten und Vergleichen im öffentlichen Raum ist bei Yago ebenso Grundlage der Bemängelung. Indem er Differenz auf der habituellen Ebene konturiert, grenzt er sich von weiteren Jugendlichen ab:

Yago: Ich mein, wenn ich im Bus fahre oder im Kaufhaus bin und es kommt irgend so eine Gruppe von halb-pubertierenden Jugendlichen. Ich sag mal, gemischter Nationalität, dann fällt einem, fragen Sie mich nicht warum, ich bin kein Verhaltensforscher, positi-, negativ auf, die Leute die eben Randalen machen.

Im öffentlichen Raum fallen ihm Jugendgruppen auf, die er über das „Randalen machen“ von sich unterscheiden kann und über das Konzept der Reife weiter differenziert. Yago fallen Jugendliche im „Bus“ oder „Kaufhaus“ auf. Im öffentlichen Raum sind, wie einige der hier Interviewten anführen, solche Jugendliche anzutreffen, zu denen sich im Kontext der eigenen Schule keine sozialen Kontakte ergeben können²²². Yago drückt eine gewisse Vorsicht im Sprechen über Andere aus, indem er die Bezeichnung „Ich sag mal äh, gemischter Nationalitäten“ wählt. Wie bei Viola und Gust dokumentiert sich diese Vorsicht auf der performativen Ebene des Sprechens über nationalisierte Ungleichheit. Der Gefahr stereotypisierender Schablonen ist sich Yago bewusst. Er verwendet dieses Wissen gleichwohl, um den Wahrheitsgehalt seiner Äußerungen zu stärken: „Was natürlich ne gewisse Gefahr mit sich bringt. Wenn man dann sagt: <<Die so und so, oder die so und so>>, ja? Aber ich sag mal so, die Leute aus niedriger gebildeten Schichten tragen dazu bei.“ Wie auch bereits seinem Differenzerleben in der Partizipation die Kategorie der „Bevölkerungsschichten“ übergeordnet wurde, so stellt er nun einen Zusammenhang zum „Bildungsniveau“ her. Es ist nicht die Kategorie der Kultur, die sein Denken und Handeln strukturieren soll, sondern Unterschiede zwischen Personen und Gruppen möchte er über die „Bildungsniveaus“ erschließen:

Yago: Aber ich unterscheide nicht zwischen Kulturen, (2) Rassen meinerwegen, um den Begriff zu nennen, unter verschiedenen Religionen, ich unterscheide zwischen Bildungsniveaus. Und es ist doch be-, man versteht sich doch besser mit einem gebildeten Franzosen, Japaner, Singapurianer, als mit teilweise Leuten, wo man hier in dieser Schule vor der Klasse steht und sich fragt, ob man die Sachen, die man ihnen gerade drei mal gesagt hat, verstanden haben.

Yago, der selbst im Interview von Mehrfachzugehörigkeiten berichtet, spricht sich explizit gegen das Unterscheiden nach „Kulturen“, „Rassen“ oder „Religionen“ aus. Zwar führt er auch eine Gruppe über die Reife und ihre Nationalitäten ein, gleichwohl macht er deutlich,

²²² Eine bildungsmilieutypische Verdichtung strebt die vorliegende Studie nicht an.

dass er Unterscheidungen nach Bildung treffen möchte. In der Explikation macht er das Interesse deutlich, die Unterscheidungskategorie zu reflektieren und zu verändern. Bildung, nicht Kultur, soll die Kategorie sein, die er zur Identifikation sozialer Gruppen benötigt. In der Abgrenzung nach unten bildet er Personen zu einer Gruppe, die ihm im Vergleich zur Eigen-
gruppe als geringer gebildet erscheinen. Die Kategorisierung über das „*Bildungsniveau*“ ist alteritätsproduktiv, denn Yago geht von einer kategorialen Andersheit aus, die, wie Beispiele zeigen, Ungleichwertigkeiten erzeugen. Einerseits sind es Habitusvermutungen, über die er differenzieren kann; andererseits führt er das Konzept der kognitiven Fähigkeit ein, um zu differenzieren. In der Verschränkung von Bildung und Nationalität deutet sich seine kosmopolitische Orientierung an: Yago präsentiert sich als jemand, der sowohl im Ausland gelebt hat als auch als Angestellter einer internationalen Hotelkette zu Menschen aus der ganzen Welt in Kontakt steht, und sich eher an einvernehmlicher Verständigung mit „*gebildeten Franzosen, Japaner, Singapurianer*“ orientieren kann, als es bei Mitschüler/innen aus der Berufsschule der Fall ist. Die Möglichkeit der binären ethnisierten Opposition wird im Bildungsverhältnis ausdifferenziert, denn Yago indiziert im distinktiven Unterscheiden einerseits eine erlebte Differenz zu Jugendlichen „*gemischter Nationalität*“. Andererseits wird ihm in der Explikation der Unterscheidungsweise „*Kultur*“, „*Rasse*“ oder „*Religion*“ die Differenzierung nach solchen Markern zum negativen Gegenhorizont, denn die Gemeinsamkeit zu ähnlich gebildeten Menschen im Ausland setzt er als positiven Gegenhorizont. In seinem persönlichen Bezug verschwimmt die Notwendigkeit oder Legitimität des Unterscheidens nach ethnisierten Markern. In der Passage deutet er erneut eine Irritation an, die sich aus seiner Tätigkeit als „*Schulsprecher*“ ergeben, wenn er beispielsweise zu einer Klasse spricht und sich selbst fragt, ob das was er spricht auch gehört oder mental erfasst wurde. Wie an anderer Stelle mit dem Konzept der „*Bevölkerungsschichten*“ markiert und im Unterschied zwischen seinem früheren Gymnasium und der Berufsschule exemplifiziert, verläuft Abgrenzung für Yago entlang von Bildung und Bildungsräumen: zwar spielen soziale und ethnische Unterscheidungen eine Rolle, wer sich fremd ist bestimmen seiner Vorstellung nach über Grenzen hinweg die bildungsmilieuspezifische Zugehörigkeiten. Die kosmopolitische Orientierung, so wäre zu überlegen, wäre ihm eine Form der alltäglichen Homogenität, während die lokale Berufsschule Möglichkeiten der nichtalltäglichen Diversität eröffnet.

Die Kategorie der Bildung nimmt er auch im schulbiographischen Rückblick auf seine Gymnasialzeit in Anspruch. In einer Sequenz geht es um die abgrenzende Haltung der Schüler/innen seiner Schule gegenüber einer benachbarten „*Haupt- oder Realschule*“:

Yago: Haben wir jetzt an unserer Schule in der Anstalt, kräftig dazu beigetragen, weil wir eine Haupt- oder Realschule, quasi direkt nebendran hatten, wo wir schon dabei waren Zäune und Mauern zu fordern. Weil also die Leute, die da waren, die haben vor nichts mehr halt gemacht. Und die Schule wurde dann auch geschlossen. Und wir haben jetzt @die Gebäude bekommen@. Aber das, also da ham wir kräftig mit (1) dran Teil gehabt, an dieser Trennung und das wird auch im Gymnasium betrieben.

In der Reflexion der Beziehung zur Nachbarschule räumt Yago ein, dass sie als Schüler/innen des Gymnasiums zur „Trennung“ aktiv beigetragen haben. Die Abgrenzung nach außen wird zur Herstellung von Gemeinsamkeit bedeutsam. Die Grenzziehung ist etwas, woran er sich auch in der zeitlichen Distanz eher anlehnt, als das er sie in der kritischen Reflexion von Unterscheidungs- und Spaltungspraxen zu hinterfragen beginnt. Die Karikatur „wo wir schon dabei waren Zäune und Mauern zu fordern“ verdeutlicht die soziale Grenzziehung, wie auch die räumliche Nähe getrennter sozialer Räume. In einem geringen Überschneidungsbereich, wie „in den Pausen“, kommen „Belästigungen“ vor oder es fliegen „Schneebälle“. Schüler/innen gestalten schulische Zugehörigkeit performativ aus, an symbolischen Grenzlinien, die (noch) nicht durch „Zäune und Mauern“ definiert waren. Dies beinahe einzuordern macht auf die Distanzierung als handlungskonstitutives Moment aufmerksam, die letztlich nicht in dieser Art und Weise umgesetzt werden musste, da die „Haupt- oder Realschule“ geschlossen wurde und sich die räumliche Situation an sich veränderte: „Und da waren wir dann schon ganz froh, als die Schule verschwunden ist“. Die Orientierungen wurden dadurch handlungspraktisch realisiert, indem die Notwendigkeit der Verständigung durch das Verschwinden der Schule und der Schülerschaft gelöst wurde und die „Gebäude“ in das Gymnasium integriert wurden. Auch in diesem Fall ordnet Yago nach „Bildung“. Über die distanzierte Beobachtung von „Belästigung“ oder „Aggressivität“, wie er sagt, haben er und seine Mitschüler/innen auf den Bildungsgrad geschlossen: „Und Bildung im Sinne von einfach: haben wir uns erlaubt an der Ausdrucksweise und -form festzumachen“. Auf Bildung schließt Yago u.a. über Spezifika soziolektaler Sprechweisen, die sich zwischen Schüler/innen benachbarter Schulen und Bildungsgängen unterscheiden. Die Sprechweise der anderen Jugendlichen assoziiert er mit weniger Bildung im Vergleich zu Sprechweisen im schulischen Erfahrungsraum „Gymnasium“. In der reflexiven Konstruktion werden die Anderen in der binären Unterscheidung sukzessiv definiert. Über Habitusvermutungen und schulräumliche Grenzen hinweg verdichtet sich die Erklärung, dass es Unterschiede in der Bildung gibt. Im Indizieren werden Wissensstrukturen über gruppenspezifische Differenzen festgeschrieben; weitere Ursachen der (wechselseitigen) Abgrenzung integriert Yago nicht in seine Erklärungstheorien.

Der differenz- und defizitorientierte Blick ist in einen abwärts gerichteten Vergleich gebettet. Es sind distanzierte Beobachtungen und Vergleiche, die im öffentlichen Raum stattfinden, wie sie auch in ähnlicher Weise zwischen Schulen der lokalen Schullandschaft von statten gehen. Yagos Differenz- und Defizitvorstellungen finden einen Anfang in der schulischen Abgrenzung und Distanzierung und resultieren in gruppistischen Verortungen: das *Bildungsferne* existiert außerhalb seiner gymnasialen Erfahrungswelt. Wie für Viola ist die Abgrenzung bedeutsam für die Herstellung von Gemeinsamkeit der eigenen Schülerschaft. Im Vergleich zu Gust ist auch Yago bewusst, dass Unterscheidungsmarkierungen zu Stereotypisierungen führen können, jedoch dient die Explikation dieses Wissens der Bestätigung der Geltung stereotyper Zuschreibungen, die sich ihm im Abgleich mit der Wirklichkeit bestätigen. Unterschiedliche Lebensbedingungen von Jugendlichen (und Strukturen der Ungleichheit) sind ihm kein Thema. Um das eigene Zutun in sozialen Prozessen (z.B. Abgrenzung zur „*Haupt- oder Realschule*“) weiß er, stellt dieses aber nicht in Frage. Praxen des Differenzierens dekonstruieren im Vergleich Kathrin und Logan (siehe Kapitel 5.3), die im Rückblick auf ihre Schulzeit kontrastieren, wer wie über wen gesprochen hat und welche Unterscheidungs- und Spaltungspraxen sowie Erfahrungshintergründe anderer Jugendlicher dahinterstehen könnten. Yago hingegen sieht einen Defizit im Verhalten und schließt u.a. auf prekäre pädagogische Handlungsweisen der Lehrer/innen an der benachbarten Schule: „*Also, da fehlte so ein bisschen die führende Hand, glaube ich*“.

Ist die Distinktion gegenüber der Nachbarschule ein konstitutives Moment bei Yago, so findet sich ein ähnlicher Herstellungsprozess im Interview mit Viola (21 Jahre, Berufsschülerin mit Abitur), die sich von einer benachbarten „*Haupt- und Realschule*“ abgrenzt. Viola bringt in dieser Abgrenzung erneut Differenz- und Defizitvorstellungen an, die ihrem Distanzierungsverhalten zuträglich sind:

Viola: Wir hatten auch direkt eine Haupt- und Realschule neben dem Gymnasium. Und es war einfach ein Unterschied. // Wie würden Sie den beschreiben?// Es tut mir leid, aber es ist so, von der Nationalität her, von von dem Auftreten. Auch die Lehrer sahen ganz anders aus. Demotiviert (2), frustriert.

In der lokalen Schullandschaft spannt Viola eine Differenz auf, die sie über ethnische Marker festlegt. Auf performativer Ebene des Sprechens über Ungleichheit beginnt sie erneut mit einer Entschuldigung des nachfolgend Gesagten. Ihre Vorsicht hinsichtlich sprachlicher Normen wird im Interviewverlauf zu einer zunehmenden Direktheit. In dieser Passage koppelt sie „*Nationalität*“ und „*Auftreten*“. Über die Identifikationsmerkmale Schulform, physische

Differenz und Verhaltensweisen formiert sich ein Fremdbild, das ihr zum negativen Gegenbild wird. Teil der Abgrenzung ist die Kritik am Abgrenzungsverhalten der anderen Schüler/innen:

Viola: Das waren halt so Blicke, die man sich zuwirft. Oder wenn man zusammen im Bus gefahren ist (1), Dass dann halt einen auf Zusammenhalt und so gemacht wurde. Und sich halt so bewusst nach dem Clichée von Haupt- und Realschule verhalten wurde.

Mit dem schulischen Zwischenraum Schulbus/ Stadtbuss benennt sie einen Begegnungsort im öffentlichen Raum in dem andere vorkommen. Auch Yago bezog sich auf den öffentlichen Raum, und auf schulische Nachbarn. Aufgrund wahrgenommener Verhaltensweisen induziert sie, dass sich die Anderen so benehmen, wie ihre eigenen Vorurteile es bereits erahnen ließen. In der reflexiven Konstruktion, in der sie gruppistische Verortungen setzt, verschränkt sie argumentationslogisch ihr Wissen über und ihre Vorsicht vor Vorurteilen (Clichés) mit ihren Wahrnehmungen, die ihr zur empirischen Realität werden. Viola setzt dieses Vorurteilswissen als wahr fest und schließt im Induzieren erlebter Differenz die Reflexion. Der gemeinsame Schulweg wird zum Raumabschnitt, in dem symbolische Grenzziehungen zwischen Schülergruppen über Blicke und das Zusammensitzen performativ hergestellt werden. Viola beschreibt dies als wechselseitigen Prozess, schreibt Praxis und Intentionalität jedoch ausschließlich den anderen Schülergruppen zu. Die Distinktion gegenüber der „Haupt- und Realschule“ ist für Violas Distanzierungswünsche relevant:

Viola: Also ich hätte nicht auf diese Schule gewollt. Aber für mich war es unangenehm, dass also, wenn ich mich in die Leute hineinversetze die auf der Realschule waren, dann (1), das (2) fand ich halt blöd für die.

Die hypothetische Möglichkeit selbst diese Haupt- und Realschule besuchen zu können, lehnt sie ab. Ihr defizitorientiertes Fremdbild bezieht die Realschüler/innen mit ein, die eine sozialräumliche Nähe zu den Hauptschüler/innen haben. Dafür äußert sie eine persönliche Betroffenheit. Ihr negatives Gegenbild konkretisiert sich, wenn Hauptschüler/innen zu denjenigen werden, von denen sie sich unterscheidet und Realschüler/innen aufgrund dieser Differenzkonstruktion bedauert werden können. Ihr Fremdbild beinhaltet des Weiteren eine Ethnisierung geringer Bildung, die an ihre Perspektive als herkunftsdeutsche Gymnasiastin geknüpft sein kann. Das Gymnasium mit einem „geringen Ausländeranteil“ steht neben der Haupt- und Realschule, in der sie „andere Nationalitäten“ identifiziert. In dieser Differenzierung und Separierung wäre eine Gelegenheitsstruktur der bildungspolitischen

Sozialisation zu sehen. Die Barrieren sozialen Zusammenlebens spannen sich in der distanzierten Nähe zwischenräumlich auf.

In einer weiteren Sequenz wird diese Verbindung von Erfahrungsraum, Abgrenzung und Different-Machen deutlich. Viola erzählt von einer Begegnung in der Cafeteria des Gymnasiums. Im Vergleich zum öffentlichen Raum Schulbus/ Stadtbus treffen nun Schüler/innen in einer *schulischen Nische* zusammen, ähnlich wie beim Kuchenverlauf in der Berufsschule. In dieser Differenzerfahrung stellt Viola eine Nicht-Zugehörigkeit derer hervor, die sich als Schüler/innen der Nachbarschule innerhalb ihrer Schule bewegen:

Viola: Also zum Beispiel manchmal sind auch so Gruppen von der Schule [benachbarte Haupt- und Realschule]-, wollten bei uns in die Cafeteria gehen und (1) die haben sich dann auch- (2), haben Musik gehört und dann wurden sie halt auch rausgeschmissen. Oder wurden auch, wurden nicht aufgenommen, also ganz klar ausgegrenzt oder sowas. // Okay, also weil man sie erkannt hat als Schüler der anderen Schule? // Ja genau, sie erkannt hat. Ich mein, erstens, man kennt seine Schule. Und (3) man siehts halt auch, dass sie nicht von der Schule waren. Ich mein wenn man nur zehn Prozent Ausländeranteil hat und auf einmal sitzen da zehn Prozent, dann weiß man, dass die nicht dazu gehören.

Viola führt als Grund für den Konflikt das Musikhören an, gleichwohl stehen Raumbestimmtheiten zur Aushandlung. In der gemeinsamen Nutzung der „Cafeteria“ innerhalb des Gymnasiums entsteht eine dreifache Asymmetrie: erstens befanden sich die Jugendlichen territorialräumlich auf dem Gelände des Gymnasiums. Das fremde Schüler/innen Violas schulischen Raum durchquerten und nutzten, fiel ihr auf. Trotz des Nutzungsrechts begehen die anderen Schüler/innen einen fremden, schulischen Sozialraum, in dem sie, wie Viola beschreibt, nicht aufgenommen, sondern ausgegrenzt werden. Es ist die Schülerschaft des Gymnasiums, die hier in der Mehrheit sowie im Vorzug ist. Zweitens resultierten aus den Begegnungen im neuen, sozialen Zwischenraum „Cafeteria“ segregierende Handlungsweisen. Schüler/innen des Gymnasiums grenzen aus und verweigern sich gegenüber den anderen Schülergruppen. Der Konflikt wird zu Gunsten der Jugendlichen des Gymnasiums entschieden – die anderen Schüler/innen werden räumlich wieder ausgeschlossen. Drittens wird eine Asymmetrie in der ethnischen Zugehörigkeit deutlich, wenn ethnische Unterscheidungen in die gruppistische Verortung von Schülerschaften hineinspielen. Dass die Anderen nicht von ihrer Schule waren, wusste Viola, was sie auf Nachfrage bestätigt. Erneut verlief das Identifizieren über physische Differenzen, durch die sie die Gruppen an Jugendliche als Haupt- und Realschüler/innen und als „ausländisch“ bestimmen konnte. Augenscheinliche Differenz wird in der Bestimmung von Institutionszugehörigkeiten relevant – sie markiert einen ethnischen Aspekt als Distinktionslinie zwischen Schulform-

zugehörigkeiten und in einem Bildungsverhältnis. In einer theoretisierenden Überlegung überführt sie die Unterscheidung in eine prozentuale Häufigkeit für das Gymnasium. Die Ansammlung migrantischer Jugendlicher in ihrem Gymnasium ist etwas, was nicht alltäglich ist. Migrantische Schüler/innen kann sie eher an der Nachbarschule verorten. Auf segregative Bedingungen weist nicht nur ihr explizites Wissen um prozentuale Verteilungen hin, sondern in der Ausdrucksweise zeigt sich ferner, wie Zensuskategorien die Wahrnehmung strukturieren können²²³. Über den „Ausländeranteil“, d.h. über die Identifikation physischer Differenzen, kann sie diejenigen bestimmen, die nicht Teil ihrer Schulgemeinschaft sein können. Soziale und ethnische Selbst- und Fremdbilder werden durch die institutionelle Separierung miterzeugt. Für die konfliktreiche Situation zwischen der eigenen Gruppe und den Anderen resümiert sie, dass man „immer auf einem Gymnasium im Vorteil“ ist. Im Handlungsvollzug entsteht ihr ein Vorteil, der ihr ein Aspekt des positiven Gegenhorizonts ist. Mit der Zustimmung zum Ausschluss der Anderen, so könnte man annehmen, bekräftigt sich die Handlungstendenz der Distanzierung erneut.

Violas differenz- und defizitorientierte Sichtweise hat zwei zentrale Momente: Erstens entwickelt sich die Bemängelung sukzessiv im Interviewverlauf. Aus einem vorsichtigen Sprechen über ethnisch Andere wird, umso mehr sie von eigenen Erfahrungen erzählt, ein Othering, in dem Defizite konturiert und zur Abgrenzung verwendet werden. Nichtsdestotrotz ist Viola während dem gesamten Interview bemüht, sich in positiver Absicht um jene Jugendliche zu bemühen, die sie in einem Gegenbild entworfen hat. Ihr eigenes Zutun in Prozesse der Herstellung von Gemeinschaft durch die Abgrenzung sowie eigene Privilegien durch die Positionierung innerhalb einer hierarchischen Strukturierung des Schulsystems, welches vor allem im Lokalen relevant wird, reflektiert sie nicht.

Das Zusammenspiel Raum, Abgrenzung und Othering hat bei Viola durch den schulischen Zwischenraum (z.B. Schulweg, Cafeteria) einen rudimentären Erfahrungsbezug. Bei Oliver (18 Jahre, Gymnasiast) hingegen laufen ähnliche Prozesse der schulbezogenen und ethnizierenden Distinktion über stellvertretende Erfahrungen ab, die er für seinen Umgang mit Schulformen und Lernmilieus adaptiert. Kommen die als fremd oder anders definierten im schulischen Erfahrungsraum von Viola und Yago vor, so lässt sich bei Oliver kein eigener

²²³ Zensuskategorien entfalten eine bedenkliche diskursive Macht, wenn sie in der Strukturierung und Legitimation ungleicher Verhältnisse Verwendung finden, beziehungsweise wenn der Verwendung von Zensuskategorien eher essentialistische Vorstellungen, denn ein gesellschaftsbezogenes Reflexionswissen voransteht.

Erfahrungsbezug herausarbeiten. Olivers Annäherung ist stets eine *vermittelte Nähe*: in der Familie werden schulische Erfahrungen verhandelt (z.B. mit Familienmitgliedern).

Im Verlauf des Interviews beschrieb Oliver ein Verteilungsverhältnis für den Übergang in die Sekundarstufe I.

Oliver: Und dann war ich dann mit zwei, drei Freunden in der Realschule halt. Ja. Und Hauptschule (1), das waren glaub ich eher Migranten, die da hingekommen sind. Also türkischer Abstammung, russischer Abstammung.

Als Definiens für „Migranten“ verwendet er die nationale Herkunft. Dieses Verteilungsverhältnis behandelt Oliver als moralische Frage (siehe Kapitel 4.2). Er fordert eine Verbesserung der Chancen (z.B. kompensatorische Maßnahmen wie Deutschkurse) für migrantische Kinder und Jugendliche ein. In einer späteren Ausführung geht es um seinen Wunsch, Lehrer in der gymnasialen Oberstufe zu werden, was auf unterschiedliche Reaktionen in der Familie stößt, die Oliver versucht auszuhandeln. Der Forderung nach mehr Chancen für migrantische Schüler/innen steht sein Vorhaben nicht per se entgegen, jedoch wird deutlich, dass er zu gewissen Schulformen und Schülerschaften eine Distanz zu bewahren wünscht. Seine Orientierung an der gymnasialen Oberstufe begründet er folgendermaßen:

Oliver: Ja mein großer Bruder hat schlechte Erfahrungen gemacht mit dem Ding, der hat ja auch Lehramt studiert. Der hat halt auch auf Real- und Gesamtschulen unterrichtet. Da hat er sich-, haben die Schüler sich mit ihm angelegt (1) und so weiter und dann hat er keinen Bock mehr drauf gehabt und hats geschmissen (3) und deswegen meine ich halt, dass ich das so nicht möchte.

Seine Orientierung wird durch eine Erfahrung bestärkt, die der Bruder in Real- und Gesamtschulen gemacht hat. Wie in einer weiteren Beschreibung von Lehrer-Schüler-Konflikten in seiner eigenen Schule grenzt er sich von Schüler/innen, die ein provokatives Verhalten verwirklichen, ab. Die Entscheidung, sich als Lehrer damit nicht beschäftigen zu wollen, teilt er. Sein Fremdbild bildet sich aus schulräumlicher Distanz über die Erfahrungen und Fremdbilder eines Dritten, was er zum Vorurteil bündeln kann. Oliver zieht ein Resümee: „*Ja oder einfach das ich die Erfahrung nicht selber machen muss, ja*“. Er verlässt sich auf diese Eindrücke und kommt im Modus der reflexiven Konstruktion zur Bestätigung der binären Oppositionen und der veranschlagten Differenzen. Es dokumentiert sich eine Reflexionsweise, in der die Klassifikationssysteme und das Wissen, das über schulische Andere herangezogen wurde, nicht weiter befragt werden. Im Kontext seiner beruflichen Orientierung verallgemeinert er die „*Real- und Gesamtschulen*“ zu einem negativen Gegenhorizont.

Interviewer: *Was waren das-, wie hat er das erlebt, also nur eine kurze Einschätzung?*

Oliver: *Ich kann mich erinnern er hat-, in der Gesamt- oder Realschule, waren halt auch viele Ausländer und waren halt türkische Schüler dabei, die halt auch schon ein bisschen älter waren. Die ein paar Mal sitzen geblieben sind oder so und sich dann mit ihm angelegt haben. Auch handgreiflich geworden sind im Unterricht (1) und des hat ihm natürlich nicht gepasst (1), dass er dann Schüler am Kragen packen muss oder so. Das ist natürlich eigentlich nicht so-, das will ein Lehrer nicht (2) und das stellt man sich darunter auch nicht vor.*

Oliver spricht weiter über eine Gruppe an Schüler/innen, über die der Bruder berichtete. In der Klassifizierung wird die alteritätsproduktive Kategorie der Ethnizität zur Geltung gebracht und dem Problematischen gedanklich beigelegt. Es sind einerseits „*halt auch viele Ausländer*“, unter denen insbesondere die Herkunftsgruppe „*türkische Schüler*“ hervorzuheben sei. Die Erzählungen des Bruders über das Problematische wird nicht nacherzählt, sondern von Oliver paraphrasiert: älter sein, sitzen geblieben sein, jemanden provozieren, handgreiflich werden. Einerseits sieht Oliver Benachteiligungen bei „*Migranten*“, die ihn über Defizitannahmen zu einer Forderung nach individueller Förderung bewegen. Andererseits stehen im Fokus seiner differenz- und defizitorientierten Sichtweise Vermutungen habitueller Spezifika. Die Erfahrung einer dritten Person, an der er sich orientiert, versucht er nicht zu hinterfragen, zu erklären oder selbst zu überprüfen. Sein übernommenes Fremdbild ermöglicht ihm eine Distanzierung von Real- oder Gesamtschulen, und damit von seiner Erwartung, zukünftig in konfliktreiche Situationen geraten zu können. Die Passage dokumentiert, dass aus dem Handlungsvollzug eines Dritten eine Handlungstendenz für Oliver wird. Die Gelegenheitsstruktur ist eine vermittelte Erfahrung, in der alltägliche Diversität in den Vergleich anderer positiver, schulischer Gegenhorizonte gerät. In diesem Kontext konstruiert er die Schüler/innen, zu denen er sich ethnisch in Beziehung setzt, in einer Problematisierung. In seiner differenz- und defizitorientierten Lesart beginnt ein abwärts gerichteter Vergleich auf der Basis einer übernommenen Erfahrung. Zwar folgt seinem gedanklichen Durchspielen einer moralischen Frage auch ein Bemühen (siehe genauer Kapitel 4.2), jedoch führen die beiden Defizitannahmen (zu Leistung und Sprache/ Verhalten), die er für „*Migranten*“ an Haupt-, Real- und Gesamtschulen diskutiert und generalisiert, zu einer gruppistischen Verortung in der Schullandschaft und im Schulsystem. Durch sein berufliches Ziel, eher Lehrer an einer gymnasialen Oberstufe zu werden, glaubt Oliver sich eine soziale Distanz bewahren zu können.

Wie auch Viola, Yago und Oliver setzt sich Hamit (16 Jahre, Produktionsschüler ohne Abschluss) in Beziehung zu Schulen und Schülerschaften der lokalen Schullandschaft. Der eigene schulische Raum wird Hamit in der Spiegelung zum Gymnasium allerdings zum negativen Gegenhorizont. Er besuchte eine Hauptschulklasse in einer kooperativen Haupt- und Realschule, die er aufgrund mangelnder Leistungen und schulaversivem Verhalten ohne Abschluss verlassen musste. Im Vergleich zu anderen Interviewten, die jeweils ihren eigenen Erfahrungsraum positiv bewerten und in der Abgrenzung nach außen bestärken, grenzt sich Hamit vom ehemaligen Bildungsraum Hauptschule, vor allem aber vom Peermilieu und den „falschen Freunden“ oder den „Jungs von früher“, ab²²⁴. Wenige soziale Kontakte zu Gymnasiast/innen, sowie die Antizipation deren Abgrenzung nach unten werden ihm im Versuch der Abgrenzung von seinem eigenen Erfahrungsraum relevant. Ausgehend vom Entwurf eines defizitären Eigenen als Hauptschüler spielt er gedanklich durch, dass sich soziale Kontakte zu Gymnasiast/innen positiv auf eigene Denk- und Handlungsweisen auswirken würden: „Und ich glaub mal, wenn wir jetzt mit Schülern abhängen, die Gymnasium machen, dann würden wir niemals schwänzen, des weiß ich ganz genau“. Das Lernmilieu der Hauptschule besteht für Hamit aus Schüler/innen, die „klauen“, „rauchen“ und „schwänzen“. In seiner alten Schule sieht er soziale Haltekräfte, denen er nicht ungehindert zu entkommen vermag. Er antizipiert in der Idealisierung des Gymnasiums ein soziales Umfeld, in dem er andere (habituelle) Denk- und Handlungsweisen vermutet. Auf die Frage des Interviewers, was dort anders wäre, macht Hamit kognitive Fähigkeiten zum Unterscheidungskriterium:

Hamit: Was anders laufen würde wär, dass die Gymnasiten {sic} auf jeden Fall nicht Schwänzen würden. Die würden auch nicht klauen. Die, die haben, die haben Grips wissen Sie, die haben etwas im Kopf. Die wissen, klauen ist nicht gut, Schule schwänzen auch nicht.

Im Vergleich stehen Konzepte wie „Grips“ oder „etwas im Kopf“ haben. Hamit definiert die anderen Lernenden über die Idee der kognitiven Fähigkeit, die entsprechende Haltungen und Handlungen einspüren. Ähnlich wie die anderen Interviewten geht auch Hamit auf individuelle Dispositionen zur Erklärung ein, um Spezifika schulischer Settings zu verstehen. Seine differenz- und defizitorientierte Interpretation ist durch eine Reflexionsweise gestützt, in der die eigene prekäre Peerpraxis im Lernmilieu Hauptschule auf mangelnde kognitive Fähigkeiten reduziert wird und der Generalisierung so gesehener, kognitiv überlegener

²²⁴ Hamit adaptiert eine mehrheitsgesellschaftliche Perspektive, in der das Eigene zum negativen Gegenhorizont wird.

Gymnasiast/innen gegenübersteht (z.B. Gymnasiast/innen sind „bisschen weiter entwickelter im Kopf oben, als die anderen Mitschüler“):

Hamit: *Ich glaub, weil die Schüler aus dem Gymnasium gar nicht mit so Leuten was zu tun haben wollen. Die halten sich von so Leuten auf jeden Fall fern. Ich kenn auch viele, viele Schüler, die in Gymnasium sind, in der [Schule 1 (Gymnasium)] zum Beispiel, oder in der [Schule 2 (Gymnasium)]. Und das sind auch-, zum Beispiel in der [Schule 2 (Gymnasium)] hab ich ein Freund, des ist ein Marokkaner und der macht sein Gymnasium. Der schreibt Einsen und Zweier. So zum Beispiel. Und der hängt auch ab und zu mit Leuten, die rauchen, die machen dies und das, aber der hält sich (3), ab einer gewissen Zeit hält er sich auch fern von denen. Der weiß, wo die Grenzen sind so. Er weiß, wenn jemand dem eine Zigarette anbietet, dass er sagt <<Nein, ich will nicht>>.*

Hat Hamit einerseits die Erwartung, dass durch das „abhängen“ mit Gymnasiast/innen Leute wie er positiv beeinflusst werden können, so spielt er gedanklich eine gewahrte Exklusivität auf der Seite der Gymnasiast/innen durch, die ihm als Abgrenzung nach unten zum positiven Gegenhorizont wird. Auch das Beispiel eines Freundes dient ihm zur Markierung habitueller Differenzvermutungen. Im Vergleich zu ihm selbst wird der Freund zu jemandem, der einen stärkeren Willen hat, sich zum richtigen Zeitpunkt aus den sozialen Netzwerken zurückzieht und an den Handlungen der Gruppe nicht partizipiert.

Implizit nimmt Hamit auch ethnische Verteilungsverhältnisse über Raumbestimmtheiten wahr. So merkt er bei seinem Freund an, dass er „Marokkaner“ ist und „sein Gymnasium“ macht. Ein Beispiel, das ihm eher als Besonderheit erscheint. Auch in einem fiktiven Beispiel versucht er sein implizites Wissen über Raumbestimmtheiten zu explizieren. In einer Passage spielt er eine Bewerbungssituation gedanklich durch und entwirft „Peter“, einer der nur „Einsen und Zweier“ schreibt und positioniert in gegenüber „Murat“, der jemand sein soll, der „Dreier, Vierer, Fünfer“ erreicht. Er übernimmt hier nicht nur eine namesetymologische Differenzmarkierung, sondern unterscheidet die beiden fiktiven Figuren auch hinsichtlich des schulischen Status, mit dem sie identifiziert werden könnten: „Und dann sehen die zum Beispiel noch, der kommt von einer Schule die nicht grad sozial ist und dann sehen die, da kommt einer von einer Pestalozzischule (Gymnasium)“. Hamit orientiert sich an der Figur „Murat“ – eine Beispiel für die Schule, die „nicht grad sozial ist“. Eine Parallele zur eigenen Schule wird an einer anderen Stelle ersichtlich, in der er über den negativen Status der Schule in der Öffentlichkeit spricht:

Hamit: *Also mir wurde gesagt, also ich habe damals sehr oft mitgekriegt von anderen Mitschülern aus einer anderen Schule <<Ja, die K-Hauptschule ist eine asoziale Schule, da wird des und des gemacht, des und des passiert dort. Die Schüler, die lernen nicht für die Schule. Und die Lehrer sind dies und des>>.*

Auch von Freunden, Bekannten und Eltern erfährt Hamit über den schlechten Ruf der eigenen Schule, was ihm in der Haltung der Ermangelung zum positiven Gegenhorizont wird. Als migrationsdeutscher ehemaliger Schüler einer Hauptschule wendet er sich von der eigenen prekären schulischen Situation, von den sozialen Peerkontakten und dem schlechten Ruf der Schule ab, indem er in der Distinktion gegenüber Gymnasiast/innen eine Haltung der Ermangelung einnimmt. In Aussicht steht eine Handlungstendenz der Distanzierung in der Ermangelung eines Besseren. Wie auch Unterschiede in den schulbezogenen Orientierungen auf kognitive Fähigkeiten reduziert werden, so sieht Hamit auch die Schüler/innen einer Schule als Verantwortliche für den schlechten Ruf der Schule: *„Ich würd mir wünschen, dass die Schüler so sich mehr auf die Schule konzentrieren, anstatt auf Scheiße machen, auf klauen, auf dies auf das, ich glaube dann hätten die Schulen auch nich so n Ruf. Ich glaub, das hängt sehr viel mit den Schülern ab. So was n Ruf die Schule am Ende bekommt“*. Hamit adaptiert Raumbestimmtheiten und gruppistische Verortungen. Er stellt dem eigenen gescheiterten Bildungsverlauf eine Idealisierung der Gymnasiast/innen gegenüber. In der reflexiven Konstruktion generalisiert er über die alteritätsproduktive Kategorie der Bildung; implizit auch über die Kategorie der Ethnizität, die in Bildungsverhältnisse eingelesen wird. Im Fall Hamit wird die Differenzierung und Separierung, vor allem aber auch die Wertigkeit der Bildungsverhältnisse, zur informellen Lerngelegenheit in der bildungspolitischen Sozialisation.

Raumbestimmtheiten generieren eine weitere Form der „Nicht-Beziehung“ (Reuter 2002), die sich kontinuierlich in das Differenzierungs- und Distinktionsgeschehen einschreibt. Jugendliche werden in der lokalen Schullandschaft platziert und lernen sich zueinander zu positionieren. Soziale und ethnische Andersheit wird bildungsinstitutionell miterzeugt und erlaubt es aus der distanzierten Beobachtung heraus aus Personen und kleinen Gruppen soziale Gruppen mit besonderen Merkmalen zu machen. Ergebnis solcher Generalisierungsprozesse sind gruppistische Verortungen in der lokalen Schullandschaft: es werden Raumbestimmtheiten wahrgenommen und schulische Räume definiert. Konstruiert und klassifiziert werden soziale und ethnische Andere in Bildungsverhältnissen. In der reflexiven Konstruktion werden diese mit Wissensstrukturen erklärt, die die (defizitäre) Bilder über den Anderen fest-schreiben. Auch in diesem Beispiel reflektieren die Jugendlichen ihre eigene Einbindung in Praxen des Differenzierens (und in Strukturen der Ungleichheit) nicht, denn sie lehnen sich vielmehr an schulischen Erfahrungsräumen an, in denen sie durch solche Prozesse nicht

irritiert werden. Es werden Distanzierungstendenzen handlungspraktisch, beispielsweise durch Vorbehalte, durch die Auflösung gemeinsamer schulischer Handlungsbereiche oder durch das Bestreben eine Distanz zu *Bildungs- und Migrationsanderen*²²⁵ zu wahren. Die Raumbestimmtheiten und deren gruppistische Verortungen sind ein Aspekt des ungleichheitsbezogenen Denkens und Handelns. Diese Denkweise steht in Beziehung zu handlungspraktischem Differenzierungs- und Distinktionshandeln im schulischen Zwischenraum und lässt Distanzierungstendenzen handlungspraktisch werden.

Das dritte Beispiel verdichtet die Vermutung, dass es den Jugendlichen gelingt, hier eine Konvergenz von Urteil und Erfahrung beizubehalten. Sie bleiben in ihren bildungspolitischen Orientierungen handlungsfähig. Die differenz- und defizitorientierten Sichtweisen sowie die Distanzierungstendenzen der Jugendlichen spielen solchen gerechtigkeitsbezogenen Überzeugungssystemen, durch die im Allgemeinen bestehende Ungleichheiten im Schulsystem legitimiert und schulstrukturelle Bedingungen beibehalten werden können, zu. Gerade die Raumbestimmtheiten decken den sozialen Status von Schule auf. Anerkennungsproblematiken ergeben sich institutionell, aber auch durch ungleiche Verteilungs- und Repräsentationsverhältnisse, im Kontext derer die Jugendlichen mehr oder weniger auch soziale und ethnisierte Unterscheidungen in die Wertigkeiten der Bildungsverhältnisse einbeziehen. Auf empirischer Ebene lässt sich schlussfolgern, dass einerseits diese Jugendlichen keine Kohärenzprobleme zwischen Urteil und Erfahrung besehen, jedoch die Analyse der beiden Wissensformen zeigt, dass sich die Orientierung an Verteilungswissen in den Gerechtigkeitsvorstellungen der Jugendlichen, im theoretischen Sinne, divergent zu den Anerkennungsproblematiken der Praxis verhält: Jugendliche binden sich in Anerkennungsungleichheiten ein.

5.2 Opposition und Resignation: moralisierende Ansprüche im Umgang mit Marginalisierung

Konnte im vorherigen Teilkapitel dargestellt werden, wie sich Jugendliche in Differenzierungs- und Distinktionsgeschehen einbinden, wird nun hervorgehoben, wie sich Jugendliche in eine *Opposition* des Differenzierungs- und Distinktionsgeschehens einfügen. Oppositionslagen sind teilweise bildungsinstitutionell determiniert: Jugendliche geraten über ihre Zugehörigkeiten, Einstellungen oder Verhaltensweisen, in den Gegensatz zu normativen Ordnungen in schulischen Institutionen. Wie Fraser (2003: 80) anmerkt vermissen manche

²²⁵ Vgl. den kritischen Kommentar zum „Migrationsanderen“ bei Mecheril 2010.

„infolge institutioneller kultureller Wertmuster (...) den ihnen zustehenden gesellschaftlichen Respekt“, sie geraten in soziale Beziehung zu denjenigen, die durch gewisse Normen bevorzugt werden, in benachteiligte Lagen. In der vorliegenden Forschungsarbeit geht es in diesem Sinne nun um Jugendliche, die die institutionelle Normativität sowie ihre Akteure kontextualisieren. Am Beispiel ihrer Oppositionssituation lässt sich ein Zusammenhang identifizieren, der aufzeigt, wie Schule sich mit kultureller und politischer Inklusion schwer tut. Die Beziehung von Homogenität zu Diversität offeriert eine Gelegenheit des Lernens über Ungleichheit und bringt Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken in Verteilungs- und Repräsentationsverhältnissen zum Vorschein. In der Sichtweise dieser Jugendlichen treten moralisierende Haltungen im Umgang mit Marginalisierungen hervor. Die moralisierende Reflexion kann als konjunktivistischer Stil herausgearbeitet werden. Eine solche Sichtweise steht in Beziehung zum reaktiven Handeln in schulischen Praxen der Missachtung. Ausgangspunkt ihrer Denk- und Handlungsweisen sind soziale Situationen der Fremdzuschreibung und der Exklusion, die sich immer wieder in den Schilderungen der Interviewten abzeichnen und auf permanente Momente ihrer schulischen Sozialisationserfahrungen hinweisen. Sie befinden sich als Einzelne/r mit konträren Merkmalen oder als Minderheitsangehörige/r in einer Klasse oder Schule wieder, in der sich gewisse Hegemonien auf ihr Dasein auswirken. Solche sozialen Situationen stellen immer wiederkehrende Handlungsanforderungen an die Jugendlichen. Situationen der Missachtung ziehen sich bei den Interviewten durch alle besuchten schulischen Kontexte.

In den Interviews spannen sie, wie die Jugendlichen im vorherigen Typ auch, schulische Gegenhorizonte auf. Wie auch die Jugendlichen, die sich in Differenzierungs- und Distinktionsdynamiken einbinden, orientieren sie sich eher an homogeneren Lern- und Peerräumen. Der negative, schulische Gegenhorizont ist allerdings weniger auf andere Schülergruppen gerichtet, sondern auf die Institution oder die pädagogische Beziehung zu einzelnen Lehrer/innen: solche negativen Gegenhorizonte finden sie in jeder schulischen Praxis wieder. Es ist eine Besonderheit dieser Sozialisationsprozesse, dass pädagogische Beziehungen und Institutionen im Bildungsverlauf sukzessiv in die Bearbeitung geraten. Aus der Rekonstruktion der ungleichheitsbezogenen Denk- und Handlungsweisen können drei Merkmale solcher sozialen Situationen umschrieben werden: erstens werden die Jugendlichen von anderen definiert, andere definieren Zugehörigkeiten und kulturelle Differenzen im Kontext der Institution und in der pädagogischen Beziehung. Man kann vermuten, dass die anderen Akteure eine gewisse „Definitionsmacht“ (Messerschmidt 2009: 80) inne halten und ausspielen. Sie repräsentieren dabei institutionelle Normen und Werte und sie geraten als

Lehrer/innen in eine doppelte Asymmetrie zu den Heranwachsenden: in eine *pädagogische* zwischen Lehrer/in und Schüler/in und in eine *ethnische, kulturelle oder religiöse*, in der sie als Bevorteilte im ungleichen Verhältnis den benachteiligten Jugendlichen gegenüberstehen. Zwar lassen sich die Orientierungen der Interaktionspartner/innen nicht rekonstruieren, die Interviews mit Schüler/innen dokumentieren jedoch eine Orientierung an der Verständigung, in denen sie in der Problematisierung adressiert und interpretiert werden. Zweitens weisen solche Verhältnisse eine Kontinuität auf und prägen die sozialen und politischen Lern- und Bildungsverläufe der Jugendlichen. Im ungleichen Verhältnis sind Jugendliche stets diejenigen, die definiert werden, aber selten jene, die Normen setzen oder verändern können. Die Schilderungen der Jugendlichen legen offen, dass Zugehörigkeiten in den sozialen Interaktionen brüchig werden, was ihnen abverlangt, diese stets wiederherzustellen. Diese Merkmale führen drittens zur Frage nach der Entstehung von Denk- und Handlungsweisen sowie deren Interpretation in dieser Forschungsarbeit. Wie Nohl (2003: 72) in einer Studie zu den Ethnisierungserfahrungen von Jugendlichen anmerkte, relationieren sich ethnische Beziehungen immer in der Gesellschaft, aber auch im sozialen Geschehen. Ethnische Unterschiede werden ebenso handlungspraktisch hergestellt. Eine solche Setzung wurde in der Distinktion in einer differenz- und defizitorientierten Sichtweise bereits ersichtlich (siehe Kapitel 5.1). Nun sind die Jugendlichen in der vorliegenden Forschungsarbeit in der Situation, dass sie auf Fremdmachungen reagieren oder diese antizipieren. Wie auch Nohl (2003: 77ff.) diskutiert, kann sich eine „Orientierung an der Verständigung“ mit sozialen Interaktionspartnern dokumentieren, auf deren Explikation Befragte auf die Missachtung oder Verkennung in moralisierender Art und Weise²²⁶ reagieren. Die Jugendlichen explizieren in Interviews ethnisierende Fremdzuschreibungen und neigen zu einer moralisierenden Betrachtung des Geschehenen. Die dokumentarische Interpretation wird sich auf solche Denkweisen, in denen auch Handlungstendenzen hervortreten, beschränken. In diesem Sinne geht es um resignative Handlungstendenzen und moralisierende Denkweisen, die aus der Einbindung in eine *Opposition* des Differenzierungs- und Distinktionsgeschehens erwachsen. Die komparative Analyse legt den Modus des Resignierens, des Sich-Fügens in eine unabdingbar scheinende Situation, offen. In der Reflexion sozialer Situationen weist auch die Eindringlichkeit des moralisierenden Sprechens auf die Intensität dieser Erfahrungen hin. Die

²²⁶ Was in der moralisierenden Haltung zum Ausdruck gebracht wird, wird zugleich allerdings nicht unter der Gerechtigkeitsfrage zur Angelegenheit von Gerechtigkeit erklärt. Der moralische Gehalt zwischen nicht-selbstreferenziellen, eher ordnungsbezogenen moralischen Argumentationen und selbstreferenziellen, ethischen Argumentationen unterscheidet sich. Diese Differenz muss beachtet werden, wenn in dieser Forschungsarbeit von moralisch-korrektivem Wissen und von moralisierenden Haltungen gesprochen wird.

anderen Akteure werden von den Jugendlichen in einer differenzorientierten Lesart als *dominante Andere* oder auch *defizitäre Andere* interpretiert. Im Fokus steht auch hier die Konstruktions- und Argumentationsweise, die sich zum Interviewzeitpunkt dokumentiert. Im Unterschied zu den Jugendlichen mit einer differenz- und defizitorientierten Sichtweise konstruieren die Jugendlichen in diesem Typ Andere weniger in einem Modus der Generalisierung, sondern sie beziehen sich meistens auf eine Kritik an der Verkennung des Eigenen, was ihnen erlaubt Differenzen aufzuwerten²²⁷ oder semantisch zu verändern. Folge der Opposition und Resignation ist immer auch die Wiederherstellung von Zugehörigkeit oder das Freiräumen von Definitionsspielräumen. Dies stellt sich als gewohnter Umgang mit den Verwerfungen der Zugehörigkeit im Klassenzimmer oder der Schule dar. Auf der Ebene der sinngenetischen Abstraktion werden zwei Unterthemen gebildet.

Das Unterthema <Verworfenen Zugehörigkeit: Resignation als Antwort auf die Fremdzuschreibung> (Kapitel 5.2.1) dokumentiert eine Orientierung an der Verständigung mit Lehrer/innen und weiteren Akteuren im Kontext Schule. Jugendliche bewegen sich zwischen Widerspruch und Resignation. Sie entwickeln reaktive Handlungsstrategien und fordern vor allem auch in der Reflexion der sozialen Situationen, im Modus der Moralisierung, ihre Zugehörigkeiten wieder ein. Es dokumentiert sich eine oppositionelle Einbindung in pädagogische Beziehungen. Beim Unterthema <Weltanschauliche Hegemonie und Marginalisierung: Resignation als Antwort auf institutionelle Normen> (Kapitel 5.2.2) dokumentiert sich hingegen eine oppositionelle Einbindung als religiöser oder weltanschaulicher Gegensatz zu Institutionen und deren Normen und Werte. Ungleichheitsbezogene Denk- und Handlungsweisen der Jugendlichen sind ebenfalls resignativ im Handlungsvollzug und moralisierend zur Interviewzeit.

Was sagt dieser Typ über die *Form* des sozialen Zusammenhalts? Kündigen die bisherigen Ergebnisse (siehe Kapitel 4) einen Konsens hinsichtlich des Gerechtigkeitsglaubens an, offenbaren sich in den untersuchten Handlungszusammenhängen hingegen Zugehörigkeitsfragen und Inklusionsherausforderungen als schwierig: Jugendliche proben den persönlichen Rückzug als Folge von Missachtungs- und Verkennungserfahrungen. Auf der Ebene impliziter Denk- und Handlungsweisen entstehen Kohärenzprobleme zu den expliziten Gerechtigkeitsüberzeugungen. Allerdings dulden die Jugendlichen eine Divergenz zwischen dem, was sie in Institutionen der Bildung als Gerechtigkeit anweisen wollen (siehe Kapitel 4) und den Anerkennungs- und Beteiligungsverletzungen, die sie selbst erleben. War der Blick

²²⁷ Hierbei greifen sie die Logik der Zugehörigkeitsordnungen, gegen die sie sprechen, auf und reproduzieren sie zeitweilens.

der Jugendlichen im ersten Typ (siehe Kapitel 5.1) auf Gelenkstellen des Bildungswesens und auf schulische Zwischenräume gerichtet, schauen die Jugendlichen²²⁸, die in diesem Kapitel eingeführt werden, auf eigene prekäre Situationen. Der Umgang mit Ungleichheit ist Teil des eigenen Erfahrungshorizonts. Zwar weisen die Schilderungen auch auf segregierende schulische Räume hin – auch hier fehlt dem sozialen Zusammenhalt ein soziales Zusammenleben – jedoch ergeben sich im Zusammenleben von Schüler/innen und Lehrer/innen die Gelegenheitsstrukturen, um mit Differenzfragen umzugehen: deren Reibungen spannen sich genau in diesen Konstellationen auf. Dass Schule sich mit Inklusion und Diversität schwer tut, sieht man an den Handlungstendenzen des Rückzugs, der Flucht oder der Koexistenz.

Den Jugendlichen, die moralisierende Ansprüche im Umgang mit Missachtung artikulieren, darauf sei noch einmal hingewiesen, sind ungleiche Verhältnisse nicht notgedrungen als Ungerechtigkeiten bewusst. Außer Danyal, der im Bewertungswissen anerkennungsbezogene Kohärenzprobleme zum Leistungsprinzip durchdachte, orientieren sich die Jugendlichen eher an individualistische Ursachenerklärungen von Erfolg und Misserfolg. In ihrer Schule versuchen sie sich allerdings zur permanenten Erfahrung des Fremdgemacht-Werdens oder der kulturellen Desintegration zu verhalten. Wie sie selbst und andere in schulische Unterscheidungs- und Separierungspraxen sowie in strukturelle Ungleichheit eingebunden sind, transzendieren sie in wenigen Aspekten. Auf diese Reflexionsebene begeben sich hingegen Jugendliche, die in einer exklusionskritischen Perspektive nachdenken (siehe Kapitel 5.3).

5.2.1 Verworfenen Zugehörigkeit: Resignation als Antwort auf die Fremdzuschreibung

Das Verwerfen der Zugehörigkeit kann eine permanente Anforderung in der bildungspolitischen Sozialisation sein. In den nachfolgenden Beispielen orientieren sich Jugendliche vor allem an den doppelt asymmetrischen Beziehungen (pädagogisch und ethnisiert) innerhalb der Schule. Innerhalb dieser Beziehungsverhältnisse werden sie in Fremddefinitionen als Andere adressiert und beschrieben. Ähnliche schulische Anerkennungsparadoxa beschrieben auch Chadderton (2009: 201) oder Terkessidis (2004: 172ff.). Den Fällen ist gemeinsam, dass sie in der reflexiven Konstruktion erlebter Ungleichbehandlung eine moralisierende Sichtweise einnehmen, die dem meist resignativen Handeln in den Situationen nachsteht. Ungleichheitssemantische Generalisierungen können in der Kritik an der eigenen Verkennung

²²⁸ Wie im vorherigen Typ werden in diesem Typ dominante Fälle aufgeführt, aber auch manche Fälle, die bereits im ersten Typ dargestellt wurden. Dies schließt sich konstruktionslogisch nicht aus, da Menschen abwechselnd sowohl in privilegierter, als auch in marginalisierter Weise in Distinktions- und Differenzierungsgeschehen eingebunden sein können.

modifiziert werden. Die Veränderung der Klassifikationssysteme ermöglicht dann eine Wiederherstellung der Zugehörigkeit. Jugendliche, die demgegenüber ohne ungleichheitssemantische Setzungen auskommen, sprechen über partikuläre Differenzen (z.B. religiöse Kleidung, sexualpolitische Themen, Werthaltungen). Im Gegensatz zu Jugendlichen, die sich mit einer differenz- und defizitorientierten Sichtweise in Differenzierungs- und Distinktionsgeschehen einbinden (siehe Kapitel 5.1), entwickeln diese Jugendlichen eine oppositionelle Einbindung, der eine moralisierende Reflexionsweise folgt. Hier ergeben sich bereits Ähnlichkeiten zur exklusionskritischen Sichtweise (siehe Kapitel 5.3), in der Jugendliche in der Dekonstruktion²²⁹ schulischer Praxen des Differenzierens und Separierens Ungerechtigkeiten ansprechen.

Danyal (18 Jahre, Produktionsschüler ohne Abschluss) artikuliert moralisierende Ansprüche im Umgang mit Missachtung. Sein negativer Gegenhorizont konstituiert sich in pädagogischen Beziehungen zu Lehrern. Im Rückblick auf drei Schulen, die er besuchte, reiht er im Interview Erfahrungen der Verkennung aneinander. Im ersten Beispiel erinnert sich Danyal, an die Präsentation medialer Berichterstattungen durch einen Lehrer im Unterricht.

Danyal: Da war so ein Leh-, so ein Lehrer, der hieß Herr Schmidt. Der hat immer so Themen über Zeitungen und über Medien und alles Mögliche erzählt. Da kamen immer die Ausländer vor. Terrorismus. Und die Muslimen, was die für Sachen anstellen oder Bild-Zeitung. Oder allgemein hat er uns etwas erzählt. Ich hab mich auch immer nicht gestritten, sondern ich hab diskutiert, eine Debatte gemacht. Diskussion. Und da kam immer raus, dass ich Unrecht hatte, obwohl ich Recht hatte (1). Irgendwie hat er mich dazu gebracht, dass ich Unrecht hatte. Also wenn ich mit ihm diskutiert habe, hat er immer so Thema gewechselt und so. Sie wissen ja, wenn er Unrecht, wechselt er direkt Thema und danach hatte ich immer Unrecht. Mein Bruder, mein Vater, die mochten den gar nicht.

In der Passage dokumentiert sich eine Orientierung an der Verständigung mit einem Lehrer, die einerseits durch eine wahrgenommene Fremddefinition gekennzeichnet ist, andererseits durch eine wahrgenommene Asymmetrie des Dialogs. Danyal reagiert auf die thematischen Setzungen des Lehrers. In der Paraphrasierung des Gesagten steht ihm das Sprechen über „Ausländer“ oder „Muslime“ zu sehr in Verbindung zu sicherheitspolitischen Diskursen (z.B. „Terrorismus“). In der Verständigung nimmt er eine Generalisierung wahr, die ihn dazu veranlasst, auf das Gesagte mit Widerworten zu reagieren. Bei Danyal dokumentiert sich die Handlungstendenz, sich bei kontroversen Themen in die Diskussion zu begeben. Seine

²²⁹ Erproben die Jugendlichen mit einer exklusionskritischen Sichtweise eine metaperspektivische Betrachtung, bleibt den Jugendlichen in diesem Typ eine positionierte Sprecherposition inhärent.

Handlungsstrategie kennzeichnet er als „*Debatte*“ oder „*Diskussion*“. In der Konklusion zu solchen Diskussionen merkt er an, dass seinem Intervenieren allerdings der Erfolg stets ausblieb. Er konzipiert den Lehrer als denjenigen, der seine Meinung nicht gelten ließ und der über spezifische Gesprächstaktiken den Gesprächsverlauf beeinflusste. Am Ende solcher Unterrichtsereignisse bleibt die wahrgenommene Fremddefinition bestehen, wenn Danyal im Dialog unterliegt. Die vermeintliche Adressierung und den Situationsausgang erlebt er als Verkennung und Missachtung. Den negativen Gegenhorizont des Lehrers bestätigt Danyal, indem er anmerkt, dass auch seine Familie seine Meinung teilt.

In einer späteren Ausführung wird die Fremdzuschreibung, die in der Rezeption medialer Bilder im Unterrichtsgespräch aufkam, noch einmal zum Thema. Danyal wechselt in eine erklärende Haltung und macht transparent, was er in diesen kritischen Ereignissen über sich und andere erfahren hat. Dem Interviewer gegenüber expliziert er seine Position und exemplifiziert damit solche inhaltlichen Argumente, die er auch im Unterrichtsgespräch anbrachte. Sein Widerspruch dokumentiert sich damit auf der performativen Ebene, wenn Danyal zum einen gegen die Generalisierung von „*Muslims*“ spricht und das vom Lehrer gesetzte Wissen anzweifelt und zum anderen seine religiöse Zugehörigkeit zum Islam von der Zuschreibung „*Terrorismus*“ ablöst und als entkriminalisierte Zugehörigkeit wiederherstellen möchte.

Danyal: Zum Beispiel Fußball oder Terroristen hier, also manche, also viele denken, Islam also im Hinterkopf wäre Terrorismus. Aber (1) ist nicht so! Ein Terrorist kann Muslim sein, ein Muslim kann kein Terrorist sein. Das wurde mir gesagt, dafür stehe ich auch da. Dafür bin ich Muslim. Ich bin Muslim! Aber ich, aber ich bin kein Terrorist, aber jeder denkt im Hinterkopf, <<Terrorismus ist Islam>> und dies und das. Aber die Terroristen-, im Koran steht, es wurde gesagt, ja Dschihad wäre großer Krieg, aber Dschihad ist kein großer Krieg. Ist schon ein großer Krieg, aber Dschihad ist mit dem mit inneren Schweinehund kämpfen. Dschihad. Aber das Kleinste, das Geringe ist der Krieg. Zwischen Ungläubige und Muslims. Aber die machen das anders herum, Kleine ist, das Geringe ist mit inneren Schweinehund kämpfen und das Große wäre dann mit Ungläubigen und den Bomben und so terrorisieren. Das stimmt gar nicht. Und der Lehrer hat so einen Beispiel gesagt. Islam ist so und so, er hat das behauptet, dass es, ich weiß nicht halt, der hat das behauptet und das war halt provokativ. Der hat gesagt, Terrorismus ist das, Islam ist das. Muslims sind das, immer so welche Sachen halt.

Interviewer: Und wie haben andere Schüler in deiner Klasse-, was habt ihr darüber diskutiert?

Danyal: Über Medien, über (1,) über, über, sagen wir mal über Ausländer, wie die reagieren, wie die reagieren gegen Deutsche, heimische Deutsche. Also die hier wohnen, haben wir immer diskutiert und ma-, also meistens in den Zeitungen

stand ja, <<Die Ausländer>> oder die haben (1) keine Ahnung, einen Opa geschlagen, zu dritt oder so. Kamen so welche Sachen halt, ob wir schuld wären. Wissen Sie was ich meine? Wenn er das gemacht hat und die Ausländer, die Marokkaner oder Araber, nur weil er das gemacht hat, also das wirkt genau, also das wirkt genauso wie diese Ausländer, weiß nicht, die Migranten.

Die Orientierung an der Verständigung wurde weiter ausgeführt. Danyal reagiert auf generalisierende Fremddefinition. In Fremdzuschreibungen werden religiöse und ethnische Identitätsordnungen transportiert. Er erkennt Interpretationsmuster der Anderen, die dazu führen, dass er über eine Zugehörigkeit als „Muslim“, „Ausländer“ oder „Migrant“ in Zusammenhang mit „Terrorismus“ oder Delinquenz gebracht wird. Gegen solche Definitionen spricht er und erinnert sich auch, dass er mit Mitschüler/innen über ähnliche Fremdsetzungen in den Medien diskutierte. Wie „Ausländer“ auf „heimische Deutsche“ reagieren wird zum Thema, geht es um Delinquenz. Es dokumentiert sich im Allgemeinen eine Auseinandersetzung mit medial erzeugten Fremdbildern. Auffällig ist, dass Danyal in der binären Unterscheidung zu „Ausländer“ den Begriff „heimische Deutsche“ einführt und hier eher Definitionsspielräume eröffnet, als Zugehörigkeiten binär über das Deutsch sein oder Nicht-Deutsch sein zu bestätigen. Wenn Danyal Sprecher/innen klassifiziert, wählt er die Begriffe „heimische Deutsche“ oder „Heimische“; in anderen Passagen spricht er auch von sich selbst als „Deutscher mit einem Migrationshintergrund“. Es ist ein transformatives Handlungsmoment im Sprechen über Sich und Andere, wenn Danyal hiesige Klassifikationssysteme verändert darbietet. Wird der Modus der Generalisierung zwar aufgebrochen, verbleibt seine Perspektive im Kontext der sozialen Situation jedoch auch differenzorientiert. Die Logik dessen, wogegen er spricht, kann nur teilweise von ihm verändert werden: die soziale Beziehung, die definiert wurde, strukturiert solche Situationen. Es wird von Danyal ein *dominanter und provokativer Anderer* konstruiert, der für die Verkennung seines Eigenen in der Verantwortung steht. Der Lehrer, beziehungsweise die Interpretationsmuster der Anderen, werden ihm zum negativen Gegenbild. In der Kritik an der Generalisierung und der Wiederherstellung seiner Zugehörigkeit deutet die Argumentation eine moralisierende Haltung an, der ein reaktives und resignatives Handeln in der Praxis der Verkennung vorwegsteht. Hatte Danyal mit seiner Kritik im Unterrichtsgeschehen keinen Erfolg, ist die Eindringlichkeit im Sprechen über diese Situation auf performativer Ebene eventuell auch dem Gegenüber, dem Interviewer, geschuldet. Hier gelingt es Deutungsspielräume zu öffnen, die zuvor in der Resignation verhindert wurden.

In einer anderen Passage wiederholt sich die handlungspraktische Herstellung solcher ethnischer Unterscheidungen. Es dokumentiert sich die Orientierung an Verständigungen,

in der wieder Lehrer zum negativen Gegenhorizont werden. Die doppelte Asymmetrie – die pädagogische und zugehörigkeitsbezogene – wird in der Ansprache von Schüler/innen wirksam, wenn Lehrer ihre Schüler/innen als „*Ausländer*“ von sich unterscheiden und diese Unterscheidungen in Situationen des Sanktionierens oder des Wettbewerbs anbringen. In der Erinnerung von Danyal werden diese Situationen bedeutsam. So erinnert er eine Situation, in der Lehrer/innen sich seinem auffälligen Verhalten über eine Interpretation des Migrationsstatus näherten, beziehungsweise Fehlverhalten über die Zuschreibung „*Ausländer*“ interpretierten. Danyal stellt sich selbst im Interview als jemanden dar, der sich aus diesen Situationen entwinden wollte, allerdings daran scheiterte: „*Der Lehrer musste unbedingt diese Fehler ansprechen, was ich vorher gemacht habe. Immer so, keine Ahnung, ich bin ja Ausländer: <<Die Ausländer zeigen ja (Hand hoch)>> und so, <<direkt Schlägerei>>“.* Ethnisierende Fremdzuschreibungen, die bisher im Kontext der Rezeption medialer Berichterstattungen standen, erscheinen nun als permanente Momente sozialer Interaktionen. Danyal beschäftigt die Interpretation des Verhaltens über die Zugehörigkeit und die Generalisierung auf eine Gruppe an migrantischen Schüler/innen. Es dokumentiert sich, dass Danyal nicht nur in seinen Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt wird, sondern auch desorientiert wird, was erfolgversprechende Handlungsoptionen im Allgemeinen betreffen. Die Art und Weise seines resignativen Handelns wird auch in der folgenden Passage deutlich:

Danyal: Ja zum Beispiel ich war neu in der Schule und die Kinder haben mich, nicht die Kinder, die Schüler haben mich halt gemobbt und so, <<der ist halt neu>> und so. Dies und das. Hat der mich geschubst, hab ich ihn zurück geschubst und schon hat das angefangen. Zweite oder dritte Tag, wo ich neu war. Und der Lehrer sagt, <<was ist das denn für ein Ausländer, macht gar nichts>> dies und das. Danach jedes Jahr, war das Gleiche. Also nicht jedes Jahr, also dieses Jahr wo ich in der fünften Klasse war, das so ähnlich immer ging das so und nach der sechsten Klasse habe ich versucht mich zu verbessern und dann kam es wieder zu einem Konflikt mit dem Lehrer (2) und danach habe ich die sechste Klasse geschafft. Dann war ich die siebte, achte Klasse in [Schule 2 (Haupt- und Realschule)]. Da hab ich die Schule gewechselt. Fünfte, sechste Klasse war ich in der [Schule 1 (Haupt- und Realschule)]. Und jetzt siebte achte Klasse war ich in der [Schule 2 (Haupt- und Realschule)]. Weil es waren zu viele Ausländer-, da gab es jeden Tag, nicht so jeden Tag, sondern so Konflikte in der Schule und meine Mutter wollte nicht, dass ich so aufwachse, immer so mit Ausländern. Nicht Ausländer. Die, ja-, dass immer Konflikte entstehen durch die Ausländer natürlich. Da entsteht meistens immer Konflikt. Die Heimischen, sagen wir so, akzeptieren das nicht und danach entsteht ein klarer Konflikt zwischen Schülern. Und auch zwischen Lehrern. Zum Beispiel können Sie sich erinnern Schweiz gegen Türkei? Fußballspiel, da kam es ja zum Konflikt. Der Lehrer hat das angesprochen. <<Was ist los mit den Türken, die sind ja billig>> und so. Da kam es-, die wollten sich fast mit dem Lehrer schlagen die Schüler. Die haben uns immer provoziert, dass wir irgendwas machen, dass wir nicht die Schule weiter

machen können. Die haben uns so provoziert, das wir so, keine Ahnung, HASS auf die Lehrer haben, auf die heimischen Deutschen. ABER ich HAB ES nicht SO EINGESEHEN, ich hab es IMMER AKZEPTIERT, ja OKAY. Seine Meinung, aber NUR weil ein DEUTSCHER so was sagt, heißt es nicht, dass die ganzen Deutschen das sagen. Und habe ich es so im Hintergedanke, so ist normal. Und dann hab ich die Schule gewechselt. [Schule 2 (Haupt- und Realschule)]: Alles normal. <<Deutsch vier: Die Ausländer!>>.

Danyal berichtet von ethnisierenden Fremdmachungen über zwei Schulen hinweg. Er bindet sich in eine Opposition ein und lernt Lehrer-Schüler-Beziehungen als Spannungsverhältnis zwischen „Ausländern“ und „Heimischen“ oder „Deutschen“ kennen. Er adaptiert sukzessiv eine marginalisierte Position in diesen Beziehungsverhältnissen. Einzelne Lehrer/innen in zwei Schulen werden ihm zum negativen Gegenhorizont: er orientiert sich hier an einer Verständigung, in der sein Handeln und seine Präsenz stets über ethnische Zugehörigkeitsverhältnisse gelesen wird. Danyal argumentiert im Modus des Moralisieren auf die Verkennung des Eigenen und akzentuiert Handlungstendenzen des Resignierens, mit denen er sich der Situation fügt, die Argumente der Anderen, die generalisierende Zuschreibungen setzen, relativiert und den Modus der Generalisierung selbst aufbricht oder sich, werden die Orientierungen der Mutter wirksam, der schulischen Situation entziehen muss. Danyal konzipiert die Anderen (hier: herkunftsdeutsche Lehrer/innen) als *dominante und teilweise ethnisch Andere*, die ihm mit Provokation, Beleidigung und Verkennung entgegen treten. Das delinquente Handeln der Schüler/innen wird in dieser Lesart eine Folge der Situationen der Missachtung. Am Ende fühlte man sich „*provoziert*“, entwickelte „*Hass*“ auf Lehrer/innen. In der Konklusion der Schilderung macht Danyal auf die Unveränderbarkeit seiner Situation aufmerksam. Die Absichten der Mutter, dass sich Danyal mit dem Schulwechsel von „Ausländern“ distanziert, wurde durch das Differenzierungs- und Distinktionsgeschehen überkommen. In der neuen schulischen Situation wiederholte sich, was er zuvor schon bearbeitete. Mit „*Alles normal*. <<Deutsch vier: die Ausländer>>“ verdichtet er die Kontinuität der ethnisierenden Veränderung im schulischen Kontext.

In der nächsten Passage aus dem Interview mit Danyal zeigt sich, wie er auf Unterscheidungs- und Spaltungspraxen, die sich im Alltag ergeben, reagiert. In der reflexiven Konstruktion verbindet er eine Aufteilungshandlung durch eine Lehrerin mit der interpretativen Lesart der ethnisierten Differenzierung. Kann über die Handlungsmotive der Lehrerin nichts ausgesagt werden, so wird doch deutlich, dass Danyal gelernt hat, ethnische Differenz wahrzunehmen und Situationen daraufhin zu befragen, ob solche Differenzierungen wirksam werden. Ihn irritiert ein Ereignis auf einer schulischen Exkursion:

Danyal: *Und da kam es halt (1), ich weiß nicht, die Frau Holl hat uns nicht gemocht, nicht gemocht. Sie war komisch. Einmal so, einmal so. Zum Beispiel wir waren auf einem Ausflug mit Frau Holl. Das war so. Wir also, wir waren komplett mit der Klasse auf so einem Ausflug mit der Klasse in Frankfurt oder keine Ahnung. Sie hat uns gesagt, <<und die Deutschen>>, nicht die Deutschen, sondern <<Martin, Julian...>> kann zu, können zu (1), also kurz mit mir Kaffee trinken. Hat denen einen ausgegeben und wir standen so blöd da. Naja. Aber das haben wir auch akzeptiert. Das ist eine Lehrerin, da (1) kann man ja nichts sagen. Die ist ja-, ich fand es irgendwie so komisch.*

Die Beziehung zu Frau Holl reiht sich ein in solche Beziehungsmuster, die ihm zum negativen Gegenhorizont geworden sind. Eine Einladung zum „Kaffee trinken“ nimmt er über ein binäres Unterscheidungsmuster wahr, mit dem er annimmt, dass Frau Holl hier jene zum Kaffee bittet, die als „Deutsche“ und nicht als „Ausländer“ gesehen werden. Seiner Korrektur der Klassifikation „Deutsche“ zur Aufzählung deutschsprachiger Vornamen folgend, lässt sich vermuten, dass eine Auswahl an Schüler/innen nicht explizit in der Verwendung ungleichheitssemantischer, *ethnischer* Termini erfolgte, Danyal jedoch durch die Personenauswahl eine solche Auftrennung wahrnahm. Gleichzeitig entsagt er selbst auf der performativen Ebene des Sprechens der binären Unterscheidung, indem er auf Vornamen herunterbricht. Der informelle Lernprozess entfaltet nunmehr zwei Lernmodi: während das Lernen im Modus der Erfahrung im Erlebnis einer Auswahl und Auftrennung wurzelt, so erprobt er im Modus der reflexive Konstruktion die Verknüpfung von uneindeutigen Situationen mit ethnizierenden Lesarten. Im Rahmen seiner Sozialisierungserfahrungen handelt es sich dabei um kognitive Verhaltensweisen wie der Lesart, dass hier ein *rassistisches* Potenzial im Verborgenen liegen könnte. Danyal deutet diese Auswahl und Auftrennung der Klassenkamerad/innen im Sinne einer exkludierenden Unterscheidungs- und Separierungspraktik. Bei diesem Beispiel stellt sich Danyal als jemand dar, der sich in der Situation resignativ verhielt.

Ein ähnliches Beispiel, in dem Zugehörigkeit in der Gestaltung sozialer Beziehungen eine Rolle spielt, findet sich bei Meltem (17 Jahre, Produktionsschülerin ohne Abschluss). Meltem, die heute eine Produktionsschule besucht, spricht über ihren Übergang in die fünfte Klasse eines Gymnasiums. Meltem hat sich dazu entschieden, ab der fünften Klasse ein Kopftuch zu tragen. Wird bei Meltem zunächst die Leistungsorientierung am Gymnasium zum negativen Gegenhorizont, erinnert sie auch soziale Situationen, in denen sie das Gefühl hatte, dass Lehrer/innen zwischen ihr und anderen Mitschüler/innen unterscheiden:

Meltem: *Natürlich, also ehrlich gesagt, gab es, weil ich habe ab Fünfte Kopftuch getragen. Vorher nicht. In der Grundschule war ich offen, danach ab Fünfte war neue Schule, neue Lehrer. Hab ich angefangen Kopftuch zu tragen und da drauf haben die auch schon reagiert. // Die Lehrer? // Ja, die Lehrer, also nicht so genau gezeigt, so Diskriminierung nicht, aber ich merke das halt. Das kann man schon merken. // Wie merkst du das? // Ja, durch Verhalten zu den anderen Schülern und zu dir. Das ist anders, halt. Du merkst den Unterschied. Ja und das ist bei manchen, nicht bei jedem Lehrer, aber so ein paar gab es, so du weißt, wie sie mit dir redet und so, das ist Unwohlheit. Ja und da habe ich dann Kopftuch getragen.*

Auch Meltem wird die Beziehung zu den Lehrer/innen zum negativen Gegenhorizont: in der Retrospektive auf die Zeit am Gymnasium ist die Spannung in der Lehrer/in-Schülerin-Beziehung ein Aspekt des negativen Gegenhorizonts. Meltem berichtet davon, dass sie Unterschiede in der Behandlung zwischen anderen Schüler/innen und ihr bemerkte. Sie orientiert sich in dieser Passage an der Verständigung innerhalb der Klasse. Eine Veränderung formiert sich hier als Reaktion der Mitschüler/innen und der Lehrer/innen auf ihr Kopftuch, wobei vor allem die Art und Weise des Sprechens mancher Lehrer/innen mit ihr dazu führt, dass sie sich anders behandelt fühlt. Ein Beispiel hierfür findet sich in der folgenden Sequenz:

Meltem: *Unter den Schülern, natürlich fragen die. Ich, also ich hab auch Respekt davor, wenn die fragen, <<wieso trägst du Kopftuch, musst du?>>. Diese Fragen halt. Genau, da erklär ich das halt, normal. Und natürlich können die auch fragen, weil die möchten es ja auch wissen, warum ich Kopftuch trage und so. Da war es kein Problem. Aber mit Lehrern zum Beispiel, wir machen einen Klassenausflug, sagen wir mal, sagen wir mal, wir gehen schwimmen. Ich kann ja nicht mitgehen, ne? Und da haben die immer so Probleme gemacht, du musst trotzdem mitkommen. Hab ich gesagt, <<also wie soll ich mitkommen? Ich schwimm ja nicht, ich trag ja Kopftuch>> und so. Hatten wir schon Probleme, da. Und dann <<hallo, ja wenn du nicht kommst, dann hast du>>, die haben das auf die Note. Ja. Da hast du wesentlich schlechtere Plus-, Minuspunkt halt. Das merken die sich. Das fließt auch in die Note ein, obwohl ich kann nichts dafür, ich kann ja nicht mit. Ja!.*

In der Explikation der Verständigung nimmt Meltem, wenn sie das Verhalten der Lehrer/innen in der Situation mit ihr beanstandet, eine moralisierende Haltung ein. Sie unterscheidet aber zunächst zwischen Mitschüler/innen und Lehrer/innen. Sie präsentiert sich als eine, die gerne auf die Fragen der Mitschüler/innen eingeht und gibt an im Modus des Aufklärens über diese Sache zu agieren. Gleichwohl scheint sie in solchen Situationen nicht nur mit einer Differenz zwischen ihr und den anderen konfrontiert zu sein, sondern sie erlebt auch die Vorstellungen der anderen zu ihrem Kopftuch und muss lernen, sich diesbezüglich zu verhalten. Eine typische Frage, wie sie erinnert, ist die, ob sie dieses Kopftuch tragen

muss²³⁰. In der Verständigung mit den anderen kommt immer auch schon eine Vorstellung über die Besonderheiten ihres Eigenen mit rüber, es konturiert sich ein Fremdbild zu ihrer Religion, für die sie als Repräsentantin Wort stehen muss. Gerade in der doppelten asymmetrischen Beziehung zu Lehrer/innen wird Meltem diese Differenzierung zum Nachteil. Sie erlebt sich konfrontiert mit Handlungserwartungen, die in Widerspruch zu ihrer Lebensweise stehen. In der pädagogischen Beziehung bleibt sie in ihrem Widerspruch standhaft, jedoch hat sie die Konsequenz einer nachhaltigen, negativen Beurteilung ihrer Person oder eine schlechte Benotung hinzunehmen. In der Problemkonstellation erfährt sich Meltem zunächst einmal resignativ. Sie erlebt, dass ihre Lebensweise immer wieder zu einem Bruch schulischer und sozialer Selbstverständlichkeiten führt, was wiederum bewirkt, dass in der Lehrer/in-Schülerin-Beziehung immer wieder die religiöse Differenz zum Thema wird:

Meltem: Ja bei den Schülern oder ich vergesse es sofort. Das macht mir auch nichts aus, aber bei den Lehrern, ja, oft machen die so Themen auf. // Wie, so Themen? // Ja, zum Beispiel, bei nächste, sagen wir wieder Ausflug, wenn wir wieder schwimmen kommen, dann guckt, guckt sie mich an, <<ja wir können ja nicht>> oder <<du kommst nich mit. Ich möchte, dass wir alle mitfahren>>, also Klassengemeinschaft oder so.

Meltem orientiert sich an einer Verständigung, in der die religiöse Differenz immer wieder zum Thema wird und Brüche der Handlungsroutinen anderer herbeiführt. Die Reaktion der Lehrer/innen kommt in ihrer Erinnerung einer Art Bemühung, nahe sie einzugliedern, was gleichzeitig erfordert, ihre Differenz zu den anderen Mitschüler/innen zu bemerken. Auf der performativen Ebene im Sprechen über die Situation führt Meltem zunächst einmal keine semantischen Unterscheidungen ein. Weder markiert sie die dominanten Anderen in der Situation mit ihr über ethnisierte oder religiöse Markierungen, noch erinnert sie, dass sie selbst über alteritätsproduktive Kategorien angesprochen wurde. In der Präsentation des Erlebten fallen solche kommunikativen Unterscheidungsmöglichkeiten heraus. Die moralisierende Sichtweise dokumentiert sich vor allem in der Kritik an der Missachtung des Eigenen, hier die besondere Hervorstellung der Differenz in informellen Handlungszusammenhängen innerhalb der Institution und die stets neue pragmatische Lösung der aufkommenden Schwierigkeiten. Dieser Handlungszusammenhang stellt eine essenzielle Gelegenheitsstruktur der bildungspolitischen Sozialisation im Kontext Schule dar. Die Ungleichheitsbehandlung ist eine Barriere im sozialen Zusammenleben, bei dem die Inklusion des Differenten durch die verworfene oder stets neu verhandelte Zugehörigkeit prekär wird.

²³⁰ Die Fragen nach dem kulturell oder religiös Unbekannten beginnen in der Form von Problematisierungsfragen. Meltem lernt sich zu Problematisierungsfragen zu verhalten und diese als gültige und interessierte Fragen zu beurteilen.

Versucht Danyal sich Definitionsspielräume zu schaffen, tendiert Meltem weniger zu einem aktiven, konfrontativen Handeln.

In einem weiteren Beispiel spricht Hamit (16 Jahre, Produktionsschüler ohne Abschluss) über eine Ethnisierung durch eine Medienberichterstattung, von der er ausgehend, auf Ethnisierungserfahrungen im Kontext der Kooperation von Schule und Polizei eingeht. Wie Danyal und Meltem reagiert Hamit auf eine Fremdmachung. Wie im Falle von Danyal lösen Fremdbilder in medialen Berichterstattungen Zugehörigkeiten auf, die Hamit dazu bewegen, im Modus der moralisierenden Argumentation seine Zugehörigkeit wiederherzustellen. In der ersten Sequenz geht Hamit allerdings noch nicht auf Schule ein, sondern erinnert Problematikisierungen in den Medien:

Hamit: Da ist ein Satz vorgekommen bei N24, dass ein Deutscher gemeint hat <<die Ausländer kommen in unser Land und benehmen sich nicht, als würde des Land ihnen gehören und wenn die schon hier her kommen, dann sollen sie sich benehmen und nach den Regeln leben, nach dem Staat leben, so wie die Regeln halt sind>> und dann <<Scheiß Ausländer, ihr seid Dreck>> und so Sachen kamen halt vor. Auf jeden Fall. Und so was regt halt JEDEN MENSCHEN auf, wenn man so was hört. So weil ich glaube, Ausländer sind genauso gleiche Menschen wie die Deutschen. Nur halt dass wir aus einem anderen Land kommen. So. Und ich bin auch zum Beispiel hier geboren, ich hab einen deutschen Pass, ich bin auch ein Deutscher und (3), ja (1) nur halt mit einem Integrationshintergrund so. Und ich glaub das ist nix schlimmes.

In der Passage reflektiert Hamit eine Fremdsetzung in den Medien, in der „Ausländer“ kollektiviert und zurechtgewiesen werden. In der Fremdsetzung steht eine Art der „Verweisung“ (Terkessidis 2004) – ein Absprechen der Zugehörigkeit zu diesem Ort durch ein Verweisen auf einen anderen, eigentlichen Ort – auf die Hamit auf der performativen Ebene im Interview verärgert reagiert. Im Allgemeinen merkt er in seiner moralisierenden Sichtweise an, dass eine solche Zuordnung „JEDEN MENSCHEN“ aufregen würde. In der moralisierenden Argumentation stellt er die Gleichheit/ Gleichwertigkeit der Menschen wieder her und sammelt Indizien, die seine Zugehörigkeit als „Deutscher“ beweisen (z.B. Geburtsort, Staatsbürgerschaft). Semantisch erweitert er die binäre Zugehörigkeitsordnung. Wie auch Danyal, der über „heimische Deutsche“ und „Deutsche mit einem Migrationshintergrund“ sprach, ergänzt Hamit „Deutsche“ durch Deutsche „mit einem Integrationshintergrund“. In den Fremdsetzungen kommen immer wieder Beispiele auf, in denen Danyal und Hamit vom kommunikativen Wissen semantischer Unterscheidungsweisen

irritiert sind und dazu tendieren, die verworfene Zugehörigkeit anzuprangern und wiederherzustellen.

Für Hamit, der durch delinquente Handlungen in seiner Schulzeit aufgefallen ist, berichtet zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews von Ethnisierungserfahrungen im Kontext der Kooperation von Schule und Polizei. In der Fremdzuschreibung eines Polizisten wird Hamit seine Zugehörigkeit zum Deutsch sein abgesprochen. In der sozialen Situation der Fremddefinition wird eine Verständigung sichtbar, in der Hamit als „*Ausländer*“ adressiert und eingeschätzt wird.

Hamit: Und zum Beispiel ich hab von einem Polizisten mir damals anhören müssen (2), er hat gemeint <<du bist ein Ausländer und deine Staatsangehörigkeit ist nicht deutsch>>, obwohl ich ein deutschen Pass hatte und er wusste es nicht. Und hat mich sozusagen nicht direkt angegriffen oder beleidigt, aber es ging schon in die Richtung zur Beleidigung. Also ich hab schon gemerkt, der Polizist wurde schon ziemlich, ziemlich aggressiv in dem Moment dann. Und dann habe ich mir halt so Sachen anhören müssen wie <<Ja, wenn ihr scheiße macht, könn-, können, kann auch der Staat euch, kann auch der Staat euch abschieben>> und so, und mich kann keiner abschieben. Ich bin ein Deutscher. Ich hab einen deutschen Pass. So, wozu Abschiebung?.

Die Delinquenz wird in der Fremdzuschreibung, so gibt es die Erinnerung Hamits wieder, durch eine Ethnisierung überlagert. In seiner moralisierenden Haltung beklagt Hamit das Absprechen seiner deutschen Zugehörigkeit und die Androhung falscher Konsequenzen durch den Polizisten. Wie auch in anderen Passagen stellt er seine Zugehörigkeit zum deutsch sein wieder her. Die Orientierung an der Verständigung, in der eine Fremdidentifikation durch einen *dominanten Anderen* entsteht, ist in allen drei Interviews ein negativer Gegenhorizont. Bei Danyal und Meltem konstituieren sich alteritätsproduktive Unterscheidungen in Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehungen, bei Hamit ist es der Kontakt zur Polizei. Die zentralen Themen, mit denen Hamit das Interview zu Beginn strukturiert, waren Schulabsentismus und der Wunsch, sich von seinen Peerkontakten sozial zu distanzieren. Die Ethnisierung im Kontext der Kooperation von Schule und Polizei verdeutlicht im Besonderen einen Kreislauf²³¹, in dem er stets zum Kreis der Verdächtigen gehört, ungeachtet seiner Beteiligung als Täter, Mittäter oder Opfer. In der Ethnisierung verbindet sich zeitweilens die Fremdidentifizierung des ethnisch Anderen mit der teilweise berechtigten, teilweise kriminalisierten Adressierung einer ganzen Gruppe an Jungen – den „*Jungs von früher*“ und den „*falschen Freunden*“, wie Hamit sie beschreiben würde. Kollektive Adressierungen treten in der polizeilichen Untersuchung von Straftaten wie Körperverletzung und Diebstahl in der

²³¹ Diese Schilderungen geben Aufschluss über die Peerverflechtungen einer Freundschaftsgruppe.

Schule oder Rechtswidrigkeiten wie Rauchen auf dem Schulgelände auf. Das Handeln einiger Polizisten in diesen Situationen beschreibt Hamit als „*rassistisch*“. Im Interview mit Hamit dokumentiert sich eine moralisierende Sichtweise, die in Verbindung zu solchen Situationen steht, in denen er trotz Kritik und Widerwort keine Veränderung der Bedeutungskonstruktionen herbeiführen kann. Die Komplexität, die sich beim Fall Hamit andeutet, lässt sich nicht weiter rekonstruieren.

In diesem Untertyp einer moralisierenden Sichtweise in Folge der oppositionellen Einbindung in Differenzierungs- und Distinktionsgeschehen orientieren sich Jugendliche an Verständigungen mit schulischen Akteuren, von denen sie identifiziert und definiert werden. Ergeben sich Verwerfungen der Zugehörigkeit, so spielen sie reflexive Konstruktionen ein, in denen zum einen erlebte Ungleichbehandlungen aufgereiht werden und im Modus des Moralisierens der Kritik an der Verkennung unterzogen werden können, zum anderen die Jugendlichen auf performativer Ebene Zugehörigkeiten wiederherstellen oder Klassifikationssysteme verändern. Sie fügen sich mehr oder weniger selbst wieder in die Zugehörigkeit ein. Den moralisierenden Sichtweisen gehen Handlungsvollzüge voraus, in denen Jugendliche eine resignative Haltung einnehmen und sich in das Unabänderbar Scheinende fügen. Widersprechen bleibt erfolglos oder hat stets neu zu erfolgen. Sind die Handlungstendenzen in den Situationen als Resignation und Distanzhaltung/ Distanzierung zu charakterisieren, so drückt sich vor allem im Sprechen über Ungleichheit in der Interviewzeit die Eindringlichkeit erlebter Ungleichbehandlung aus, wenn hier mangelnde Anerkennung erneut bearbeitet wird.

Weitere handlungskonstitutive Momente der Distanzierung werden wahrscheinlich auch mit den Schul- und Schulformwechseln sowie dem letztendlichen Schulabbruch der interviewten Jugendlichen umgesetzt. Diese Überlegung wäre an eine desintegrationstheoretische Theorie (Heitmeyer 2002) anschlussfähig, in der schulaversives Verhalten auf die Anerkennungs- und Integrationsproblematiken in der Institution zurückverfolgt werden kann. Die Anerkennungsproblematiken sind Barrieren für die Einbindung in die schulische Gemeinschaft. Der Umgang mit ihrer oppositionellen Einbindung ist kennzeichnend für ihre ungleichheitsbezogenen Denk- und Handlungsweisen. Meltem und Hamit werden in eine Richtung handlungsfähig, denn auch wenn sich bei ihnen Kohärenzprobleme zwischen Urteil und Erfahrung ergeben müssten, so gehen sie keine Divergenzen ein. Den individualistischen Begründungsmaßstäben stehen, so könnte diskutiert werden, resignative Haltungen gegenüber: die Anerkennungsproblematiken der Praxis werden zwar moralisch beanstandet, jedoch

nicht als explizite Ansprüche der Bildungsgerechtigkeit gekannt. Hier geht Danyal einen Schritt weiter, wenn er Leistungsgerechtigkeit mit anerkennungsbezogenen Fragen problematisiert und die statusförmige Benachteiligung²³² als Angelegenheit der Gerechtigkeit explizit macht (siehe Kapitel 4).

5.2.2 Marginalisierung in der Schule: Resignation als Antwort auf institutionelle Normen

Einige Jugendliche stehen in der Schule vor der Aufgabe, die oppositionelle Einbindung als religiös oder weltanschaulich Anderer in einer Institution mit spezifischen kulturellen Wertmustern, die manchen Respekt und gleichberechtigte Beteiligung entsagen, zu bewältigen. Innerhalb dieser Institutionen erfahren sie eine Alleinstellung, die in Kontrast zu den Normen und Werten, Regeln, Praxen oder Verfahrensweisen der Institution steht. In der bildungspolitischen Sozialisation stellen solche Ungleichbehandlungen wesentliche Gelegenheitsstrukturen dar. Den Jugendlichen ist gemeinsam, dass sie im Modus einer Moralisierung auf die Desintegrationsprozesse reagieren, in denen sie selbst resignative Handlungstendenzen, wie Flucht, Koexistenz oder Distanzierung umsetzen. Wie auch bei der verworfenen Zugehörigkeit ist die Resignation und Distanzierung eine Handlungstendenz in der Situation, vor allem aber ist die moralisierende Kritik an den erlebten Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken ein gewohnter Umgang mit verworfener Zugehörigkeit und der institutionellen Marginalisierung. Im Kontext der Marginalisierung in der Schule wären „institutionelle Diskriminierungen“ (Gomolla und Radtke 2005) als Gelingenbedingungen der bildungspolitischen Sozialisation zu thematisieren.

Bei Meltem (17 Jahre, Produktionsschülerin ohne Abschluss), bei der sich bereits eine oppositionelle Einbindung in pädagogischen Beziehungen dokumentierte, manifestiert sich die religiöse Differenz zwischen ihrer eigenen muslimisch-religiösen Orientierung und den (wahrscheinlich christlich geprägten) schulischen Akteuren als oppositionelle Einbindung in der Institution. Sie wird in ihrem Bildungsverlauf zur religiösen Anderen, deren Wertmuster in einigen wenigen Aspekten mit der schulischen Institution in ein Spannungsverhältnis geraten. Zuvor sprach sie über ihre Distanzierung von schulischen Ereignissen wie Klassenfahrten oder dem Schwimmunterricht. In diesen Passagen steht das Kopftuch, das sie trägt,

²³² Danyal bezieht sich allerdings im Gerechtigkeitsurteil auf leistungsbezogene Ungleichwertigkeit, nicht auf kulturelle Missachtung.

immer wieder in der Diskussion. Die Aushandlung ihrer Beteiligung, beziehungsweise die Verweigerung der Beteiligung im Rückgriff auf den religiösen Glauben, wird zur permanenten Anforderung in der schulischen Sozialisation. Dies schildert Meltem vor allem für ihre Zeit am Gymnasium.

Meltem: Ich denk mir auch, vor mir würden, waren auch bestimmt Leute mit Kopftuch oder ohne, die nicht durften, kann auch sein. Und dass sie das eigentlich wissen müssen und nicht immer wieder diese Themen aufmachen, weil das ist auch ungewöhnlich, so immer dasselbe zu sagen und man will ja auch keinen Stress mit Lehrern haben, wegen so, die machen ja Stress, die möchten ja mit Klassengemeinschaft, alle zusammen. Damit wir uns mehr kennenlernen und so (1). Ja (1) ja, ich wünschte mir natürlich, dass sie es vorher wüssten.

In der reflexiven Konstruktion einer erlebten Ungleichbehandlung präsentiert sich Meltem als eine Schülerin, die sich ständig an der Verständigung über religiöse Besonderheiten und institutionelle Anforderungen zu orientieren hatte. In der Konstruktion von Personen und Gruppen bringt sie religiöse Differenzen zwischen ihr und den schulischen Akteuren ein, wobei die schulischen Akteure (z.B. Lehrer/innen, Schulleiterin) die Situation zu definieren scheinen. In der Reflexion dieser Situationen beanstandet sie im Modus des Moralisiereins die ständige Wiederholung des Dissenses. So eröffnet sie die Frage, warum die Schule keine Erfahrungen und Regelungen mit „Leuten mit Kopftuch oder ohne“ haben und warum sie stets in die Situation geriet, ihre Prinzipien oder die Art und Weise ihrer Beteiligung zu verteidigen. Für Meltem werden die institutionellen Verfahrensweisen dieses Gymnasiums zum negativen Gegenhorizont. Die Gelegenheitsstruktur besteht in Meltems Fall aus der steten Ungleichbehandlung hinsichtlich ihrer religiösen Prinzipien innerhalb der Institution. Ihre alltägliche Alleinstellung steht einer Schulgemeinschaft gegenüber, aus der sie sich zeitweilens herauszieht, die sie in ihren Wertvorstellungen allerdings auch nicht als gleichwertige Partnerin einbezieht. In der Orientierung an der Verständigung und den Vorgaben der Institution entsteht ein resignatives Handlungsmoment dann, wenn sie zwischen Religion und sozialen Beziehungen in der Schule (z.B. kein Stress mit Lehrern haben) steht. In der folgenden Passage konkretisiert sie, inwiefern sich solche Situationen für sie aufgelöst haben:

Meltem: Und dann hat mein Bruder einen sehr langen Brief geschrieben, wo ich mich erinnern kann, Gymnasium. Die haben gesagt, ich ste-, die haben einen Brief nach Hause geschickt, die Lehrer. Die Rektorin war das. Die hat ein Brief geschickt, dass ich fahren muss, dass es Pflicht ist. Und dann hat mein Bruder ein Brief zurückgeschrieben, er hat es sehr ausführlich erklärt. Alles. Warum ich nicht mitfahren soll und dann hat sie okay gesagt. Durch diesen Brief. Ja war ein Problem geworden. Da war ich eine Woche Schule, Unterricht. Und bei Real war das wieder der Fall, die Klassenfahrt. Meine Lehrerin, <<ich muss mit, des ist Pflicht>>. Hab ich okay erst gesagt und dann ist mein Bruder erst so

persönlich zur Schule gekommen, hat mit ihr geredet, die hatte-, okay hat sie gesagt. Also, dass ist ja, dass ist so, wenn du neue Schule gehst, dann denkst du bestimmt Klassenfahrt, Abschlussfahrt. Hab ich jetzt nicht, aber das wäre auch jetzt bei mir ein Problem, dass ich nicht mitfahren kann. Wenn ich auch wollte, dürfte ich nicht, aber ich will das auch in mir nicht, weil ich hab ja gesagt, wenn ich gehe, kann ich nicht überall mit, die werden bestimmt auch schwimmen gehen, des und dies machen, kann ich das nicht machen. Dann würde es mir auch nicht Spaß machen.

Die Aufforderung zur Beteiligung wird in den schulischen Institutionen die sie besuchte stets eingefordert. Meltems resignatives Handeln wird in diesen Fällen durch das Einschreiten des Bruders stets neu gelöst. In der reflexiven Konstruktion indiziert Meltem mehrere Gründe für die Verweigerung einer Beteiligung. Es dokumentiert sich in diesem Beispiel, dass es weder Meltem gelingt eine inklusive Beteiligungshaltung zu entwickeln, die Orientierung an der Verständigung aber auch offen legt, dass es den schulischen Institutionen nicht gelingt geeignete Beteiligungsmöglichkeiten oder Verfahrensweisen im Umgang mit religiös differenten Wertmustern zu institutionalisieren. Insofern bedingen sich die Distanzierungen als handlungskonstitutive Momente wechselseitig. Vor allem im Gymnasium, zu dem sie andeutete, dass sie als muslimische Schülerin mit Kopftuch unterrepräsentiert gewesen ist, entstehen Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken, die einen zentralen Aspekt ihrer schulischen und bildungspolitischen Sozialisation darstellen. Die Problematik der gleichberechtigten Teilhabe und Beteiligung wird des Weiteren relevant, wenn Meltem auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt blickt:

Meltem: Zum Beispiel, wann war das, vor zwei Jahren, wo ich Real war, mussten wir ja Praktikum machen, drei Wochen lang und dann war ich in so einer Apotheke. Die kennen wir auch schon lange. Und dann hat die Frau mir gesagt (1). Was hat die gesagt? Ich kann nicht mitmachen, weil es mir eh nichts bringt in der Zukunft. Kann ich eh-, kann nichts werden mit Kopftuch, hat sie gesagt. Ich hab so erstmal überlegt, nicht so, es gibt ja viele, die ich kenne, also viele Ärzte, die mit Kopftuch sind. Oder andere Berufe, die mit Kopftuch sind, das heißt ja nicht, weil ich mit Kopftuch bin, dass ich nichts werden kann, irgendwie. Ich geh ja nicht umsonst zur Schule. Und da hat sie gesagt, ja, <<ich denke, das wird nichts bringen (1), hier Praktikum zu machen für dich und in deiner Zukunft auch nicht, das wird immer Probleme geben mit deinem Kopftuch>>, obwohl nur in dieser Apotheke war das so, sonst andere haben, ja, andere Praktikum, wo ich andere Stelle war, haben auch gesagt, <<ja, jetzt mal ehrlich, wegen Kopftuch möchten wir dich nicht annehmen>>. Das akzeptiere ich ja, wenn die ehrlich sind zu mir, wegen Kopftuch, aber andere zum Beispiel, <<wir haben keinen Platz>>. Und obwohl, obwohl die schon hat-, schon gehört habe. So andere Gründe halt, obwohl wegen Kopftuch, aber sagen es nicht offen.

In dieser Sequenz dokumentiert sich einer Orientierung an der Verständigung mit Menschen auf dem Arbeitsmarkt. Kennzeichnend für ihre Erfahrungen in der Praktikumssuche ist die

stete Auseinandersetzung mit exkludierenden Haltungen und zurechtweisenden Ratschlägen für ihre berufliche Zukunft. Ihr Kopftuch steht in der Verhandlung, wenn potenzielle Vorgesetzte ihr berufliche Möglichkeiten absprechen oder auch Zugänge verweigern. In der Konstruktion der Beziehungen fällt auf, und hier unterscheidet sie sich zu Jugendlichen mit einer differenz- und defizitorientierten Sichtweise, dass Meltem zu keinem Zeitpunkt ungleichheitssemantische Oppositionen artikuliert. Einziger Marker für eine religiöse Differenz in der Verständigung, in der andere die Situation definieren, ist das „Kopftuch“. In der reflexiven Konstruktion dieser Ungleichbehandlung wiederholt sich die moralisierende Reflexionsweise, indem Meltem die Deutung über mangelnde berufliche Perspektiven durch das Kopftuch in Frage stellt und Gegenargumente aufreht, die ihre beruflichen Möglichkeiten wieder herstellen und ihre Gleichwertigkeit wieder hervorheben. So könne zum einen das Tragen eines Kopftuchs kein Grund für beruflichen Misserfolg sein, zum anderen entstehen durch die Schule berufliche Chancen. Nichtsdestotrotz ist der moralisierende Rückblick zum Zeitpunkt der Interviewsituation auch ein Rückblick auf resignative Handlungsvollzüge, denn Meltem muss sich in der Praktikumssuche den exkludierenden Haltungen und Ratschlägen fügen. Auf der performativen Ebene des Sprechens über diese Ungleichbehandlung äußert sie sogar eine Akzeptanz der Ablehnungen, indem sie auf das Konzept der Ehrlichkeit zurückgreift und damit ein moralisches Moment²³³ einfügt. Dies kann letztlich jedoch auch der Explikation des Erlebten vor dem Interviewer geschuldet sein. Die Gelegenheitsstrukturen legen offen, dass ihre alltägliche Alleinstellung als religiöse Andere in Schule und Beruf zu Anerkennungsproblematiken führt und ihr zur Barriere der sozialen Beteiligung wird. In der Konklusion schlussfolgert Meltem, dass es den interpretativen Unzulänglichkeiten in der Verständigung an einer (meritokratischen) Logik fehle: *„Ich meine, mein Kopftuch macht ja nichts Falsches, wenn ich arbeite oder so“*.

Im Beispiel von Alice (17 Jahre, Berufsschülerin mit Mittlerer Reife) dokumentiert sich ebenfalls eine oppositionelle Einbindung in die Institution Schule: bei Alice als religiöse Differenz zwischen ihrem Glaubenswissen als *„Zeugin Jehovas“* und der politisch-demokratischen Ausrichtung von Schule und Unterricht. Auch sie wird in ihrem Bildungsverlauf zur religiösen Anderen, die sich im Vergleich zu Meltems prekärer, ungleichberechtigter Beteiligungslage allerdings in der Art und Weise einer Koexistenz (nicht-)beteiligt²³⁴. Im Fall von Alice ergibt sich ein größeres Spannungsverhältnis zu gesellschaftlichen Institution. Dies

²³³ Meltem entschärft dadurch die moralische Problematik der Anerkennungsverletzung.

²³⁴ In diesem Fall ist die bewusste Nicht-Beteiligung die realisierte Beteiligungshaltung.

ist für sie eine permanente Anforderung der bildungspolitischen Sozialisation: zum einen wird die Ungleichbehandlung zur Gelegenheitsstruktur der bildungspolitischen Sozialisation, zum anderen ist die Ablehnung politischer Partizipation aus weltanschaulichen Gründen ein ständiges Thema im Kontext ihrer politisch-demokratischen und schulischen Erziehung. Der Politikunterricht ist Alice dabei ein negativer, ihr religiöses Glaubenswissen ein positiver Gegenhorizont. So resümiert sie zum Politikunterricht, „*nein, also wir hatten ja immer POWI gehabt und so, und das alles so ein bisschen kennen gelernt und so, aber jetzt so groß verändert in der Einstellung nicht so*“. Dem ging im Interview eine Proposition von Alice vorweg, in der sie eine Aufforderung eines Politiklehrers erinnerte: „*Wir sollen wählen gehen, hat unser Lehrer immer gesagt, sonst stirbt die Demokratie aus*“. Diese Aufforderung markiert den zentralen Aspekt des Differenzerlebens von Alice und des negativen Gegenbilds der Politik. Es dokumentiert sich eine Orientierung an der Verständigung mit dem Politiklehrer. In der reflexiven Konstruktion, so zeigt sich noch, geht Alice dann weniger in eine moralisierende Reflexionsweise über, wenn sie im Handlungsvollzug eine resignierende Koexistenz ausgeprägt hat. Diese kann daraus bestehen nicht zu widersprechen, aber auch dem Unterrichtswissen wenig Bedeutung beizumessen. Die Konzepte der „Demokratie“ und der Wahl sind ihrer Vorstellung nach ohne Aussicht auf Erfolg. In der Interviewsituation expliziert Alice ihre Perspektive vor dem Interviewer:

Alice: Nein, weil ich bin ja Zeugin Jehovas. Und wir haben die Bibel. Jesus hat gesagt(1), <<wir sollen uns aus der Politik raushalten>> (2). Weil er hat ja, Gottes-, verheißen. Dass Gott mal eingreifen wird in diese Welt, bevor es hier ganz zu spät ist @he@. Und (2) dass er dann eine neue Regierung auf die Erde bringen wird. Und es bringt ja auch nichts, eine Regierung zu wählen oder Parteien zu wählen (2) wo man weiß, sie können nicht viel verändern. Oder nichts Grundlegendes mein ich. Zum Beispiel in der Bibel steht auch, der Mensch ist nicht geschaffen, um über den Menschen zu herrschen. Oder der Mensch hat über die Menschen nur zu seinem Schaden geherrscht. Das finde ich ganz interessant, weil selbst die Menschen die sich anstrengen etwas zu verändern (1), rutschen irgendwie in eine Schiene hinein und schaffen es doch nicht oder werden materialistisch.

Aus dem Widerspruch der Wissensbestände enaktiert Alice die Besinnung auf das Eigene in einer resignativen Koexistenz. Das Wissen im Polikunterricht nimmt sie zur Kenntnis. Auf der performativen Ebene im Interview (wie auch im Fragebogen) antwortet Alice oft nicht auf politische Fragen. Solche Bewältigungsstrategien deuten sich als handlungskonstitutive Momente im Umgang mit anderen institutionellen Wertmustern an. Auch in der reflexiven Konstruktion, in der sie eine eigene Irritation einführt, wechselt sie dann ab und an in den Modus des Rückziehens, wenn sie ihre politische Nicht-Beteiligung explizieren muss. Ihr

negativer Gegenhorizont beinhaltet auch ein negatives Gegenbild der Anderen. Politische Akteure konzipiert sie als „*materialistisch*“; in einer anderen Passage spricht sie auch von Studierenden als „*eigenliebend, geldliebend*“ und kritisiert deren „*Vergnügen*“. Hier setzt Alice eine binäre Opposition, die immer auch mit der Koexistenz oder Distanzhaltung in Verbindung steht. Ungleichheitssemantische Unterscheidungen über die Ethnizität, Religion oder Kultur verwendet sie, außer in der Explikation der eigenen religiösen Zugehörigkeit, nicht. Ihre alltägliche Alleinstellung als religiöse Andere ist durch eine starke Anerkennungsproblematik gekennzeichnet, die durch die Divergenz der weltanschaulichen Wissensbestände entsteht. Die Ungleichbehandlung als Wissende, die daraus resultiert, aber auch ihre Distanzhaltung und Koexistenz zu einer demokratischen kulturellen Praxis, sind Barrieren der sozialen Beteiligung. Politische Wissensbestände negiert Alice, indem sie zum Schluss meint, „*Und ich glaube daran, dass Gott die Macht hat, das zu ändern*“.

Werden in beiden Beispielen Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken ersichtlich, in denen Schülerinnen als religiöse Andere einer institutionellen kulturellen Normativität gegenüberstehen, die ihnen den Respekt als gleichberechtigte Beteiligte erschwert, illustriert das Beispiel von Gust einen Schüler, der mit einer rationalistischen Weltanschauung auf Anerkennungsproblematiken in einer christlich geprägten Schule stößt.

Im Bildungsverlauf von Gust (21 Jahre, Berufsschüler mit Abitur) wird ein christlich geprägtes Gymnasium zum negativen Gegenhorizont. Im Gegensatz zu Alice und Meltem, die Widersprüche zu institutionellen Normen und Werten als permanente und immer wiederkehrende Sozialisationserfahrung bearbeiten, wird Gust die Einbindung in eine Opposition zu einer bestimmten Zeit zum Thema. Dadurch, dass Gust seine Weltanschauung sukzessiv verändert, entsteht eine oppositionelle Einbindung als weltanschaulich Anderer in einen institutionellen, religiös ausgerichteten schulischen Rahmen. Den Normen und Werten der Institution steht Gust entgegen und reagiert mit Widersprüchen und Auflehnung. In der Konsequenz beendete er die soziale Situation durch eine Distanzierung von der Institution und ihren Akteuren: „*Und habe dann in der elften Klasse, musste ich das Gymnasium, (also leider) verlassen. Aufgrund von verschiedenen Vorkommnissen und bin dann auf ein Internat gegangen*“. Bereits zu Beginn deutet sich hier ein resignierendes Moment an, denn die Ausgliederung aus der Schulgemeinschaft erfolgt als Exklusion, die auf Anraten der schulischen Akteure erfolgte und Gust als freiwillige Entscheidung präsentiert wurde. Gust

orientiert sich an der Verständigung innerhalb hegemonialer, weltanschaulicher Wertmuster, infolge derer er sich distanzieren musste:

Gust: Weil also es war eine christliche Schule, da hing ein Kloster dran. Und ich hab irgendwann in meinem Leben so entschieden, dass es nicht sowas wirklich für mich ist. Religion und (1) vor allem so wie die katholische Kirche das auslegt (2). Und war dann eben ein bisschen kritisch, ein bisschen sehr kritisch. Und habe das eben auch zur Schau getragen und irgendwann wurde mir nahe gelegt die Schule doch zu wechseln.

Die Orientierung an der Verständigung macht sich bei Gust dadurch bemerkbar, dass der institutionelle Kontext (z.B. „christliche Schule“, „Kloster“, „katholische Kirche“) Wertmuster vertritt, mit denen er sich zu diesem Zeitpunkt nicht mehr identifizieren kann. Gust setzt eine binäre Unterscheidung über die soziale Kategorie der Religion/ Weltanschauung und deutet in der reflexiven Konstruktion eine moralisierende Haltung an, die sich auf die inhaltliche Auslegung der „katholischen Kirche“ zu einem noch unbestimmten Sachverhalt bezieht. In seiner Unterscheidung konstruiert Gust ein dominantes Anderes gegen das er sich im Handlungsvollzug auflehnt. In der Verständigung spricht er gegen diese inhaltliche Auslegung, er macht sich mit seinem inhaltlichen, positiven Gegenhorizont bemerkbar und bricht den Konsens, den er innerhalb der Schule wahrnimmt. Als Folge des erwachsenen Dissenses erfolgt die reaktive Distanzierung. Die Gelegenheitsstruktur, die sich hier ergibt, ist ein weltanschaulicher Dissens, der in der Konsequenz zur Separierung führt. Gust bindet sich in eine Opposition ein, in der seine nichtalltägliche Alleinstellung als nicht-religiöser Schüler den Grundkonsens der Schule verwirft. Innerhalb der sozialen Beziehung der Schule entstehen Anerkennungsproblematiken auf beiden Seiten, folgt man den Ausführungen von Gust, wenn der Dissens den wechselseitigen Respekt überlagert. Welche Unstimmigkeiten aus der Verständigung resultierten, schildert Gust in der folgenden Passage:

Gust: Ja Religionsunterricht. Also es ging allein darum, allein das ich Religion nicht abwählen konnte war schon mal sowas. Das hätte ich bis zum Abitur mitnehmen müssen (1). Da hab ich mich beschwert, weil es für mich nichts gebracht hätte. Dann da wurde man dann schon ein bisschen zerknirscht, weil ich das eben in Frage gestellt habe, wie die Schule geführt wird. Und dann eben im Religionsunterricht Themen wie Abtreibung zu diskutieren, wo es dann schon eingefärbt ist, wenn dann vor einem ein Mönch steht. Ja, also Mönche haben auch unterrichtet, in Kutte (1). Find ich einfach, bringt nichts, also wenn ich mit einem Mönch über Abtreibung diskutiere, dann bleibt der eine bei seinem Standpunkt und der andere bei anderem. Also da wird sich nicht viel verschieben oder verändern. Und (1) ja, da bin ich dann halt, wenn es mir nicht gepasst hat, wie er das auslegt. Wenn (er das nicht akzeptiert hat) was meine Meinung war, bin ich aufgestanden und gegangen. Das habe ich dann nicht mehr eingesehen.

Die konfliktreiche Verständigung, an der er sich orientiert, wird in der Passage konkretisiert. Im Sprechen über das Thema „*Religionsunterricht*“ präsentiert sich Gust in seiner Handlungsfähigkeit durch institutionelle Vorgaben eingeschränkt. Er kann Religion als Fach nicht abwählen und seine Standpunkte im Religionsunterricht nicht geltend machen. In der reflexiven Konstruktion der erlebten Opposition bezieht sich seine moralisierende Kritik zum einen auf die inhaltlichen Unstimmigkeiten, zum anderen auf die wahrgenommene Unfähigkeit der Akteure, die Unstimmigkeiten auszuhandeln oder zu integrieren. Der dominante Andere wird zum unbeweglichen Anderen, der Situation und Inhalt definiert. Die religiös geprägte Institution wird in der Konstruktion von Gust allmählich zum negativen Gegenbild. Im Handlungsvollzug reagiert Gust aktiv, indem er Kritik übt (z.B. sich beschwert), aber auch die Konsequenzen tragen muss. So dokumentiert sich die Handlungstendenz, sich aus den Situationen herauszuziehen, wenn er den Wert des Unterrichts für sich selbst bestreitet oder die Unterrichtssituation aus Protest verlässt. Der Gelegenheitsstruktur folgt die Distanzierung von der Schule und der katholischen Kirche, für die die Schule symbolisch steht. Anders als Alice und Meltem gelingt es Gust sich aus der Opposition zu entbinden. Den resignativen Handlungskonsequenzen folgen bei ihm solche aktiven Distanzierungen, die die Situationen mit den Anderen auflösen. Gusts Konstruktion von Personen und Gruppen steht gleichwohl auch in Beziehung zu seiner differenz- und defizit-orientierten Sichtweise, die sich im Interview mit ihm vorwiegend dokumentierte (siehe Kapitel 5.1).

Im zweiten Untertyp zeichnen sich Spannungsverhältnisse zur Institution ab, die sowohl Anerkennungs- als auch Beteiligungsproblematiken als Gelegenheitsstrukturen und Gelingensbedingungen der bildungspolitischen Sozialisation aufdecken. Jugendliche orientieren sich an Verständigungen, in denen ihre Alleinstellung als religiös oder weltanschaulich Andere/r mit institutioneller Normativität in Konflikt gerät. Es scheint gleichwohl, so verraten lediglich die Sichtweisen der Jugendlichen, keine erprobten Verfahrensweisen im Umgang mit nichtalltäglicher Diversität in den Institutionen zu geben. Dies stellt durchaus eine Barriere der sozialen Inklusion dar, ungeachtet der Schwierigkeiten, die hier zwischen Individuum und Institution auszuhandeln wären. Die reflexive Konstruktion erlebter Spannungsverhältnisse spürt eine moralisierende Sichtweise ein, deren Eindringlichkeit sich auch auf die Handlungstendenzen in der Situation bezieht. Die Distanzierung als handlungskonstitutives Moment kann durch Resignation, Koexistenz oder Flucht konkretisiert werden.

Im Vergleich zum vorherigen Untertyp werden auch hier ungleichheitssemantische Oppositionen wenig gesetzt, sondern das Differentielle wird über besondere Aspekte markiert (z.B. Kopftuch, Wissen, Streitfragen). Der Umgang mit dieser oppositionellen Einbindung ist auch hier kennzeichnend für dieses ungleichheitsbezogene Denken und Handeln. Meltem und Gust bleiben in ihren bildungspolitischen Orientierungen handlungsfähig, denn der individualistischen Orientierung in der Beurteilung von Bildungsgerechtigkeit steht bei Meltem eine resignative Haltung gegenüber, wenn sie sich im Rahmen der institutionellen Bedingungen distanziert oder Exklusionstendenzen auf dem Arbeitsmarkt akzeptiert, oder wenn Gust sich durch die Abkehr vom schulischen Handlungsraum auch den Anerkennungs- und Beteiligungsschwierigkeiten entwindet. Zwar werden die Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken mehr oder weniger in einer moralisierenden Sichtweise reflektiert, jedoch im expliziten Urteil nicht zu Angelegenheiten der Anerkennungs- und politischen Gerechtigkeit erklärt. Auf theoretischer Ebene verdichtet sich der Widerspruch. Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken werden durchaus erfahren und beklagt, jedoch nicht als Gerechtigkeitsproblematik expliziert.

5.3 Praxen des Differenzierens in einer exklusionskritischen Reflexion

Wurde in den vorherigen Teilkapiteln dargelegt, wie sich Jugendliche in (eine Opposition des) Differenzierungs- und Distinktionsgeschehens einbinden, werden nun Fälle hinzugenommen, in denen Jugendliche die Reflexion der Einbindung in solche sozialen Situationen versuchen. Ihre Perspektive wird als exklusionskritische Sichtweise beschrieben. Sie blicken in einer analytischen Art und Weise zurück auf Situationen der Abwertung, Abgrenzung oder Exklusion unter Einbezug der eigenen Einbindung in das soziale Geschehen und der Kritik an strukturellen und institutionellen Bedingungen. Wie auch im zweiten thematischen Typ (siehe Kapitel 5.2) werden hier moralisierende Interpretationstendenzen deutlich, jedoch resultieren diese nicht per se aus der Kritik an der eigenen Verkennung oder Missachtung (im Vergleich zu Kapitel 5.2), sondern beziehen sich auf die allgemeinen Abwertungs-, Abgrenzungs- und Exklusionstendenzen im Schulischen. Diese ergeben sich als permanente Gelegenheitsstruktur in der bildungspolitischen Sozialisation. Wie auch beim ersten thematischen Typ (siehe Kapitel 5.1) werden prozessuale Momente, wie die wechselseitige Distanznahme oder das sich Positionieren im schulischen Raum deutlich. Die Jugendlichen spannen positive und negative Gegenhorizonte in der kooperativen Beschulung oder im Zuge von Schul- und Schulformwechsel auf. In den Interviews üben die Jugendlichen sich in einer bewussten

Explication der erlebten Ungleichheiten. Es werden auch hier die Konstruktions- und Argumentationsweisen im Sprechen über Bildungsungleichheit rekonstruiert. Im Gegensatz zum ersten Typ, in dem die differenz- und defizitorientierte Sichtweise in einer kohärenten Verbindung zu distinktionsorientierten Handlungstendenzen in der Praxis steht, wird mehr oder weniger eine Divergenz zwischen der ursprünglichen Einbindung in das Differenzierungs- und Distinktionsgeschehen und der nachgeordneten kritischen Reflexion dessen ersichtlich. Indem die Jugendlichen in der reflexiven Konstruktion die Situationen befragen, nehmen sie einen distanzierten Blick auf Praktiken, Strukturen und die eigene Beteiligung ein. Im Kontrast zu den vorherigen Typen geht es dann weniger um projektive Perspektivenwechsel (Kapitel 5.1) oder um eine moralisierende Befragung der eigenen Marginalisierung (Kapitel 5.2).

Zwar setzen sie binäre Unterscheidungen wie auch die Jugendlichen in einer differenz- und defizitorientierten Sichtweise, jedoch geraten sie hier und da auch in eine Revision der Definiens dieser gebildeten Gruppen. Sie sprechen darüber, wie sie Andere in der schulischen Bildung gebildet haben und wie man selbst in der schulischen Bildung von Anderen identifiziert und verortet wird. In der Kritik stehen vorwiegend statusförmige Attribuierungen, die sich in der hierarchisierten Logik des differenziellen Sekundarschulsystems anbieten. Diese Sichtweise hebt Segregationstendenzen wie die Über- und Unterrepräsentation in Schulen sowie deren Prozesse der Abgrenzung und der sozialen und ethnisierten Verortungen im Bildungsverhältnis hervor. Akzentuieren die Handlungsvollzüge in den zurückliegenden Situationen auch Distanzierungen, so spürt die reflexive Interpretation eher eine offene Haltung ein. Im Vergleich zu den vorherigen Typen, in denen sich die Denk- und Handlungsweise kohärent zueinander verhielten, wird nun ein Überzeugungssystem übermächtig, das der Distanzierung sowie der Abwertung, Abgrenzung und Exklusion entsagen soll. Inwiefern aus dieser exklusionskritischen Sichtweise tatsächlich offene Haltungen handlungspraktisch werden, entzieht sich der Rekonstruktionsmöglichkeit. Hierfür wären narrationsgestützte Textsorten erforderlich; gerade die hier interviewten Jugendlichen traten mit dem Interesse in die Interviewsituation ein, etwas zum Schulsystem sagen zu wollen. Damit ist die Reichweite der möglichen Rekonstruktionsarbeit eingegrenzt. Das Unterthema <Reflexion der Grenzziehungen in Bildungsverhältnissen> (Kapitel 5.3.1) ist eine Ergänzung auf der Ebene der sinngenetischen Abstraktion des Sprechens über Ungleichheit. Es dokumentieren sich Orientierungen an der wechselseitigen Distanznahme und an den schulischen Raumbestimmtheiten, die jedoch durch die reflexive Distanz als negative Gegenhorizonte Bedeutung erhalten.

Inwiefern ist diese Sichtweise für die Frage nach den *Formen* des sozialen Zusammenhalts relevant? Blicken wir zunächst zurück: bei den vorherigen beiden Typen konnte tendenziell ein Grundkonsens in der expliziten Beurteilung der Bildungsgerechtigkeit festgestellt werden. Der zentrale Bewertungsmaßstab soll die individuelle Leistung sein. Allerdings ergaben sich gerade in der (oppositionellen) Einbindung Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken, die Jugendliche nicht auf der Ebene der Gerechtigkeit befragen (siehe Kapitel 5.1), beziehungsweise nicht explizit in eine Angelegenheit der Gerechtigkeit überführen (siehe Kapitel 5.2). Theoretisch wäre eine Divergenz zwischen Urteil und Erfahrung herauszustellen, die von den Jugendlichen jedoch nicht als Divergenz empfunden wird. Auf der Ebene der Ungleichheits- und Gerechtigkeitsvorstellung ist die Übereinkunft dem sozialen Zusammenhalt, so könnte man sagen, zuträglich, denn es besteht ein Grundkonsens, auch wenn dieser den `aufgeteilten Raum` bestätigt. Auf den Ebenen des ungleichheitsbezogenen Denkens und Handelns manifestieren sich desintegrative Haltungen durch die Distanzierungsbemühungen. Hier wird sozialer Zusammenhalt eindeutig prekär. Zwar sind die Jugendlichen mit einer exklusionskritischen Sichtweise in ähnliche Differenzierungs- und Distinktionsdynamiken eingebunden – hier bleiben die Gelegenheitsstrukturen gleichförmig – allerdings binden sie in der reflexiven Bearbeitung andere Überzeugungssysteme an Erfahrungen. So akzentuieren sie im Bewertungswissen beispielsweise meritokratische Ansprüche in ihren Kohärenzproblemen zu Anerkennung und Beteiligung (siehe Kapitel 4.3). Anerkennung und Beteiligung werden als Angelegenheiten der Gerechtigkeit konzipiert. Kohärenzprobleme sehen sie auch im Rückblick auf die eigene schulische Situation. Die eigene Einbindung in Differenzierungs- und Distinktionsgeschehen wird als Anerkennungs- und Beteiligungsproblematik in den lokalen Verteilungs- und Repräsentationsverhältnissen aufgedeckt. Es entsteht eine Konvergenz zwischen Urteil und Erfahrungsreflexion – in theoretischer Hinsicht und in empirischer Weise. Es sind nur einzelne Fälle, die in diesem dritten Typ aufgeführt werden können. Ähnlich wie im Bewertungswissen (siehe Kapitel 4), in dem die Ausprägungen zu Leistungsprinzipien im anerkennungs- und beteiligungsbezogenen Anspruch vor allem als Kontrast zu den dominanten Ausprägungen des meritokratischen Rechtfertigungswissens von Bedeutung wurden, wird nun die exklusionskritische Sichtweise, als eine Reflexionspraxis, die Differenzierung und Distanzierung dekonstruiert, zum Kontrast der vorherigen Sichtweisen. In Folge der Gelegenheitsstrukturen und Gelingensbedingungen der bildungspolitischen Sozialisation ziehen diese Jugendlichen andere Schlüsse. Sie üben sich in einer exklusionskritischen Betrachtung der schulischen Bildung.

5.3.1 Reflexion der Grenzziehungen in Bildungsverhältnissen

Eine exklusionskritische Sichtweise wurde aus dem Interview mit Logan (24 Jahre, Berufsschüler mit Hauptschulabschluss) herausgearbeitet, der zu Beginn im Vergleich seiner bisherigen Schulen im Modus einer analytischen Beschreibung der sozialen Interaktionen agiert. Er eröffnet das Thema „Berufsschule“ und theoretisiert eine soziale Situation. Mit der Einführung der Kategorie „Berufsschüler“ spricht er zum einen Lernhaltungen an, die er selbst im schulischen Alltag erlebt, zum anderen erinnert er erklärungstheoretische individualistische Attribuierungen (z.B. Faulheit), die er sukzessiv in einen bereiten Erklärungsrahmen einzubetten weiß. Im Vergleich zu den Jugendlichen mit einer differenz- und defizitorientierten Sichtweise spannt Logan in seiner Reflexionsweise Wissensstrukturen auf, die es ihm erlauben die Suche nach Gründen fortzuführen. Im Sprechen über die Arbeitsatmosphäre in der Berufsschule resümiert Logan beispielsweise,

Logan: Und dann hängen die da oben rum und denken sich <<Ja, die Lehrer ham ja auch keine Lust>> weil <<die Berufsschüler haben ja keine Lust>> und das ist so ein bisschen Lorient. <<Ich warte ja und les' hier Zeitung weil du dich ja umziehen-, ich zieh mich nur hier um, weil du ja Zeitung liest und warte auf dich>>. Nach dem Motto. Das heißt man bräuchte so ein-, man müsste den Ball so ein bisschen ins Rollen bringen und denen zeigen, das sind die Möglichkeiten die ihr habt.

Die räumliche Verortung „die da oben“ ergab sich im Blickwinkel des Interviewraumes (EG) auf das Klassenzimmer (2. OG) und hat an dieser Stelle keine graduelle oder hierarchische Bedeutung. In der reflexiven Konstruktion der Lernatmosphäre gelingt Logan eine metaperspektivische Betrachtung der Situation, indem er nicht Mitschüler/innen alleine für die Problemlage verantwortlich macht, sondern einen analytischen Versuch wagt, um zu beschreiben wie dieses soziale Problem interaktional entstehen kann. Durch die Gegenüberstellung von Haltungen, die sich gegenseitig bedingen, bringt er verschiedene Perspektiven ein. Sein Perspektivenwechsel basiert auf einer metaperspektivischen Distanz, in der er potenzielle Perspektiven relationiert. Hier entsteht in der Reflexionsweise ein Unterschied zum projektiven Perspektivenwechsel, bei dem Viola und Gust in einer differenz- und defizitorientierten Lesart (eigene) Intentionen und Ängste in die Anderen hineingelesen haben. Es ist ein konjunktivistisches Stilmerkmal der hier herausgearbeiteten Reflexionsweise, dass Jugendliche durch die Hinzunahme von Ausdrucksmitteln illustrative Konkretisierungen und theoretische Vergleiche schaffen. Die Karikatur „Das ist so ein bisschen Lorient“ fasst an dieser Stelle zum Beispiel die tragische Komik der Kommunikationsschwierigkeiten

zusammen. In der analytischen Beschreibung der sozialen Interaktion kommt Logan dann zu dem Schluss, dass die Akteure sich ihre Handlungen reaktiv denken könnten, nach dem Motto <meine Handlung ist eine Folge deines Nicht-/Handelns>. Blickt Logan hier auf eine potenzielle Lösung der Situation, akzentuiert er prozessuale Aspekte, die er schließlich vor individualistische Erklärungstheorien (z.B. „Faulheit“) stellt. In der Folge sammelt er Gründe zur Erklärung von Benachteiligungslagen:

Logan: Wenn man solche Perspektiven nicht erkennt, hat das ja viel mit der Motivation zu tun, aber auch gleichzeitig mit dem sozialen Standpunkt. Weil woher kommen diese Personen? Was für Hintergründe haben sie? Was haben sie durchlebt? Warum sind sie von der Zahntechnik-, oder haben sie überhaupt ein Ziel? Oder machen sie es einfach nur, weil sie keine Wahl hatten? Das sind viel zu viele Gründe. Das-, keine Ahnung, was in den Menschen für-, in dem Kopf geht. So Psychoanalytik ist jetzt nicht so mein, mein @Fachgebiet@.

Auf der performativen Ebene des Sprechens über diese Benachteiligungslagen im Kontext der Lernhaltungen in der Berufsschule dokumentiert sich ein konjunktivistischer Stil, in dem Logan nicht Antworten gibt, sondern Fragen stellt und damit Ursachen und Gründe aufzählt. Dieser Antwortstil ist an einigen Stellen zu finden und charakteristisch für diese Reflexionsweise. Als solcher steht dieser Antwortstil den Erklärungsgewohnheiten der Jugendlichen in der differenz- und defizitorientierten Sichtweise entgegen, die in der Explikation des Erlebten konkrete und eher monofaktische Erklärungen setzen.

Eine ähnliche Kategorisierung (z.B. individualistische und kollektivierte Schuld- und Verantwortungszuschreibungen) erinnert Logan auch im Rückblick auf die Hauptschule, die er besuchte. Die Hauptschule war Teil einer kooperativen Gesamtschule. Gängige Korrelatbegriffe, so verraten Logans Schilderungen, beziehen sich auf negative Lernhaltungen und Verhaltensweisen.

Logan: Die besondere Gesellschaft der, keine Ahnung, Unaufmerksamen oder der jetzt ganz ehrlich gesagt vielleicht der, die es wirklich nicht können. Und andererseits einfach die, die Krawall gemacht haben oder sonst was. Die wurden halt alle erstmal reingesteckt bei uns. Ja, und dann saßen die da. Fertig! Und dann war es eine Klasse aus Leuten, die entweder keine Lust hatten oder einfach nur auffallen wollten. Was weiß ich, ADS-Syndrom, was auch immer was da alles da hinzukommt. Und (1) dementsprechend war das dann, wenn man so viele Schüler in eine Stufe bringt und die es wirklich nicht drauf haben, dann muss ma-, dass muss eine schreckliche Situation sein, wenn man als Lehrer dahin kommt und solche Schüler betreuen muss. Dementsprechend war da Unterricht ziemlich blöd auch gelaufen, weil die einfach keine Lust hatten. Ich selbst hatte keine Lust, Hausaufgaben zu-, pffff bin ich nicht mal auf die Idee-, solche zu machen.

In der Klassifikation der eigenen Hauptschulklasse (innerhalb der kooperativen Gesamtschule) verdichtet er die Merkmale der Schülergruppe im Bild der „*besonderen Gesellschaft der (...) Unaufmerksamen*“. In der reflexiven Konstruktion der sozialen Situation, von der er ein Teil gewesen ist, sammelt er zum einen Definiens wie Unaufmerksamkeit, etwas nicht können, Krawall machen, keine Lust haben oder auffallen wollen für seine Hauptschulklasse. Diese Merkmale präsentiert Logan sowohl als zugeschrieben (z.B. im Anschluss an „*Faulheit*“) als auch als real und zutreffend. Des Weiteren präsentiert er diese allerdings auch in der Form einer Analysehaltung der sozialen Situation. Er führt die Entstehung der „*besonderen Gesellschaft*“ auf die Zuteilung von Schüler/innen mit spezifischen Lernhaltungen und Verhaltensweisen zu seiner Schulklasse zurück und versteht diese, wie noch genauer ersichtlich wird, in der innerschulischen Separierung mitbegründet. Seine Formulierungsweise „*besondere Gesellschaft der (...) Unaufmerksamen*“ nuanciert womöglich einen theoretischen Vergleich zu Konzepten wie Klasse oder soziale Position. In einer anderen Sequenz beklagt er, dass die Hauptschüler/innen innerhalb der schulischen Verhältnisse die „*Deponie*“ oder „*Mülldeponie*“ darstellten und sich der statusförmigen Abwertung, Anschuldigung oder Bevormundung nur schwer entwinden können. Die schulformbezogene Identität in der sozialen Situation wird ambivalent. Die Problematiken der sozialen Situationen werden Logan in beiden Schulen zum negativen Gegenhorizont. In der Reflexion entsteht vor allem auch eine Distanz zur besuchten Gesamtschule. Logan macht sich selbst transparent, wenn er bewusst angeben kann, dass auch er sich damals ähnlich verhalten hat. Dieser Reflexion der eigenen Einbindung folgt ein neues Überzeugungssystem, d.h. in der Erfahrungsreflexion lehnt er alte Lernhaltungen und Verhaltensweisen, aber auch das institutionelle Merkmal der Aufteilung von Schüler/innen auf Bildungsangebote ab. Im Vergleich zu den beiden vorherigen Sichtweisen und den handlungskonstitutiven Momenten der Distanzierung (siehe Kapitel 5.1 und 5.2), deutet sich bei Logan die Orientierung an einer Öffnung an. Diese Tendenz kann auch aus der folgenden Sequenz herausgearbeitet werden. Auf die Nachfrage, wie die Schüler/innen der Schule miteinander umgingen, meint Logan,

Logan: Abgegrenzt, ganz stark. Dadurch, dass die Schule auch noch mit den verschiedenen Bereichen eingeteilt war. Die hatten da so lustige Farben. Der rote Bereich war die Hauptschule. Rot, @wie Signal-Alarm, ne?@ Der blaue, der ruhige, normale Mittelteil war natürlich die Realschule und der grüne, der sterile quasi, waren die Gymnasten {sic.}. Das allein schon mit Farben zu unterteilen, das ist ja ganz schrecklich für Kinder. Meiner Meinung nach. Und diese Farben haben aber auch gewechselt immer. Also, das waren so eine-, es gab noch einen vierten Bereich, den gelben Bereich. Und das hat immer gewechselt, weil ja verschiedenen Jahrgangsstufen da waren. So-, so-, so-, sozusagen war man nicht immer im selben Klassenraum. Also ganz-, ganz

komisch. Weiß nicht, was für eine Politik dahinter stand, aber war, also es war sehr distanziert. Dadurch, dass die jeden, jeder seinen eigenen Bereich hatte, hat es sich sehr stark von den Gymnasten {sic.} abgetrennt. Man wollte eigentlich gar nix zu tun haben. Nachdem die dann aus diesem Bereich raus sind, haben die ein eigenes Gebäude sogar bekommen. Und um sich ganz zu ent-, zu entfernen quasi von den anderen. Und, ja. Man hat sie sehr selten gesehen, außer im Raucherbereich. Weil da warn ja alle gleich. Also so ein Sozialismus noch so ein bisschen. Also da ist so eine Fläche m@Kippensozialismus@. // Da sind alle gleich? // Ja, fand ich auch bei uns an unserer Schule immer gut, dass die Lehrer gesagt haben, <<ab 18 kriegst so 'n Zettel, dann kannst da rauchen>> und ja, hat nie einer kon-, Zettel kontrolliert, aber waren alle gleich, haben alle da geraucht, @fand ich gut@.

Logan würde den Umgang der Mitschüler/innen miteinander als Abgrenzung und Distanzierung beschreiben. Solche Handlungsvollzüge sind, ähnlich wie bei den Jugendlichen in Kapitel 5.1, in der wechselseitigen Distanznahmen und den gruppistischen Verortungen begründet. Im Gegensatz zu den Jugendlichen in Kapitel 5.1 macht sich Logan diese Abgrenzungsprozesse im Hinterfragen institutioneller Bedingungen bewusst. Sein Blick ist auch hier eher ein metaperspektivischer. In der Passage übt er eine Kritik an der räumlichen Separierung und den materialisierten Raumkonzepten (z.B. Bereiche, Farben). In der reflexiven Konstruktion bezieht er die Abgrenzungsdynamiken direkt auf das schulische Raumkonzept und hebt durch das Stilmerkmal der ironischen Beschreibung seine Gegenhorizonte hervor: der Ausdruck „*lustige Farben*“ unterstreicht seine Ablehnung dieser Farbeinteilung. Im Gegensatz zu Interviewten in dieser Studie, die den Schulformen besondere Merkmale (z.B. soziale, leistungsbezogene, ethnische) zuordneten und damit spezifische Wertigkeiten reproduzierten und bestätigten, steht bei Logan diese Wertigkeit stets in der Kritik. Zur Farbordnung setzt er die Wertigkeiten, die sich in der schulischen sozialen Ordnung ergaben, in Beziehung. Er leistet in der Interviewsituation eine Interpretationsarbeit, wenn er materialisierte Raumkonzepte mit der sozialen Situation verknüpft. „*Rot*“ steht darin für die Hauptschule und für „*Signal-Alarm*“, „*der blaue, ruhige, normale Mittelteil*“ steht für die „*Realschule*“ und der „*grüne*“, „*sterile*“ für die „*Gymnasten (sic.)*“. Die Separierung wird in der reflexiven Konstruktion zum negativen Gegenhorizont und war, so wie sich vermuten lässt, zur damaligen Zeit eine Differenzierungs- und Distinktionspraxis, in die auch er sich eingebunden hat. Wurde früher vermutlich die Distanzierung handlungspraktisch, so orientiert er sich in seinem heutigen Überzeugungssystem eher an der Öffnung.

Logan kann allerdings auch heute einen positiven Gegenhorizont in der kooperativen Gesamtschule ausmachen. Er orientiert sich an den Praktiken des sozialen Zusammenkommens – an einer schulischen Nische, die die sozialen Ordnungen im innerschulischen Bildungsverhältnis

aflösen und sich als *Orte an sich* der Kontrolle durch die Institution weitgehend entziehen: der „*Raucherbereich*“ als Pausenbereich. Gerade in einer differenz- und defizitorientierten Sichtweise waren es zwischenräumliche Begegnungen dieser Art, die für die wechselseitige Distanznahme und die gruppistische Verortungen konstitutiv gewesen sind. In Logans Vorstellung schaffte dieser Ort eine Form der Gleichheit, die so in den Ordnungen der Schule nicht vorgesehen war. Die Reflexionsweise charakterisiert erneut ein theoretischer Vergleich. Logan führt eine Übertreibung ein, indem er die ‚Antistruktur‘ des „*Raucherbereichs*“ mit „*Sozialismus*“ beschreibt sowie in neologistischer Art und Weise zum „*Kippensozialismus*“ überspitzt. In der Sequenz dokumentiert sich eine kritische Revision der Praxen des Differenzierens – eine exklusionskritische Lesart der Schule. Logan erkennt Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken in der Differenzierung und Segregation; neben Kathrin und Danyal²³⁵ ist er es, der auch in der Beurteilung von Bildungsgerechtigkeit Kohärenzprobleme zwischen Leistungsgerechtigkeit und Anerkennung artikuliert. Vor allem in der Revision orientiert er sich an der Vorstellung nichtalltäglicher Diversität, die sich im damaligen Handlungsraum nur in der schulischen Nische des „*Raucherbereichs*“ ergab. Tendenziell macht er seine eigene Einbindung transparent und weiß darüber, dass er sich damals eher auch an alltäglicher Homogenität und dem daraus resultierenden Distinktionshandeln ausrichtete. Die Differenzierungs- und Segregationsgelegenheiten der Schule entwirft er heute als negativen Gegenhorizont.

In der Beurteilung von Bildungsgerechtigkeit (siehe Kapitel 4) hat Kathrin (18 Jahre, Gymnasiastin mit Mittlerer Reife) moralische Kohärenzprobleme zwischen Verteilung und Beteiligung hergestellt. Im Sprechen über ihre schulischen Erfahrungen dokumentiert sich, wenn sie über Differenzierungs- und Separierungspraktiken nachdenkt, eine exklusionskritische Lesart. In der ersten Passage spricht Kathrin darüber, was ihr in ihrer Schulzeit schwer gefallen ist: „*Jaaa, vielleicht zu akzeptieren, dass ich von der, also nach der vierten Klasse auf die Realschule bin(...)*“. Die Entscheidung gegen ein „*Gymnasium*“ und für eine „*Realschule*“ war etwas, an dem sie „*immer zu knabbern hatte*“. Auf die Nachfrage, was sie dabei beschäftigte, führt Kathrin das Thema der Wertigkeit von Schulformen ein.

Kathrin: Naja, weil das System ist nun mal einfach so, dass du in nicht so gut, mittel und sehr gut eingeteilt wirst und ich war halt weniger gut als einige meiner Freunde und (1) das habe ich schon damals so erkannt und deswegen fand ich es schon immer ganz schlecht.

²³⁵ Siehe auch Kapitel 5.2.

Kathrin setzt an einer Kritik am „System“ an und bemängelt eine ordinale Einteilungslogik des Schulsystems in „gut“, „mittel“ und „sehr gut“. Sie schafft sich in der reflexiven Konstruktion ein Bewusstsein für ihre eigene Positionierung in dieser Wertigkeit; sie beschäftigt platziert zu werden, im Vergleich zu Freunden zu stehen und in diesem schulischen Verhältnis als „weniger gut“ zu gelten. Ähnlich wie Logan thematisiert sie Aspekte der statusförmigen Benachteiligung, die im sozialen Vergleich zwischen Schulen/Schülerschaften aufkommt. In der Erklärung geht sie auf institutionelle Bedingungen ein. Im Vergleich zur exklusionskritischen Lesart reproduzieren einige der Jugendlichen in einer differenz- und defizitorientierten Sichtweise die Wertigkeit, die mit der hierarchischen Strukturierung des Schulsystems aufkommen kann, als gültige Unterscheidung und führen Positionierungen vorwiegend auf individuelle Merkmale zurück (siehe Kapitel 5.1). Wie auch Logan transzendiert Kathrin Prozesse der wechselseitigen Distanznahme und bezieht diese in eine analytische Befragung der sozialen Situation mit ein.

Kathrin: Es ist einfach so, dass wir Realschüler, also ich bezeichne mich, ich bin immer noch stark loyal mit der Realschule. Ich fühle mich da sehr zugehörig. Wir als Realschüler haben zum Beispiel auch immer auf die Hauptschüler runtergeschaut, also (1) ist so ja, die-, die sehen anders aus. Man sieht es denen an, die machen andere Sachen in ihrer Freizeit und jetzt krieg ich das auch manchmal mit, dass die Gymnasiasten auch über Realschüler lästern oder so“ // (Passage ausgelassen) // „Realschüler, Hauptschüler ist vielleicht nicht so der krasse Unterschied. Aber es ist einfach so, dass auf der Hauptschule mehr Ausländer sind, mehr Türken, Russen, was weiß ich wo die alle herkommen. Und die meisten, also sehen viele einfach ein bisschen verloddert aus. Also das ist jetzt vielleicht das Clichée aber ganz oft trifft es auch einfach zu, das ist halt das Problem. Und bei den Gymnasiasten zum Beispiel. In unserem Jahrgang in der Elf (1) gibt es glaub ich einen Türken oder so (1) oder zwei, und ich habe eine in meiner Klasse die ein bisschen dunkler ist, aber die ist auch hier geboren, also es gibt praktisch keine Migranten mehr auf der gymnasialen Oberstufe. Da war dann die @soziale Selektion@ am Werk, also!

In der reflexiven Konstruktion dokumentiert sich eine Perspektivität, die zum einen durch eine zunehmende Transparenz der eigenen Einbindung gekennzeichnet ist: Kathrin spricht über ihre Zugehörigkeitsempfindung. Zum anderen entwickelt sie einen metaperspektivischen Blick auf schulische Separierungs- und Abgrenzungsprozesse. Die Realschule bleibt in dieser Perspektive ihr positiver Gegenhorizont, zu dem sie die Hauptschule und das Gymnasium konform der gekannten Wertigkeitsordnung relationieren kann, aber auch auf theoretischer Ebene die Separierungs- und Abgrenzungsprozesse im Kontext des „Systems“ zum negativen Gegenhorizont erklären möchte.

Ähnlich wie bei Jugendlichen in einer differenz- und defizitorientierten Sichtweise (siehe Kapitel 5.1) handelt die Sequenz von wechselseitigen Distanznahmen und gruppistischen Verortungen in der lokalen Schullandschaft; soziale und ethnisierte Unterscheidungen werden in ein Bildungsverhältnis eingelesen. In Kathrins Reflexionsweise dokumentiert sich allerdings nicht ausschließlich eine binäre Unterscheidungslogik, an die Vermutungen zu habituellen Spezifika zwischen sozialen und ethnisierten Gruppen geknüpft werden, sondern ihr wird darüber hinaus das Distanzierungshandeln von damals auffällig. Ihre exklusionskritische Reflexionsweise erlaubt ihr ein neues Überzeugungssystem dem eigenen Distanzierungshandeln gegenüberzustellen und dieses Distanzierungshandeln als bedingt durch institutionelle Gelingensbedingungen zu verstehen. Gleichwohl löst sie solche Differenzen nicht gänzlich auf, sondern sie schafft gruppistische Verortung, gerade weil sie ungleiche Beteiligungsverhältnisse kritisieren möchte. Ist den Jugendlichen in Kapitel 5.1 die gruppistische Verortung wie auch die Separierungsverhältnisse ein positiver Orientierungspunkt, bewertet Kathrin diese Option negativ. In der Konstruktion von Personen und Gruppen ist auffällig, dass sie einfache nationale Zugehörigkeiten zur Klassifikation verwendet (z.B. „Türken“, „Russen“) und damit eine Verdichtung und Reduktion ethnisierten Diversität erzeugt. Demgegenüber stellt sie die Nichtalltäglichkeit von ethnischer Diversität im Gymnasium fest und beginnt Einzelne aufzuzählen und gegebenenfalls hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zur Kategorie „Ausländer“ oder „Migranten“ zu hinterfragen. Auf der performativen Ebene dokumentiert sich zwar ein binäres Unterscheiden in der Form klarer ungleichheitssemantischer Verdichtungen und Reduktionen, aber auch eine kritische Bilanzierung dieser Gruppen zueinander und teilweise ein Hinterfragen der Definiens. Diese Sequenz schließt Kathrin mit der Metapher „*Da war dann die @soziale Selektion@ am Werk*“. Vor allem im Bewertungswissen (siehe Kapitel 4) stellte Kathrin die meritokratischen Prinzipien in Frage, da diese bedeuten würden, so führte sie aus, dass manche soziale und ethnische (Schüler/innen-)Gruppen weniger leisten (könnten) als andere. Kathrin wurde die problemrelativierende Gefahr gewisser meritokratischer Rechtfertigungslogiken von Ungleichheit transparent.

Die vorliegende Forschungsarbeit stellt eindrücklich dar, inwiefern soziale und ethnische Ungleichheit ein Thema der bildungspolitischen Sozialisation darstellt, wie sie gesehen oder negiert wird und wie soziale und ethnisierte Unterscheidungen immer wieder in ein Bildungsverhältnis hineinragen. In den letzten Sequenzen setzt sich Logan (24 Jahre, Berufsschüler mit

Hauptschulabschluss) mit ungleichheitsbezogenen, insbesondere mit rassismusrelevanten Fragen auseinander. In der Reflexion werden nun die Gelegenheiten schul- und unterrichtsbezogener Aktionen bedeutsam. Logan spricht über einen peergestützten Teach Mob und über kritische Filmanalysen im Englischunterricht. Beide Gelegenheiten lassen sich der rassismuskritischen, politischen Bildung zuordnen. Im Modus der analytischen Beschreibung akzentuiert Logan diese Gelegenheiten als positive Gegenhorizonte und knüpft daran seine exklusionskritische Lesart. Die Aktion eines peergestützten Teach Mobs ermöglichte ihm sowohl sich hinsichtlich der eigenen Einbindung in soziale Situationen zu befragen, als auch eine Handlungsweise, in der es gelingen kann auch andere in eine solche besondere Reflexionspraxis einzubeziehen. Fragend durch die Welt zu ziehen, kann als Reflexionsaspekt von Logan herausgearbeitet werden; gleichwohl ist er sich des konjunktivistischen Reflexionsstils bewusst und bringt Handlungsform und Reflexionspraxis in Beziehung zueinander. In einer Sequenz spricht Logan über den Lehrer, der diesen peergestützten Teach Mob anleitete:

Logan: Und der hat uns zum Beispiel auch so soziale Aktionen gebracht, wie wir sprayen die Schule an. Verbotenerweise! Mit Anti-Nazi-Sprüchen. Bumm! Einfach ein tag²³⁶ drüber, den Haupteingang, schnell nachts. Wir haben so einen Siebdruck gemacht. Darf man eigentlich gar nicht sagen, aber wir haben das gemacht. Die haben solche Sachen gemacht. Und das rüttelt die Schule dann auf <<wer macht 'n sowas dran? >> Ja, und dann munkelt man {macht flüsterndes Geräusch}, <<jemand hat gesagt, das war 'n Lehrer>>. Huuuuuh {erschrocken} <<Das war 'n Lehrer? Oh mein Gott, das das kann ja gar nicht sein>>. Natürlich wurde irgendeine Stelle undicht und dann kam das Gespräch und die Schüler haben sich Gedanken einfach gemacht. Auch über solche sozialen Probleme. Warum tut der Lehrer Anti-Nazi-Sprüche an die Wand von der Schule machen, obwohl es verboten ist und er jetzt Geldstrafen zahlen muss. Im Endeffekt hat er natürlich das abgesprochen und die Lehrer haben dicht gehalten, aber war schon eine coole Nacht-und-Nebel-Aktion, einfach. // @Klingt interessant?@ // Und er hat einfach die Schüler dazu wirklich gebracht nicht nur zu lernen, sondern auch sozial nachzudenken: wie benehme ich mich? Viele melden sich gar nicht, reden rein. Viele sind unaufmerksam. Wie kann man damit umgehen?

In der Reflexion der sozialen Aktion und ihrer Wirkung dokumentiert sich ein sozialer Prozess, der es Logan ermöglicht den Zusammenhang von Ursache und Wirkung in einer sozialen Situation im Schulischen zu beobachten und damit sukzessiv eine metaperspektivische Betrachtung einzuüben. Was passiert, wenn man für eine gute Sache einsteht, jedoch gleichzeitig gegen Regeln, Erwartungen und Gesetze verstößt? Die soziale Aktion weist, so könnte man sagen, Ähnlichkeiten zum „unsichtbaren Theater“ (Boal und Spinu

²³⁶ Schriftzug (dem Graffiti ähnlich), der mit einem Filzmarker im öffentlichen Raum angebracht wird.

1989) auf, bei dem u.a. im öffentlichen Raum Passant/innen ohne ihr Wissen zu Zuschauer/innen und Akteuren einer Aktion werden, die sie verunsichern und auch provozieren soll. Es werden Widersprüche gesetzt und Kontroversen erzeugt. An solchen prozessualen Handlungsverläufen kann sich Logan orientieren. In der Schilderung erzählt er den Verlauf der Aktion nach und bringt die eigenen Handlungsvollzüge (z.B. einen Siebdruck vorbereiten, Sprayen, tag setzen, eine Botschaft setzen, sich des Verbots bewusst werden wengleich man das Ziel des Aufrüttelns verfolgt) in Beziehung zu den Reaktionen der Mitschüler/innen und der Beobachtung der Kommunikationsprozesse, in denen die Legitimation der sozialen Aktion verhandelt wird. Im Rahmen der rassismuskritischen Aktion steht die Handlungsweise im Mittelpunkt - das „Tun mit dem Dinge“, will man es im Dewey'schen (1916/ 1993: 144) Sinne sagen. Die Eindringlichkeit des aktionistischen Handelns unterstreicht Logan auf der performativen Ebene durch Lautmalerei (z.B. bumm, huuuh, flüsternde Geräusche). Die (antirassistische) aktionistische Handlung wird ein positiver Gegenhorizont. Die Reflexionspraxis bildet sich dabei als Orientierung am Hinterfragen sozialer Probleme ab. Logan macht sich des Weiteren seine eigene Einbindung mehr und mehr transparent. Die Beobachtung von Ursache und Wirkung bringt ihn zur Reflexion des Handelns in allgemeinen sozialen Interaktionen. Wie man auf andere wirkt und wie man wahrgenommen wird bündelt er in der Aufgabe des sozialen Nachdenkens. Diese Fortführung deutet auch an, dass es sich um eine permanente oder längerfristige Lernerfahrung handelt, die von einem Lehrer mitgetragen wurde²³⁷. Das schulische Erlebnis der sozialen Aktion liest Logan in eine exklusionskritische Lesart ein. Mit dem Handlungsvollzug verbindet er eine Wissensstruktur über die eigene Einbindung in Anerkennungsproblematiken und Rassismus. Es dokumentieren sich handlungskonstitutive Momente der Öffnung auf den Ebenen des Denkens und Handelns zugleich. Das ungleichheits- und rassismuskritische Denken und Handeln von Logan ist durch eine Orientierung am Verstehen und an der Verständigung gekennzeichnet.

In der zweiten Sequenz erinnert Logan eine rassismuskritische Filmbesprechung im Englischunterricht. In der Analyse des U.S.-amerikanischen Films „*L.A. Confidential*“, der die Problematik der Unterscheidung nach *race* in der U.S.-amerikanischen Gesellschaft problematisiert, orientiert Logan sich erneut am Verstehen von und an der Verständigung über soziale Probleme. Das Thema benennt er zu Beginn mit „*Sozial-, Rassenzeugs*“ oder „*Rassenfeindlichkeit in Amerika*“ und fährt mit einer Zusammenfassung der Filminhalte fort:

²³⁷ Hierauf verweisen auch andere Sequenzen des Interviews mit Logan.

Logan: *Wir haben halt viel geredet. Zum Beispiel eine sehr witzige Szene im Film ist, da reden zwei Schwarze aus dem, aus dem, aus der-, wie nennt man das, im Englischen wäre es the hood, also quasi aus der Nachbarschaft, aus dieser-, aus diesem Slum, genau, Slum, das ist das richtige Wort. Ja, die klauen halt Autos und unterhalten sich auf der Straße und niemand würde sie mitnehmen und in den Bus steigen sie überhaupt gar nicht ein, weil der Bus ist ja eigentlich nur dafür da, die Ausländer zu zeigen, zu zeigen, zu präsentieren dem weißen Mann. Weil, der Bus hat ja große Fensterscheiben, @<<was glaubst du, warum der die hat, ne?>>@. Und andererseits kamen dann so Argumentationen auf wie naja, dass-, hat ein Araber, wurde in seinem Laden überfallen, aber dabei war es ja kein Araber, sondern Perser und das wird dann immer alles wieder angespielt, dass man eigentlich nicht die Leute in eine Schiene stecken sollte, weil-(3). Wie sie so aussehen und dann gibts natürlich die <<Schlitzaugen>>, wie sie sie nennen und so. Also es wurde viel über diese, einfach diese Tatsachen, wie die da reden über andere und dass selbst Ausländer über andere dort so reden und das wurde ein bisschen da gezeigt.*

Logans rudimentäre Zusammenfassung einiger Filmszenen bereitet eine Erkenntnis vor, die er gewonnen hat. In der reflexiven Konstruktion des Gesehenen nimmt er eine Metaperspektive auf die Art und Weise, wie Menschen in der U.S.-amerikanischen Gesellschaft Unterscheidungen vornehmen ein. Die Beobachtungshaltung des Gebrauchs von Unterscheidungen und Zuschreibungen – der Konstruktion von Personen und Gruppen – bindet er an den Handlungszusammenhang der Filmbesprechung zurück. Sich darüber mit anderen verständigen ist ihm ein positiver Orientierungspunkt, wie auch schon in der sozialen Aktion. Setzen die Jugendlichen mit einer differenz- und defizitorientierten Sichtweise einfache Unterscheidungen oder stellen die Jugendlichen mit einer moralisierenden Sichtweise ihre verworfene Zugehörigkeit wieder her, erkennt Logan, dass Menschen generell Unterscheidungen treffen und dass diese von sozialen, ethnisierten und politischen Verhältnissen abhängig sind. In der Spiegelung zur U.S.-amerikanischen Gesellschaft wird ihm zum einen die Wechselseitigkeit des ethnisierten und rassifizierten Unterscheidens bewusst (z.B. das Andere der Anderen) und er hebt darin das Problem der Essentialisierung und Verkennung bei der Identifikation anderer über physische Differenzen hervor. Zum anderen liest er sein implizites Konstruktionswissen zu einer deutschsprachigen Wir-Sie-Dichotomisierung in die Schilderung der Filminhalte ein. So verwendet er als Synonym für die beiden Afroamerikaner den deutschen Terminus „Ausländer“ und schafft sich implizit die Identifikation mit einer mehrheitsgesellschaftlichen Perspektive wenn er feststellt, dass „selbst Ausländer über andere dort so reden“. Auf eine Rückfrage hin, ob er das „in eine Schiene stecken“ auch im eigenen Alltag beobachtet, bestätigt er:

Logan: *Es ist Vorsicht. Sehr viel Vorsicht, ich krieg das manchmal mit, dass das so, bisschen so manchmal, manche sind da heute noch so drauf fest gefahren, zu sagen: <<Ja, das ist ja eine Türkin>>. <<Ich weiß gar nicht, ob das eine Türkin ist, wie kommt ihr denn jetzt da drauf>>, so nach dem Motto. Also, für mich ist es eigentlich kein Problem. Auch nicht, da vorsichtig zu sein. Ich geh auch ran und sag (mir so): <<Wo kommst du her?>>, so nach dem Motto. Weil ich, wir hatten damals auch viele Ausländer, wie gesagt. Wir hatten einen Russen, wir hatten da Afghanen. Wir hatten zwei verschiedene Afghanen. Sehr witzig. Vor diesem Türme-Fall auch noch, ich-, der eine war, war aus diesem einen Stamm, der andere aus dem anderen Stamm und die haben so ein bisschen erzählt. Wir hatten einen Chinesen, Chinesin dabei, die dann einfach über das Sozialsystem mal geredet hat, bei, bei sich. Und gesagt hat, es gibt da Unterschiede, nämlich die Leute aus der Stadt, die Leute auf dem Land, das sind zwei verschiedene Gruppen. Und dann gibt es die noch aus dem Norden und die aus dem Süden. Und da wurde das so ein bisschen so geredet, dass das nicht ein Topf ist. Und so. Also, daher bin ich da so ein bisschen schon-, ich sage, und ich sage zwar auch, <<Ach, die Ausländer, ja?>>. Aber in Wirklichkeit sind es ja nicht immer nur die Ausländer, sondern meistens auch einfach nur die Deutschen.*

Die Proposition „Vorsicht“ bezieht sich in diesem Kontext eher auf eigene Handlungstendenzen in uneindeutigen Situationen. In der Reflexionsarbeit dokumentiert sich ein spezifischer Umgang mit Unterscheidungswissen, in dem ihm die vorschnelle Zuschreibung zum negativen Gegenhorizont wird, was er zum einen durch die Gegenfrage exemplifiziert (z.B. das Zurückführen einer Feststellung auf die fragwürdigen Kriterien), zum anderen durch das Aufzählen und Differenzieren ethnisch anderer im eigenen Schulraum. Die Metapher „*dass das nicht ein Topf ist*“ verdeutlicht den differenzierten Umgang mit Unterscheidungswissen als positiven Gegenhorizont in seiner Reflexionsweise. Logan erkennt selbst, dass er unterscheidet und beginnt sich seine Einbindung in solche Prozesse bewusst zu machen. So setzt er Problematisierungsdiskurse beispielsweise auch in eine soziale Relation (z.B. nicht nur „*Ausländer*“, sondern auch „*Deutsche*“. Wie Mecheril und Melter (2010: 171) angeben scheint es „die Eigenart von Gegen-Strategien zu sein, die Logik dessen, wogegen sie sich [Menschen] richten, unbeabsichtigt aufzugreifen und zuweilen zu bestätigen“ (Ergänzung durch SMM). Diese These trifft für die hier dargelegte Reflexionspraxis durchaus zu. Beispielsweise wenn Logan selbst anmerkt, dass er in „*Ausländer*“ und andere unterscheidet und auf der performativen Ebene auch „*Ausländer*“ in den Filmszenen markiert und die Präsenz von „*Ausländern*“ in der eigenen Schule feststellt. Dass die Jugendlichen einerseits soziale und ethnisierte Verhältnisse in ein Bildungsverhältnis einlesen ist ein Ergebnis für alle drei rekonstruierten Sichtweisen; die beiden Jugendlichen in der exklusionskritischen Sichtweise stehen als Kontrast, in dem zwar binäre Unterscheidungen gesetzt aber auch auf ihre Gültigkeit geprüft werden, den anderen gegenüber. Verschiedene Perspektiven auf und

Positionierungen zu der Frage „*Wo kommst du her?*“ spannt Logan nicht in einer Metaperspektive weiter auf. Auch Kathrin verbleibt in der Unterscheidungsmarkierung „*Türken, Russen, was weiß ich wo die alle herkommen*“ in ihrer eigenen Zugehörigkeitsperspektive und der Zuordnung der anderen zu einem anderen Ort. Vergleicht man die exklusionskritische Sichtweise auf theoretischer Ebene mit ausgewählten Aspekten rassismuskritischer Perspektiven, so ließe sich dieses Beispiel reflexiv weiter fortführen. Battaglia (2000: 184) beschrieb die Frage nach der Herkunft als „biographische Kommunikation“, in der die Positionen der Fragenden und des Befragten durch nationale Zugehörigkeitsordnungen stets geklärt sind. Kathrin und Logan entzieht sich die Erfahrung der permanenten Befragung nach der vermeintlich anderen Herkunft. Eine solche Perspektive bleibt ihnen verschlossen. Im sogenannten „Herkunftsdialog“ (Battaglia 2000/ vgl. Kilomba 2010/ Terkessidis 2004) werden die Gemeinsamkeiten der gemeinsamen Zugehörigkeit zu Gunsten einfacher ethnischer Unterscheidungen sekundär. Gegen ähnliche Zugehörigkeitsverhandlungen wehrten sich beispielsweise auch Jugendliche mit einer moralisierenden Sichtweise (siehe Kapitel 5.2). Die Erweiterung der Reflexionsweise würde bedeuten, sich selbst zu fragen, inwiefern man als fremd gesehen wird, inwiefern man jemals Auskünfte über die Herkunft geben muss, ob man selbst stets durch die Medien oder die Schule problematisiert wird oder ob man überhaupt auf Rassismus reagieren möchte.

In der exklusionskritischen Sichtweise versuchen Jugendliche, reflexiv und kritisch Überzeugungssysteme den selbstverständlichen Modi des Unterscheidens vorzuziehen. Implizite Handlungstendenzen können dann reflexiv bearbeitet und verändert werden. Die Jugendlichen orientieren sich stärker am Verstehen und an der Verständigung, was schulische Barrieren des sozialen Zusammenlebens und des sozialen Zusammenhalts teilweise konterkariert. In der Wahrnehmung der Jugendlichen entsteht eine Konvergenz zwischen Urteil und Erfahrungsreflexion, denn sie stellen auf der Ebene des Gerechtigkeitsurteils Kohärenzprobleme zwischen Verteilung, Anerkennung und Beteiligung her, *und* problematisieren Anerkennungs- und Beteiligungsprobleme in Bezug auf informelle Lerngelegenheiten in den eigenen schulischen Handlungsräume.

5.4 Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken in schulischen Verhältnissen

Die Frage lautete, wie binden sich Jugendliche in Bildungsungleichheiten²³⁸ ein? Die Sichtweisen auf ungleiche Verhältnisse verraten, dass sich alle interviewte Jugendliche in das Differenzierungs- und Distinktionsgeschehen im Kontext Schule einbinden. Sie sind an der Herstellung von Differenz und Ungleichbehandlung beteiligt (Kapitel 5.1), sie bearbeiten ihre oppositionelle Lage in Ungleichbehandlungen (Kapitel 5.2) oder sie üben sich in einer kritischen Reflexion der sozialen Situation der Ungleichbehandlung (Kapitel 5.3). Kennzeichnend für ihre Sichtweisen ist, dass sie soziale und ethnische Unterscheidungen in Bildungsverhältnisse einlesen, bewältigen oder bearbeiten. Indem rekonstruiert wurde *wie* die Jugendlichen denken und handeln, *wie* sie mit Differentem und Ungleichem umgehen, wurde unterdessen subsumptionslogisch transparent, um *was*²³⁹ es im informellen, sozialen und politischen Lernen geht, denn die ungleichheitsbezogenen Denk- und Handlungsweisen der Jugendlichen weisen auf Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken in ungleichen Verteilungsverhältnissen hin.

Um die Rekonstruktionsleistung als Hinweis für Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken in der institutionellen Bildung zu lesen, bedarf es der oben angedeuteten analytischen Trennung. In Kapitel 5 wurde, um es genauer zu sagen, eine analytische Trennung des dokumentarischen Gehalts vom diskursiven Korpus berücksichtigt. Als dokumentarischer Sinngehalt wurden Herstellungs-, Argumentations- und Handlungsweisen dokumentiert. Darunter ist die Rekonstruktion der Herstellungsweisen von Reflexion beispielsweise auch eine Rekonstruktion des konjunktivistischen Stils im kommunikativen Wissen. Die Explikation von der Praxis ist ein charakterisierendes Merkmal der Interviews. Von der idealtypischen²⁴⁰ Textsorte, die sich für eine dokumentarische Interpretation eignet, weichen diese textuellen Abschnitte zwar ab, dennoch ließ sich ein dokumentarischer Gehalt identifizieren. Die Notwendigkeit der Explikation von der Praxis ist zum einen dem Thema „Ungleichheit“ geschuldet. Einige Jugendliche traten mit dem Interesse in die Interviewsituation ein, etwas über Ungleichheit sagen zu wollen. Aus dem was Jugendliche an Themen einbrachten, wurde zum anderen eine Orientierung an schwieriger Verständigung in der

²³⁸ Unter den Bedingungen der migrationsgesellschaftlichen Komplexität .

²³⁹ „Was“ bezieht sich an dieser Stelle nicht auf die thematische Identifikation des Gesagten in der formulierenden Interpretation, sondern auf das diskursive Korpus des kommunikativen Wissens.

²⁴⁰ In der praxeologischen Forschung werden Prozessstrukturen der Handlungspraxis aus narrativen Erzählungen und Beschreibungen herausgearbeitet. Der dokumentarische Gehalt in der vorliegenden Studie begrenzt sich auf den konjunktivistischen Stil der Herstellung von Reflexion und den Handlungstendenzen, die sich im selbstreferenziellen Sprechen dokumentieren.

(Nicht-)Beziehung oder am Verstehen der Verständigung herausgearbeitet. Geht es um schwierige Verständigung in der Schule, geht es um Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion und Kommunikation; darüber hinaus ist das Sprechen über die schwierigen Verständigungen, in der Interviewzeit ein kommunikativer Akt²⁴¹. Die Jugendlichen versuchten also auch inhaltliche Erklärungen für die Ungleichheiten anzubringen, die sie erleben und wahrnehmen. Dem wurde Raum gegeben. Neben dem nunmehr umgrenzten dokumentarischen Gehalt decken die Interviewpassagen, so ist analytisch fortzuführen, auch das diskursive Korpus auf. Es kann genauer bestimmt werden, welche Inhalte eingeführt werden, d.h. welche Diskurse²⁴² die Jugendlichen adaptieren und paraphrasieren. Auffällig ist, dass Jugendliche machtvolle Diskurse internalisieren: sie reproduzieren ungleichheitsrelevante Erklärungstheorien (Kapitel 5.1), ihre inhaltlichen Argumentationen gegen selbst erlebte Ungleichbehandlungen sind Teil eines eher äußerlichen, denn innerlichen Diskurses (Kapitel 5.2) oder sie greifen hier und da unbeabsichtigt die selbstverständlich gewordene Logik der Diskurse auf, gegen die sie sukzessiv beginnen zu sprechen (Kapitel 5.3). In summa ist das Korpus durch machtvolle Diskurse der Migrationsgesellschaft charakterisiert, die an dieser Stelle lediglich angesprochen werden können. Es geht erstens um die Präsenz in der Öffentlichkeit und um integrationspolitische Diskurse, für die Hauttöne und Erscheinungsbilder Anlass geben, um wahrgenommene negative Personenmerkmale zu kollektivieren und zu ethnisieren. Reproduziert wird ein Problematisierungsdiskurs. Handelt die Verständigung zum Beispiel von Religion, gerät zweitens die religiöse Zugehörigkeit als substanzielle Größe in die Konstruktion ethnisierter Beziehungen. In Zusammenhang zu Religion werden beispielsweise Themen wie Terrorismus, Kriminalität, Säkularität, Geschlecht und Sexualität deutlich. Drittens sind diese Diskurse auf Bildungsverhältnisse bezogen und in Bildungszusammenhängen generieren sich soziale und ethnisierte Verhältnisse. Wird beachtet wie Jugendliche im Umgang mit Differentem und Ungleichem denken und handeln und auf welche Diskurse der Migrationsgesellschaft sie sich inhaltlich beziehen, wird deutlich, dass Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken hervortreten.

²⁴¹ Zwar wurden die Interviews weitgehend durch die Interviewten selbst strukturiert, indem der Interviewer sich zurücknahm, jedoch evoziert das Thema der Erfahrung und Wahrnehmung von Differenz und Ungleichheit auch hier und da eine Explikation der Denk- und Handlungsweise, aber vorwiegend auch der inhaltlichen Erklärungstheorien, die Jugendliche einführten. Es wurde versucht diesen Umstand methodisch zu kontrollieren (siehe auch die Anmerkungen zur Reichweite der dokumentarischen Interpretation in dieser Studie. Kapitel 3.2.2).

²⁴² Die vorliegende Studie konzentrierte sich auf eine dokumentarische Interpretation. Auch wenn kommunikatives Wissen inhaltliche Erklärungstheorien wahrscheinlich macht, so stand ein Vergleich des diskursiven Korpus (z.B. Analyse von Diskursen im Vergleich zu den Diskursparaphrasierungen der Jugendlichen) nicht im Mittelpunkt der Studie.

Wird vor allem bei den Jugendlichen mit einer differenz- und defizitorientierten Lesart der Respekt und die Anerkennung vor anderen Jugendlichen brüchig (Kapitel 5.1), reagieren die Jugendlichen mit anderen Sichtweisen hingegen in einer moralisierenden Haltung auf die eigene kulturelle und politische Marginalisierung im Kontext Schule (Kapitel 5.2) oder erarbeiten sich eine gewisse Distanz zu den Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken der eigenen Schulzeit (Kapitel 5.3). Könnte man sagen (kulturelle) Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken stehen im Mittelpunkt der schulischen Erfahrungen – hier wird soziale und ethnische Ungleichheit in der Schule zur Gelegenheit, um ungleiche Verhältnisse wahrzunehmen – wussten die meisten Jugendlichen diese allerdings nicht in expliziter Weise zur Gerechtigkeitsangelegenheit zu erklären (siehe Kapitel 4).

Fragt man Jugendliche, ob das Schulsystem gerecht oder ungerecht ist (Kapitel 4), so gelingt es ihnen, eine Idee von Gerechtigkeit einzubringen, nach der alle formal gleichgestellt sind und ihrer individuellen Leistungen entsprechend behandelt werden. Gerade die komplementäre Verbindung von Urteil (Kapitel 4) und Erfahrung (Kapitel 5) zeigt jedoch auch etwas janusköpfiges an leistungsbezogenen Gerechtigkeitsprinzipien auf. Orientieren sich beispielsweise interviewte Jugendliche an meritokratischen Rechtfertigungsmustern (Kapitel 4.2), kann dazu eine differenz- und defizitorientierte Lesart in Verbindung stehen (Kapitel 5.1). Die Jugendlichen führen individualistische Faktoren als Ursachen der Bildungsungleichheit ein und soziale oder ethnische Ungleichheiten fallen weniger ins Gewicht. Werden solche Differenzziehungen hingegen eröffnet, dann wird hier und da von individuellen Schuld- oder Verantwortungszuschreibungen auf soziale und ethnische Gruppen generalisiert. Die Rekonstruktion ihrer impliziten, ungleichheitsbezogenen Denk und Handlungsweisen offenbart des Weiteren auch, dass sie in ein solches soziales und ethnisiertes Differenzierungs- und Distinktionsgeschehen eingebunden sind: Was nicht zur Angelegenheit der Gerechtigkeit wird – also Anerkennungs- und Beteiligungsverhältnisse – wird als Ungleichbehandlung im Kontext Schule mit-reproduziert. Anerkennungsproblematiken werden allenfalls moralisch beachtet, wenn die mangelnde Anerkennung des Kindes als Lernende/r oder Leistende/r der Idee der Leistungsgerechtigkeit widerspricht. Separierung und Segregation wird manchen in dieser Betrachtung dann auch ambivalent, im Allgemeinen wird sie allerdings moralisch unproblematisch gesehen (siehe Ausprägung A 1 bis A3 in Kapitel 4.2). Jugendliche sind bestrebt ein als gerecht verstandenes Schulsystem für gerecht zu halten. Für soziale und ethnische Ungleichheiten, insofern sie in die Beurteilung einbezogen werden, bringen sie affirmative, kompensatorische Abhilfe zur Artikulation. Vor allem die differenz- und defizitorientierte Sichtweise hat auch verraten, dass einige

Jugendliche aus der Distanz heraus positive Bemühungen, um benachteiligte Andere in der schulischen Bildung äußern, wenngleich sie ihre Distanzierung²⁴³ zu anderen Jugendlichen halten möchten. Auf theoretischer Ebene geht die Dominanz der Orientierung an Verteilungsgerechtigkeit zu Ungunsten der realen Bedingungen der Anerkennungs- und Beteiligungsprobleme. Die Jugendlichen hingegen werden in ihren bildungspolitischen Orientierungen, also den meritokratischen Gerechtigkeitsvorstellungen in einer differenz- und defizit-orientierten Sichtweise handlungsfähig, denn sie können sich bildungspolitisch um ein gerechtes System bemühen. Ungleichheit ist legitim, so die Vorstellung, und Gerechtigkeit wird dann gewährleistet, wenn Kompensation hilft ungleiche Startbedingungen auszugleichen. Die meisten der einbezogenen Jugendlichen sprachen der ethnischen Gleichheit in Schule, Beruf und Politik – und damit der Migrationsgesellschaft – zu. An dieser Stelle wird klar, es gibt eine Diskrepanz zwischen dem Zuspruch zur Gerechtigkeitsidee und dem Umgang von Jugendlichen mit migrationsgesellschaftlich bedingter Differenz und Ungleichheit im Alltag.

Zu einer meritokratischen Begründungshaltung (Kapitel 4.2) kann auch eine moralisierende Sichtweise im Umgang mit Marginalisierungen in Verbindung stehen (Kapitel 5.2). Der Glaube an ein leistungsgerechtes Schulsystem wird durch die erlebte Ungleichbehandlung der eigenen Person nicht getrübt. Wie setzt sich diese bildungspolitische Orientierung zusammen? Zwar nehmen die Jugendlichen im Umgang mit selbsterfahrener kultureller und politischer Marginalisierung eine moralisierende Sichtweise ein, d.h. der Opposition und Resignation in der Schulzeit folgt eine Kritik an der mangelnden Inklusion, jedoch erklären sie die Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken, die sie ertragen und bearbeiten, nicht explizit zu Angelegenheiten der Gerechtigkeit. Der Gerechtigkeitsfrage, und damit der Festlegung ordnungsbezogener Bestimmungsmaßstäbe, bleiben die mangelnde Anerkennung und die prekäre Beteiligung außen vor. Was die Jugendlichen nicht wissen, ist, dass sie Anerkennung durch Beteiligung geltend machen könnten, beziehungsweise, um es mit Fraser (2003: 80ff.) zu formulieren, dass sie in einer anderen politischen Situation auch Ansprüche auf solche „institutionalisierten kulturellen Wertmuster“ stellen könnten, die ihnen mehr Respekt zugestehen. Die Jugendlichen bewältigen ein übermächtiges Gefühl des Unbehagens, ohne ihrem Unbehagen als Ungerechtigkeit Ausdruck verleihen zu können. Den Ungleichbehandlungen in der Schulzeit folgten resignative Handlungstendenzen (z.B. Schweigen, Rückzug, Flucht, Koexistenz). Auch diese Jugendlichen halten schließlich Distanzen und

²⁴³ Durch die Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken werden desintegrative Potenziale handlungspraktisch.

Distanzierungen, die, wie sich zeigte, in der Wechselseitigkeit sozialer Beziehungen in den Institutionen der Bildung erwachsen. Jugendliche, die eine meritokratische Gerechtigkeitsidee artikulierten, aber in der Schule marginalisiert waren, werden dann in ihren bildungspolitischen Orientierungen handlungsfähig, wenn sie sich mit der Marginalisierung abfinden oder sich der Situation der Anerkennungs- und Beteiligungsverletzung entwinden können. Die Ungleichbehandlung bleibt als Ungerechtigkeit unbesehen, während der Glaube an ein leistungsgerechtes Schulsystem gehalten und die desintegrativen Potenziale legitimiert werden. Lediglich Danyal (Kapitel 5.2) merkte statusförmige Benachteiligungen an, indem er Leistungsprinzipien im anerkennungsbezogenen Anspruch hinterfragte (Kapitel 4.3). Ihm gelingt es Anerkennungsproblematiken²⁴⁴ auch als Gerechtigkeitsproblematik zu explizieren.

Weniger-Erzielen, Schlechter-Stehen und Nicht-Gehört-Werden sind Gelegenheiten und Bedingungen der bildungspolitischen und schulischen Sozialisation. Sie greifen ineinander, auch wenn sie in Urteilen und Erfahrungen junger sozialer und politischer Akteure gegeneinander ausgespielt werden. Im dritten Beispiel gelingt es Jugendlichen hingegen Gerechtigkeitsurteil und schulische Erfahrung zusammenzuführen. Orientieren sich Jugendliche an den *Kohärenzproblemen* zwischen Leistungsgerechtigkeit und den anerkennungs- und beteiligungsbezogenen Ansprüchen (Kapitel 4.3) kann dazu eine exklusionskritische Sichtweise in Verbindung stehen (Kapitel 5.3). Dieser Zusammenhang konnte anhand einzelner Fälle herausgearbeitet werden und erhält vor allem im Kontrast zu den vorherigen bildungspolitischen Orientierungen Bedeutung. Verschiedene Gerechtigkeitsideen werden auch explizit zu Angelegenheiten der Gerechtigkeit erklärt und zugleich durch die Problematisierung schulischer Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken erkannt. Analysiert wird die Ungleichbehandlungen in Differenzierungs- und Separierungsgelegenheiten sowie die Schule als soziale Situation. Jugendliche machen dann einerseits die eigene Einbindung transparent und hinterfragen andererseits institutionelle und strukturelle Bedingungen, die für leistungsbezogene, soziale, kulturelle und politische Ungleichheiten mitursächlich sein können. Waren sie einst ebenso in Differenzierungs- und Distinktionsdynamiken eingebunden, bringen sie in der Reflexions- und Interpretationsarbeit ein neues Überzeugungssystem ein. Der Distanzierung von einst, soll eine offene Haltung entgegenstehen, so die Vorstellung²⁴⁵. Diese Denk- und Handlungsweise²⁴⁵ gesteht ihnen keine Reduktion der Komplexität gesellschaftlicher Ungleichheit zu. Ihre Urteile sind weitgehend konvergent zu

²⁴⁴ Danyal bezieht sich in seinem Urteil allerdings ausschließlich auf leistungsbezogene, statusförmige Benachteiligungen, nicht auf selbst erlebte kulturelle Benachteiligungslagen.

²⁴⁵ Ob dies im Alltag handlungspraktisch wird entzieht sich der Rekonstruktionsmöglichkeit.

ihren Erfahrungsreflexionen, was erwarten lässt, dass ihre bildungspolitische Kritik eine gewisse Beständigkeit erhält. Auch in den beiden Sichtweisen – der exklusionskritischen Sichtweise (Kapitel 5.3) und der moralisierenden Sichtweise im Umgang mit Marginalisierung (Kapitel 5.2) – wird deutlich, dass dem Zuspruch zu ethnischer Gleichheit in Schule, Beruf und Politik die Erfahrung mit mangelnder Anerkennung und ungleicher Beteiligung im Kontext Schule vorwegsteht. Sehen Jugendliche mit differenz- und defizit-orientierter Sichtweise (Kapitel 5.1) soziale und ethnische Gleichberechtigung weitgehend realisiert, wird sie in den ebendagewesenen Sichtweisen wieder zur bildungs-/politischen Aufgabe. Diese Schüler/innen beginnen das Schulsystem auf Ungerechtigkeiten zu überprüfen. Abbildung 6 fasst die wesentlichen Teilergebnisse der dokumentarischen Interpretation (Kapitel 5) zusammen:

Kriterium	Typ	Distinktion in einer differenz- und defizitorientierten Sichtweise	Opposition und Resignation: moralisierende Sichtweisen im Umgang mit Marginalisierung	Praxen des Differenzierens in einer exklusionskritischen Sichtweise
<i>Ergebnisse auf der Ebene der Rekonstruktion</i>				
Konstruktionen von Personen und Gruppen		Binäre Oppositionen	Binäre Oppositionen und multiple Zugehörigkeiten	Binäre Oppositionen und Revision der Definiens
Reflexionsweise		<i>Indizieren</i> erlebter Differenz im <i>distinktiven Unterscheiden</i>	<i>Moralisieren</i> in der reflektierenden Konstruktion erlebter Ungleichbehandlung	<i>Analytisches Befragen</i> von Praxis, Situation und Einbindung
Handlungsvollzüge		Differenzierung und Distinktion	Opposition und Resignation	Differenzierung und Distinktion
Handlungstendenzen		Distanzierung	Distanzierung	Öffnung
Gelegenheitsstruktur		Differenzierungs- und Separierungs- Gelegenheiten	Ungleichbehandlung in asymmetrischen Beziehungen und innerhalb von Institutionen	Ungleichbehandlung in Differenzierungs- und Separierungs-gelegenheiten
<i>Ergebnisse auf der Ebene der theoretischen Diskussion</i>				
Gerechtigkeitsbezogene Dimensionierung der Ungleichheits-erfahrung ²⁴⁶		Anerkennung → Beteiligung → Verteilung		
Barrieren des sozialen Zusammenhalts/ Zusammenlebens		Alltägliche Homogenität und nichtalltägliche Diversität	Alltägliche Diversität von Personen und Gruppen im Spannungsverhältnis zu Institutionen	Alltägliche Homogenität und nichtalltägliche Diversität
Bezüge/ Sprecherposition		Adaptive Identifikation mit einer mehrheits-gesellschaftlichen Perspektive	Oppositionelle Identifikation mit einer mehrheits-gesellschaftlichen Perspektive	Reflexive Identifikation mit einer mehrheits-gesellschaftlichen Perspektive

Abbildung 6: Überblick über die Ergebnisse auf der Ebene der Rekonstruktion und auf der Ebene der theoretischen Diskussion

²⁴⁶ Siehe Fußnote 243.

Gemeinsam ist den Fällen schließlich nicht nur, dass sie als *Schüler/innen eines differenziellen Sekundarschulsystems* alle in expliziter Weise an der Leistungsgerechtigkeit orientiert sind, sondern auch dass sie sich in mehr oder weniger impliziter Weise an der kulturellen und politischen Anerkennungs- und Beteiligungsproblematik der Schule orientieren²⁴⁷. Die dokumentarische Interpretation²⁴⁸ konnte den *gleichförmigen* Erfahrungszusammenhang weiter ausdifferenzieren und die drei Sichtweisen auf ungleiche Verhältnisse hervorheben. Unterschiede entstanden in der Konstruktion von Personen und Gruppen. Der Umgang mit vor allem binären Oppositionen wurde auf besondere Reflexions- und Handlungsweisen zurückverfolgt. Im Sprechen über Bildungsungleichheit dokumentierte sich eine spezifische Reflexions- und Interpretationsarbeit, in der einige Handlungsvollzüge und -tendenzen sichtbar wurden. Jugendliche mit einer differenz- und defizitorientierten Lesart (Kapitel 5.1) setzten zum Beispiel klare binäre Unterscheidungen, wenn sie die Gemeinsamkeiten des eigenen 'homogenen' Erfahrungsraums zur nichtalltäglichen Diversität im schulischen Zwischenraum aufspannen und in der Reflexions- und Interpretationsarbeit erlebte Differenzen im Modus des distinktiven Unterscheidens indizieren. Im Sprechen über Bildungsungleichheit wird der/ die *defizitäre sozial schwache und/ oder minorisierte Schüler/in* zum/ zur Anderen in der schulischen Bildung und zum/ zur Adressat/in von Gerechtigkeit. Die interviewten Jugendlichen befinden sich selbst in privilegierten oder benachteiligten Lagen, konstruieren jedoch allesamt die ungleichen Verhältnisse in einer dominanzgesellschaftlichen Perspektive. Adaptiert wird ein mehrheitsgesellschaftliches Verständnis von sozialen Verhältnissen. Differenzierungs- und Separierungsgelegenheiten können als Barrieren des sozialen Zusammenlebens identifiziert werden: gerade die Distanzierungsbemühungen wurden in dieser Sichtweise handlungspraktisch umgesetzt. Besteht folglich ein Grundkonsens über die Leistungsgerechtigkeit – ein Aspekt des sozialen

²⁴⁷ Fraser (2003) geht es nicht darum Dimensionen von Gerechtigkeit zu trennen, sondern verzahnt zu denken. Vom „praktischen Gesichtspunkt aus“, so die Autorin (2003: 40), „können mithin fast alle real existierenden, zu Benachteiligung führenden Prozesse als zweidimensional charakterisiert werden“. In einem späteren Werk (2008) ergänzt sie durch die Dimension des Politischen. Werden nun die prozessualen und inhaltlichen Aspekte, um die es im Denken und Handeln der Jugendlichen ging, mit einigen gerechtigkeits-theoretischen Konzepten verglichen und diskutiert, soll nicht eine einzige Dimension bestimmt werden, um Ungleichbehandlungssituationen zu reflektieren, sondern es ist zu zeigen, welche Ungerechtigkeit im Wechselspiel der verschiedenen Gleichheitsansprüche am prägnantesten heraussticht. Die Reihenfolge der Aufzählung der Dimensionen sozialer Gerechtigkeit in der Abbildung 6 gibt die Einschätzung der Prägnanz wieder (absteigend).

²⁴⁸ Die dokumentarische Interpretation der Textpassagen ist in dreierlei Hinsicht in ihrer Reichweite einzugrenzen. Erstens wurden vorwiegend Beschreibungen und Argumentationen in der Analyse interessant. Zweitens liegt der Schwerpunkt dann auf der Rekonstruktion von Herstellungs-, Konstruktions- und Argumentationsweisen. Drittens war es nicht Ziel der Rekonstruktionsarbeit eine soziogenetische Typik zu erhalten, sondern sinngenetische, thematische Abstraktionen von besonderen „Sichtweisen auf ungleiche Verhältnisse“ zu verdichten.

Zusammenhalts – wird sozialer Zusammenhalt auf der Ebene des impliziten Denkens und Handelns brüchig. Schule, so könnte weiter überlegt werden, gelingt es nicht <Inklusion> oder <Diversität> zum Normalfall zu machen.

Im Vergleich zum ersten Typ gelang es Jugendlichen im Modus einer exklusionskritischen Reflexions- und Interpretationsarbeit (Kapitel 5.3) eine metaperspektivische Betrachtung auf die schulischen Strukturen und Praktiken sowie auf die eigene Einbindung zu üben. Binäre Oppositionen wurden ebenso gesetzt, aber vor allem auch hinsichtlich der Korrektheit der Definiens befragt. In ihrer analytischen Befragung stand damit auch zur Diskussion, wie und warum Menschen sozial und ethnisch in Bildungsverhältnissen oder in der Gesellschaft einander klassifizieren, sich abgrenzen oder einander ausgrenzen. Auch in ihrer Reflexion wird eine Konstellation von alltäglicher 'Homogenität' zu nichtalltäglicher Diversität ersichtlich. Die Jugendlichen wenden sich allerdings eher von Distanzierungsbemühungen, zu Gunsten einer offenen Haltung ab. Dass es Schule nicht gelingt <Inklusion> oder <Diversität> alltäglich zu machen, wird in ihrer Exklusionskritik explizit. Sie sehen, dass sozialer Zusammenhalt brüchig wird. Die mehrheitsgesellschaftliche Perspektive ist Identifikationsmoment, wird von diesen Jugendlichen aber auch sukzessiv hinsichtlich der distributiven Macht untersucht.

Im Vergleich zum ersten Typ exemplifizierte die moralisierende Sichtweise im Umgang mit Marginalisierung (Kapitel 5.2) eine Orientierung an der Verständigung, in der binäre Unterscheidungen von dominanten Anderen gesetzt wurden. Im Modus des reflexiven Moralisierens erarbeiten sich die Jugendlichen eine Kritik an der Verkennung oder Missachtung und stellen ihre eigenen Zugehörigkeiten oder Berechtigung wieder her. Gelingt ihnen das in der Interviewsituation, so legt die Reflexionspraxis dieser Jugendlichen auch offen, dass ähnliche Bemühungen in der Handlungspraxis wenig erfolgreich gewesen sind und sie resignative Handlungstendenzen ausprägten. In diesem Sinne werden hier Distanzierungsbemühungen handlungspraktisch. In ihren schulischen Erfahrungen gerät eine alltägliche Diversität in ein Spannungsverhältnis zur institutionellen Normativität. Dass es Schule nicht voll und ganz gelingt <Inklusion> oder <Diversität> zu normalisieren, bezeugen die Erfahrungen der Jugendlichen zu erlebten Ungleichbehandlungen. Der soziale Zusammenhalt wird des Weiteren dadurch brüchig, dass es Jugendlichen nicht zu gelingen scheint in der Schule Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken zu verändern, noch lernen sie diese auf der Ebene der Gerechtigkeit zu zentralen Angelegenheiten zu erklären. Die selbst erlebte Ungleichbehandlung resultiert eher in einem Gefühl des Unbehagens mit der Oppositions-

situation, als in einer klaren Ausweisung der Erlebnisse als Ungerechtigkeit. Ihr Bezug zur Migrationsgesellschaft ist ein oppositioneller Akt, dem eine Dialektik aus Resignation und Widerspruch einhergeht. Die mehrheitsgesellschaftliche Perspektive stellt eine ständige Anforderung an das Eigene da, wird aber auch das *Eigene* zugleich: die Jugendlichen reagieren auf das Problematisierungswissen anderer Akteure, reagieren in der Gegenargumentation allerdings auch innerhalb des diskursiven Rahmens, gegen den sie sprechen.

Möchte man Tendenzen der bildungspolitischen Sozialisation in der Migrationsgesellschaft beschreiben, so ist doch ein Ergebnis erstaunlich: Jugendlichen gelingt es einerseits formale Gleichheit einzufordern und die Verteilung von Bildungschancen an individuelle Leistungen zu koppeln. Auch ethnische Gleichheit in Schule, Beruf und Politik befürworten sie in unterschiedener Weise. Dies ist mehr oder weniger ein Grundkonsens. Andererseits sehen sie soziale und ethnische Gleichheit in der schulischen Bildung, trotz der ungleichen Verhältnisse und trotz ihren besonderen Einbindungen in Anerkennungs- und Beteiligungsverhältnisse, mehr oder minder realisiert. Diese Paradoxie wird eher als stimmig und legitim, denn als problematisch gesehen. Die bildungspolitischen Orientierungen der Jugendlichen verweisen auf potenzielle „macro-social consequences“ (Kolokitha und Preston 2009: 9). Bestätigt könnte zum einen eine *gerechte* Schule im ‚aufgeteilten Raum‘ werden, für die affirmative Strategien und kompensatorische Hilfen zur Geltung gebracht werden. Zum anderen steht dem eine bildungspolitische Kritik gegenüber, in der transformativere Strategien und Mittel angesprochen wären. Die vorliegende Studie zur bildungspolitischen Sozialisation in der Migrationsgesellschaft ist ein eindrückliches Beispiel, um die Aporien aktueller bildungspolitischer Kontroversen zu spiegeln. Vor allem aber wird sie erziehungswissenschaftlich relevant, fragen wir uns welche Vorstellungen von Gerechtigkeit Schule vermittelt und inwiefern Heranwachsende in verschiedenster Weise bildungspolitisch handlungsfähig werden können (siehe die Fortführung dieses Aspekts in Kapitel 6).

6. Bildungspolitische Orientierungen von Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft – Diskussion und Ausblick

Welche Kerbe der Bildungsungleichheit wurde ausgeleuchtet? In der vorliegenden Forschungsarbeit habe ich Jugendliche gefragt, was sie zur Gerechtigkeit im Schulsystem sagen würden und ich habe sie von ihrer Schulzeit erzählen lassen²⁴⁹. Das Ergebnis dieser Befragung ist ein differenziertes Verständnis von bildungspolitischen Orientierungen und den dahinterliegenden bildungspolitischen Sozialisationsprozessen²⁵⁰. Den Jugendlichen, so die Bilanz, gelingt es formal gleiche Chancen in der schulischen Bildung zu befürworten und einzufordern. Sie erklären die individuelle Leistung zum Kriterium der gerechten Zuteilung und Verteilung und sie schlagen die Unterstützung von schwachen Lernenden und benachteiligten Familien vor. Prinzipiell sprechen die Jugendlichen der ethnischen Gleichheit in den Bereichen Schule, Beruf und Politik zu und sie gehen auch davon aus, dass soziale und ethnische Gleichheit in Schule und Beruf realisiert wird. Ihre Gleichbehandlungsvorstellungen führen in der Tendenz zu solchen bildungspolitischen Forderungen, die durch affirmative Mittel und Strategien gekennzeichnet sind. Wie aufgezeigt wurde, können dahinter eine Orientierung an Leistungsgerechtigkeit und ein Glaube an die leistungsgerechte Schule stehen. Tragen ihre moralischen Überzeugungssysteme ab und an dazu bei, den Einfluss verschiedener Ungleichheiten zu entkräften, sprechen sie dessenungeachtet den migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen zu und sie machen deutlich, dass sie in gerechten Verhältnissen leben möchten. Dieses Verständnis ist im Allgemeinen ein positiver Akzent für die Bildungsgerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft, denn hier entsteht ein *Grundkonsens*, der, so wäre zunächst zu sagen, den sozialen Zusammenhalt einer als gerecht verstandenen Gesellschaft bestärken könnte.

Die Forschungsarbeit konnte im Gegensatz dazu auch darlegen, dass mit den Stoßrichtungen des bildungspolitischen Denkens der Jugendlichen auch Ungleichheiten durch *desintegrative Potenziale* verbunden sind. Eine Problematik besteht darin, dass kulturelle Anerkennung und politische Beteiligung nicht als Angelegenheiten der Gerechtigkeit gekannt werden. Das ist den Jugendlichen, die versuchen ein moralisches Urteil zu treffen, nicht per se vorzuwerfen, sondern es wäre zu fragen, was in der Schule und in der Öffentlichkeit als soziale Gerechtigkeit verstanden und vermittelt wird. Die Problematik wurzelt gleichwohl auch in den Formen der Ungleichbehandlungen in der schulischen Praxis, denn Jugendliche binden sich hier in

²⁴⁹ Befragungslogisch waren diese beiden Aspekte umgekehrt. In der Darstellung der Ergebnisse aber wie angegeben gereiht.

²⁵⁰ Unter den Bedingungen eines differenziellen und segregierenden Sekundarschulsystems.

Anerkennungs- und Beteiligungsungleichheiten ein. Sie schaffen Differenz und/ oder sie bewältigen Differenzvermutungen. In der Folge besteht ein weiterer *Grundkonsens* aus der Orientierung an leistungs- und bildungsbezogener, sowie an sozialer und ethnischer Distanz, denn Distanzhaltung und Distanzierungsbemühungen werden bei einigen Jugendlichen handlungspraktisch. Die Problematik pervertiert den sozialen Zusammenhalt und ist ein negativer Akzent für *mehr* Bildungsgerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft.

Wie wurden die bildungspolitischen Orientierungen erforscht?

Mit der Fragestellung „*Was denken Jugendliche über Bildung und soziale Gerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft und wie binden sie sich in Bildungsungleichheiten ein?*“ wurden zwei Merkmale einer bildungspolitischen Orientierung untersucht und komplementär zusammengeführt. Die bildungspolitischen Orientierungen werden als Folge der bildungspolitischen und schulischen Sozialisation gesehen. Jugendliche erwerben ein Wissen über die Organisation und Legitimation institutioneller Bildung, im konvergenten oder divergenten Verhältnis zum impliziten Orientierungswissen. Eine bildungspolitische Orientierung drückt demzufolge eine allgemeine Stellungnahme zum bildungspolitischen Gegenstand im Verhältnis zur eigenen Stellung in Bildungszusammenhängen aus. Durch die analytische Unterscheidung dieser beiden Wissensformen konnte das implizite ungleichheitsbezogene Reflexions- und Handlungswissen zum moralischen Überzeugungswissen in Beziehung gebracht werden²⁵¹. Es konnte auch beobachtet werden, wie sich in der schulischen Praxis entstandene Handlungstendenzen zu ungleichheits- und gerechtigkeitsbezogenen Ideen und Forderungen verhalten.

Die inhaltsanalytische Auswertung des Bewertungswissens zu Bildungsgerechtigkeit deckte dominante *Ungleichheits- und Gerechtigkeitsvorstellungen* auf (siehe Kapitel 2.2, 3.2.1 und 4). Bestimmte Gerechtigkeitsvorstellungen machen bestimmte Einschätzungen der Gerechtigkeit im Schulsystem wahrscheinlich. In den weniger selbstreferenziellen Schilderungen führten die Jugendlichen bildungspolitische Themen ein, sie setzten Beurteilungsmaßstäbe um und konstruierten eine Adressatengruppe, der Gerechtigkeit zu teil werden soll. Gezeigt werden konnte, dass Jugendliche ein eher marktförmiges Referenzsystem antizipieren. Im Mittelpunkt steht der/ die Lernende oder Leistende. Schule vermittelt verteilungs- und

²⁵¹ In der vorliegenden Forschungsarbeit stellt das eine gegenstandsbezogene Konkretisierung des in der internationalen Gesamtstudie „Perceptions of Inequalities“ formulierten Interesses an den „experiences of and attitudes to inequalities“ dar.

leistungsbezogene Gerechtigkeitsvorstellungen²⁵². Das Denken der Jugendlichen lässt bildungspolitische Stoßrichtungen erkennen. Als *neutrale oder standpunktreflexive* Begutachter/innen²⁵³ versuchen sie *moralische Überzeugungssysteme* und bildungspolitische Forderungen zu artikulieren, um Gerechtigkeit in den Institutionen der Bildung zu sichern. Persönliche Präferenzen können dem Urteil entsprechen oder widersprechen. Die Bilanzierung von Urteil und Präferenz wurde in den Interviews in ganz unterschiedlicher Weise deutlich (siehe Kapitel 4).

Durch die Hinzunahme *impliziter, ungleichheitsbezogener Denk- und Handlungsweisen* wurden sie als *soziale Akteure* beachtet. Die Rekonstruktion dechiffrierte, *ob* und *wie* ihre impliziten, ungleichheitsbezogenen Denk- und Handlungsweisen konvergent oder divergent den moralischen Überzeugungssystemen vorwegstehen. Es wurde das Reflexions- und Handlungswissen in einer komparativen Analyse rekonstruiert und thematisch abstrahiert (siehe Kapitel 2.3, 3.2.2 und 5). Verschiedene Reflexions- und Interpretationsarbeiten stehen in Beziehung zu besonderen Handlungsvollzügen und Handlungstendenzen (siehe auch Abbildung 6 in Kapitel 5.4). In eher selbstreferenziellen Schilderungen wurden Herstellungs-, Konstruktions- und Argumentationsweisen von Interesse sowie die Handlungsvollzüge und -tendenzen, die sich in diesen Sequenzen dokumentierten²⁵⁴. Die Reflexions- und Handlungsweisen gehen auf die *gleichförmige* Erfahrung der Einbindung in schulische Differenzierungs- und Separierungsgelegenheiten zurück und werden als gewohnter Umgang mit Differenz und Ungleichheit verstanden. Sie sind Folge bildungspolitischer Sozialisationsprozesse; als Handlungskonstituierungen sind sie den Handlungsrichtungen, die moralische Vorstellungen implizieren, zuträglich oder irritieren diese. Durch die analytische Trennung verschiedener Wissensformen konnte in eindrucklicher Weise einer zentralen Aporie²⁵⁵ der Bildungsgerechtigkeit nachgegangen werden: eine Unmöglichkeit die Frage nach Bildungs-

²⁵² Die Gerechtigkeitsperspektive von Nancy Fraser wird vor allem in der kritischen Revision der Frage danach, was in den Institutionen der Bildung als Gerechtigkeit angewiesen ist und was Schule an Gerechtigkeitsvorstellungen vermittelt, von Bedeutung.

²⁵³ In der empirischen Gerechtigkeitsforschung geht man davon aus, dass der Frageimpuls „Gerechtigkeit“ Menschen dazu bewegen kann Einschätzungen nach moralischen Regeln und unabhängig von ihrem Standpunkt vorzunehmen. Die Jugendlichen versuchen solche Einschätzungen und es kann gesagt werden, dass der Frageimpuls „gerecht/ ungerecht“ im Vergleich zu erzählgenerierenden Fragen zu deutlich anderen Antworten führt.

²⁵⁴ Siehe hierzu auch die Begrenzung der Reichweite der dokumentarischen Interpretationsmöglichkeit in Kapitel 3.2.2.

²⁵⁵ Indem rekonstruiert wurde *wie* die Jugendlichen mit Differentem und Ungleichem umgehen, *wie* sie denken und handeln, wurde subsumptionslogisch auch deutlich, *was* in diesen Situationen inhaltlich in der Bearbeitung steht. Im theoretischen Vergleich mit Gerechtigkeitsdimensionierungen kann gesagt werden, dass Jugendliche sich in Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken einbinden. Über Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken sind sie sich vor allem dann nicht bewusst, wenn sie bewusst über Gerechtigkeit sprechen.

gerechtigkeit zu lösen besteht möglicherweise darin, dass zwar einerseits die distributive Gerechtigkeit vertreten und Solidarität mit Benachteiligten gezeigt wird, andererseits eine Praxis der mangelnden Anerkennung und der sozialen Distanz kultiviert wird. In diesem Verständnis würde sich die Forderung nach *gerechten* Zugängen mit dem Reiz der Desintegration in Einklang bringen lassen. Das Bemühen um Gerechtigkeit erzeugt in diesem Sinne Ungerechtigkeit. Überdies kennen die Jugendlichen machtvollen Diskurse, die inhaltliche Bezugspunkte generieren, um Differenz und Ungleichheit zu kontextualisieren, zu erklären, zu legitimieren oder zu kritisieren.

Welche bildungspolitischen Orientierungen sind festzustellen?

Die komplementäre Zusammenführung vom Bewertungswissen zu Bildungsgerechtigkeit (Kapitel 4) und von Sichtweisen auf ungleiche Verhältnisse (Kapitel 5) lassen drei zentrale *Urteils-Erfahrungs-Konstellationen* erkennen (siehe Abbildung 7):

(1) Jugendliche, die ein meritokratisches Bewertungswissen vorbrachten – die individualistische Faktoren als wesentliche Ursache von Ungleichheit verstehen – entwickelten auch eine differenz- und defizitorientierte Sichtweise im Sprechen über Ungleichheiten. Sie waren in ihrer eigenen Schulzeit stärker in Differenzierungs- und Distinktionsdynamiken der Praxis eingebunden. Sie neigen zur Distanzierung von anderen und zu bildungspolitisch-affirmativen Ideen und Forderungen.

(2) Aber auch solche Jugendliche, die selbst in ihrer Schulzeit ungleich behandelt wurden und in Folge resignative Handlungen ausbildeten, stützen sich auf ein meritokratisches Bewertungswissen. In der Folge des Gerechtigkeitsglaubens entkräften sie die Ungleichbehandlungen, die ihnen zu teil wurden. Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken sprechen sie im Interview durchaus an: sie entwickeln eine moralisierende Sichtweise im Umgang mit Marginalisierung. Gleichwohl ist ihre Kritik an Anerkennung und Beteiligung nicht Gegenstand ihres expliziten moralischen Bewertungswissens. Sie tendieren zum Rückzug und zur Distanzierung und unterstützen bislang bildungspolitisch-affirmative Ideen und Forderungen.

Bilden sich in den beiden Urteils-Erfahrungs-Konstellationen einige Mehrheits-Minderheits-Verhältnisse der Migrationsgesellschaft ab, so ist zugleich anzumerken, dass bei beiden Konstellationen Jugendliche mit unterschiedlichen Zugehörigkeiten zu Wort kamen. Möchte man Mehrheits-Minderheits-Verhältnisse denken, wäre an dieser Stelle für eine Korrektur des

Blickwinkels zu werben. Es geht dann eher um die Art und Weise der Identifikation mit einer mehrheitsgesellschaftlichen Perspektive²⁵⁶, und/ oder darum, inwieweit man sich an institutionellen Wert- und Normsetzungen reibt.

(3) Jugendliche, die sich zwar an Leistungsprinzipien orientierten, aber auch Kohärenzprobleme zu anerkennungs- und beteiligungsbezogenen Ansprüchen vorbrachten, machten sich in der Erfahrungsreflexion die eigene Einbindungen transparent und analysierten Schule als soziale Situation. Sie möchten einer Exklusionskritik bildungspolitisch-transformative Ideen und Forderungen folgen lassen.

Auch sie identifizieren sich mit einer mehrheitsgesellschaftlichen Perspektive, stoßen sich zugleich jedoch an den Folgen normativer Ordnungen in der Schule. Abbildung 7 überblickt die drei (beziehungsweise vier²⁵⁷) Urteils-Erfahrungs-Konstellationen, aus denen sich die bildungspolitischen Orientierungen zusammensetzen.

Bewertungswissen zu Bildungsgerechtigkeit (Urteilsdimension)	Sichtweisen auf ungleiche Verhältnisse (Erfahrungsdimension)
Meritokratische Rechtfertigungen von Ungleichheit (Kapitel 4.2)	Distinktion in einer differenz- und defizitorientierten Sichtweise (Kapitel 5.1)
	Opposition und Resignation: eine moralisierende Sichtweise im Umgang mit Marginalisierung (Kapitel 5.2)
Leistungsprinzipien im anerkennungs- und beteiligungsbezogenen Anspruch (Kapitel 4.3)	Praxen des Differenzierens in einer exklusionskritischen Sichtweise (Kapitel 5.3)

Abbildung 7: Überblick über die Urteils-Erfahrungs-Konstellationen

In der internationalen Gesamtstudie „Perceptions of Inequalities“ waren wir daran interessiert die „macro-social consequences“ (Kolokitha und Preston 2009: 9) der Erfahrungen und Wahrnehmungen von Ungleichheit zu diskutieren. Die vorliegende Forschungsarbeit zu

²⁵⁶ Beispielsweise nehmen auch post-/migrantische Schüler/innen einen defizitorientierten Blick auf migrantsche Jugendliche ein oder stellen ihre Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft wieder her, wenn sie diese von anderen abgesprochen bekommen haben. Auch herkunftsdeutsche Jugendliche geraten in kulturelle und religiöse Benachteiligungslagen (in Institutionen) oder transzendieren die mehrheitsgesellschaftlichen Perspektiven. In diesem Sinne kann und muss von Bezügen gesprochen werden. Im kommunikativen Wissen konstruieren sich verschiedene Blickwinkel, die sich im reflexiven Herstellungsprozess unterscheiden.

²⁵⁷ Der Fall Danyal ist der einzige Fall, bei dem sich ein Bewertungswissen (Kapitel 4.3) mit einer moralisierenden Sichtweise verbindet. Allerdings geht es in seinem Bewertungswissen nicht um die Ungleichheiten, die er im Sprechen über selbst erlebte Ungleichbehandlungen reflektiert und sukzessiv ethisch hinterfragt.

Bildungsgerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft hat eine Aporie des sozialen Zusammenhalts aufgedeckt, denn bei zwei Urteils-Erfahrungs-Konstellationen geht der Konsens zu Gerechtigkeit mit desintegrativen Haltungen einher: Solidarität stößt sich nicht an sozialer Distanz. Wie werden die Jugendlichen in ihren bildungspolitischen Orientierungen handlungssicher? Sie werden handlungssicher, denn sie glauben an ein gerechtes Schulsystem – auch ungeachtet dessen, wie es für sie funktioniert – denn sie vermuten eine leistungsgerechte Schule und können in diesem Zuge bildungsinstitutionell miterzeugte Distanzen²⁵⁸ legitimieren und Distanzierungen handlungspraktisch machen. Jugendliche mit einer differenz- und defizitorientierten Sichtweise und manche Jugendliche, die eine moralisierende Sichtweise im Umgang mit Marginalisierung ausbilden, kombinieren in dieser Art und Weise. Dass sie (oppositionell) in Anerkennungs- und Beteiligungsproblematiken eingebunden sind, pervertiert zwar soziale Gerechtigkeit in theoretischer Hinsicht, jedoch verhalten die Jugendlichen sich in der Einschätzung der Gerechtigkeitsfrage diesbezüglich unbeirrt oder defensiv. Sich auf Kohärenzprobleme zwischen verschiedenen Gerechtigkeitsideen einzulassen, würde möglicherweise auch bedeuten, die eigene Orientierung an der differenziellen und segregierenden Form von Schule auflösen zu müssen. Gerade aber im Gegenbild des schulischen Anderen manifestiert sich auch die eigene soziale Identität. An bildungspolitisch-affirmativen Strategien und Mittel festzuhalten kann bedeuten, die eigene Orientierung wahren zu können. Diesbezüglich würden sie handlungssicher werden.

Eine exklusionskritische Sichtweise wurde anhand einzelner Fälle herausgearbeitet und erhält vor allem im Kontrast zu den vorherigen Sichtweisen Bedeutung. Jugendliche machen sich ihre impliziten ungleichheitsbezogenen Denk- und Handlungsweisen in Bezug zu schulischen Strukturen und Praktiken bewusst und versuchen eine bildungspolitische Kritik zu artikulieren, mit der sie eher eine Öffnung, denn eine soziale Distanz erhoffen. Die einen werden also bildungspolitisch handlungssicher, da sich der Glaube an eine leistungsgerechte Schule mit den desintegrativen Potenzialen verbinden lässt; nur wenige andere nehmen demgegenüber Ungleichheit wahr und stoßen sich in ethischer und moralischer Hinsicht an den Widersprüchen der Bildungsgerechtigkeit. Bei ihnen wird die bildungspolitische Kritik teilweise handlungskonstitutiv. Ein neues Überzeugungssystem soll die alte Orientierung an Distanzierung überkommen, so werden diese Jugendlichen sich bewusst. Die dritte Urteils-Erfahrungs-Konstellation deutet eine bildungspolitische Stoßrichtung an, die in vielen Belangen die desintegrativen Potenziale problematisiert und transformative Lösungen andenkt.

²⁵⁸ In dieser Perspektive wird Separierung und Segregation moralisch nicht problematisch.

Welche Vorstellungen von Gerechtigkeit vermittelt Schule?

Die Beispiele in dieser Studie spiegeln die reale Verfasstheit der bildungspolitischen Kontroversen durchaus wieder. Das ist eine empirische Erkenntnis und man könnte sagen, nicht verblüffend. In erziehungswissenschaftlicher Hinsicht frage ich jedoch gerade danach, inwiefern verschiedene Jugendliche die Möglichkeit bekommen sich in dieser Gesellschaft als politische Akteure einzubringen, zu politisch interessierten Bürger/innen zu entwickeln und welche Relevanz der Institution Schule – die Gegenstand der Debatte und Sozialisationsinstanz zugleich ist – zukommt. Ich verstehe den Begriff „Bildungsbeteiligung“ als *gleichberechtigte Bildungsbeteiligung* und lehne mich in der Definition an Überlegungen zu sozialer Gerechtigkeit nach Nancy Fraser (2003/ 2008) an. In diesem Sinne war zu fragen, inwiefern alle Jugendlichen die Chance haben sich als gleichberechtigte Partner/innen in sozialen Interaktionen und institutionellen Arrangements zu beteiligen. Inwieweit greifen Chance, Respekt und Beteiligung ineinander? Es geht nicht nur darum, ob sie weniger oder mehr erzielen, sondern auch darum, ob sie gleich gestellt und gleichermaßen gehört werden. Dass die Orientierungen der Jugendlichen bildungspolitische Stoßrichtungen und Kontroversen spiegeln ist nicht trivial, sondern prekär, denn es wurde tiefergehend die Ungleichheit in bildungspolitischen Sozialisationsprozessen von verschiedenen Jugendlichen dargestellt und gezeigt, dass vor allem ein gerechtigkeitsbezogener Konsens auch die soziale Gerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft in Frage stellen kann.

In jeder Schule, so die These zu Beginn, passiert etwas migrationsgesellschaftlich Relevantes – jede Schule ist Teil ungleicher Verhältnisse und jede/r Schüler/in positioniert sich zu migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen. Es ist ein prägnantes Ergebnis, dass sowohl soziale und ethnische Ungleichheiten in der schulischen Bildung dem Leistungsglauben oft nachstehen, wenngleich soziale und ethnische Unterscheidungen sukzessiv in Bildungsverhältnisse eingelesen werden. Differenz wird gesehen, aber Ungleichheit nicht gedacht. Werden meritokratische Begründungen anfällig für Problemrelativierungen (vgl. Hadjar 2008), so stünde dieser Glaube an eine gerechte Schule²⁵⁹ in der Gefahr Misserfolge alleine der Person anzulasten oder auf Gruppen zu generalisieren: jede Person, jede soziale und ethnische Gruppe, bekäme in dieser Lesart genau das, was ihr zustehe. Solche Denkooperationen werden in zweierlei Hinsicht schwierig: ersten vernachlässigen sie multiple Benachteiligungslagen und institutionelle Ursachen der Ungleichheit. Zweitens ebnen sie Wege für klassistische und rassistische Deutungen. In pädagogischer Hinsicht wären

²⁵⁹ Vgl. auch Lannegrand-Willem et al. 2012/ Lerner 1980/ Furnham 2003.

Schüler/innen zu einer Reflexions- und Urteilsbildung zu befähigen, in der es ihnen beispielsweise gelingen sollte, ihren Glauben an eine distributive Gerechtigkeit durch das Hinterfragen sozialer Strukturen zu konkretisieren und durch einen Glauben an Respekt und Inklusion zu ergänzen.

Vermittelt Schule die Vorstellung, dass der eigene Status und das eigene Beteiligungsrecht der individuellen Leistung nachzustellen sei? Die Idee einer gleichberechtigten Bildungsbeteiligung könnte als realisiert betrachtet werden, nimmt man an, dass lediglich die individuelle Leistung und das Ergebnis des Weniger-oder-Mehr-Erzielens diese Gleichberechtigung gewährleistet. Das Schlechter-oder-Besser-Stehen und das (Nicht-)Gehört-Werden stehen jedoch nicht nur in Beziehung zur Idee des fairen Wettbewerbs, sondern Ungleichwertigkeit und Marginalisierung drohen dann in der Verteilungsfrage aufgelöst zu werden. Die Rechtfertigungen und Kritiken der Ungleichheit bei den Jugendlichen spiegeln solche Problemkonstellationen wieder. Was Organisationen vermitteln, thematisierten beispielsweise Gomolla und Radtke (2005). Sie fragen,

(...) wie Verteilungsprozesse, in denen bestimmte Gruppen weniger bekommen, als ihnen normativ zustünde, in bestimmten institutionellen Arrangement so mit Sinn ausgestattet werden, daß sie von den beteiligten – Entscheidern und Betroffenen – durchaus als stimmig und gerecht empfunden werden können (Gomolla und Radtke 2009: 47).

Bewerten sowohl Jugendliche, die Ungleichbehandlungen miterzeugen und solche, die die eigene ungleiche Behandlung bearbeiten, das Schulsystem als gerecht, fällt das Augenmerk auf die Institution, in der Gerechtigkeit angewiesen ist, in der etwas über Gerechtigkeit gelernt wird. Geht man diesem Gedanken nach, könnte man sagen, dass durch Anerkennungs- und Beteiligungsungleichheiten, Diskreditierungen und Diskriminierungen praktisch werden, die jedoch im Zuge spezifischer meritokratischer Verständnisse unbeachtet bleiben, oder vermittelt über Verteilungsfragen als „stimmig und gerecht“ verstanden werden könnten. Auf der Ebene der moralischen Reflexion wäre das nicht nur eine Problemrelativierung, sondern auch eine Problemverdrängung. Mit Frasers (2003/ 2008) Theorie sozialer Gerechtigkeit habe ich eine Gerechtigkeitsperspektive eingebracht, der es gelingen kann Bildungsgerechtigkeit gleichermaßen über Verteilung, wie auch Anerkennung und Beteiligung anzusprechen. Auf theoretischer Linie brachte Fraser (2003: 8, 95) „Verteilungskämpfe“ mit „Anerkennungskonflikten“ und der „politischen Marginalisierung“ zusammen. Was verraten nun die Gelegenheiten in der bildungspolitischen Sozialisation sowie die bildungspolitischen Orientierungen der Jugendlichen über die Bedingungen sozialer Gerechtigkeit in der Schule?

(1) *Verteilungsfragen*, so können wir Fraser (2003: 22) folgen, beziehen sich auf Ungleichheiten, die in der ökonomischen Struktur einer Gesellschaft verankert sein können und die, beziehen wir Bildung mit ein, anhand der Kopplung von Herkunft und Bildungserfolg und der dementsprechenden Platzierung auf Berufs- und Qualifikationswegen nicht zu leugnen ist. Die Zu- und Aufteilung ist den Kindern und Jugendlichen eine Gelegenheit, um über Differentes und Ungleiches nachzudenken und hiesige Beurteilungsmaßstäbe kennen zu lernen. Die Allokation ist eine Form der Verteilung, die Segregation kann eine Folge sein. Interessant ist an den unterschiedlichen Ergebnissen dieser Studie vor allem, dass Jugendliche, die soziale und ethnische Ungleichheit den individualistischen Erklärungen nachstellen, auch diejenigen sind, die sich in einer differenz- und defizitorientierten Lesarten gerade diesen Unterscheidungsmöglichkeiten im Bildungsverhältnis annehmen. Hormel und Scherr (2005) kritisierten solche Effekte der differenziellen und segregierenden Strukturierung der Sekundarstufe:

Denn diese [die Aufgliederung] trägt dazu bei, dass soziale Abgrenzungen und Ungleichheiten zwischen Einheimischen und MigrantInnen und die Benachteiligung von MigrantInnen nicht nur reproduziert, sondern für alle SchülerInnen auch als Normalvollzug von Gesellschaft, als selbstverständliche Alltagsrealität, sichtbar und erfahrbar werden (Hormel und Scherr 2005: 11, Ergänzung durch SMM).

Die Devise könnte lauten, `was normal ist kann auch kein großes Problem sein`. Es wäre dann vor allem die Ver- und Aufteilung als Bedingung hervorgehoben, die Schüler/innen die Vorstellung vermittelt, dass sozial ungleiche und ethnische Verhältnisse im Schulbezug *normal* seien und auf einen fairen Wettbewerb zurückgehen können. Vor allem diejenigen, die an soziale Gleichheit in der Schule glauben, die Ungleichheiten meritokratisch rechtfertigen können, aber in einer differenz- und defizitorientierten Sichtweise Distanzen halten möchten, werden sukzessiv in die Praktiken der Ungleichbehandlung sowie in die Aufrechterhaltung besonderer Barrieren für die gleichberechtigte Bildungsbeteiligung involviert; auch dann, wenn sie im moralischen Urteil um die Unterstützung von schwachen Lernenden und benachteiligten Familien bemüht sind. Aber auch Jugendliche, die von Ungleichbehandlung betroffen sind und diese zu beklagen wissen, lernen die Ver- und Aufteilung als normales Verhältnis kennen. Sie bringen sozial ungleiche und ethnische Verhältnisse vor allem dann nicht ein, wenn direkt nach Gerechtigkeit in der Schule gefragt wird. Die Folge „Segregation“ bleibt im Bewertungswissen beider Urteils-Erfahrungskonstellationen unproblematisch, denn in der Perspektive der Leistungsgerechtigkeit trägt sie von der Gerechtigkeit nicht ab. In ethischer und moralischer Hinsicht muss allerdings gefragt

werden dürfen, inwiefern dies zu Ungunsten des Respekts, der reflexiven Kooperation und der wechselseitigen Anerkennung geschieht und es muss pädagogisch überlegt werden dürfen, inwiefern man mit Jugendlichen über Erfahrungen des mangelnden Respekts spricht und wie man institutionelle Ursachen zur Diskussion stellt.

(2) *Anerkennungsproblematiken*, so wäre in Anlehnung an Fraser (2003: 23) ein Schritt weiter zu gehen, wurzeln in „kulturbedingter Herrschaft“, in „verweigerter Anerkennung“ und in „Respektlosigkeit“, denn mangelnder Respekt entstehe aufgrund solcher „institutionalisierter kultureller Wertmuster“ (ebd. 2003: 80), die Benachteiligungen in Folge der Dominanz und Normierung spezifischer ethnischer, kultureller und religiöser, sowie, so ist zu ergänzen, schul- und bildungsbezogener Zugehörigkeiten aufkommen lassen. Schule erzeugt Ungleichwertigkeiten, beispielsweise durch die Schulstrukturverständnisse oder auch durch die kulturelle und religiöse Privilegierung. Diese Selbstverständlichkeiten werden den einen gerade nicht zur Gelegenheit, um für Verschiedenheit sensibel zu werden, den anderen wird die institutionelle Normativität zum Problem. Zum einen wird „Bildung“ zur sozialen Kategorisierungsgrundlage mit der abgesprochen wird, dass jemand gebildet ist (Wiezorek 2009) oder Kindern entsagt wird, bildungsfähig zu sein (Stojanov 2011). Die vorliegende Forschungsarbeit machte auf die Gefahr der im Schul- und Bildungsbezug gelesenen Ungleichwertigkeit aufmerksam. Zum anderen werden soziale und ethnisierte Unterscheidungen in solche Verhältnisse einbezogen. Es kann eine komplexe statusförmige Benachteiligungslage entstehen. Mecheril und Melter (2010: 172) stellen klar, dass ethnische und kulturelle, statusförmige Benachteiligungen historisch gewachsen und bildungs-institutionell verfestigt sind. Rosen (2011: 37) macht klar, dass solche Verhältnisse sich den Schülern und Schülerinnen als normaler Zustand im differenziellen Schulsystem darbietet: „Das deutsche Schulsystem verfestigt soziale Zuschreibungen entlang des binären Denkschemas <<wir/ andere<<, >>eigen/ fremd<<, bzw. >>oben/ unten<> statt sie zu verstören“. Dementgegen stünde nicht nur eine Anerkennung der Identitäten und eine Anerkennung besonderer kultureller und religiöser Praktiken, sondern der Anspruch eines dekonstruktiven Umgangs mit Differentem im Verhältnis von Macht und Ungleichheit, was, laut Fraser (2003: 24) die sozialen Identitäten aller herausfordern sollte. Castro Varela und Mecheril meinen hierzu, die „Dekonstruktion des und der Anderen ist eine transformative Strategie, die nach Möglichkeiten sucht, in denen Handlungsfähigkeit Anderer nicht an die Bejahung der binären Unterscheidung zwischen Anderen und Nicht-Anderen geknüpft bleibt“ (Castro Varela und Mecheril 2010a: 110). In den Sichtweisen auf ungleiche Verhältnisse wurden Personen und Gruppen, vor dem Hintergrund besonderer Reflexionsweisen und

spezieller Handlungsthematiken, immer auch konstruiert. In allen Sichtweisen ging es um binäre Oppositionen, um das ordnen von Identität und Ort. Einen „selbstverständlichen [binären] Modus des Unterscheidens“ (Reuter 2002, Ergänzung durch SMM) legten Jugendliche im differenz- und defizitorientierten Blick an, wohingegen gerade Jugendliche, denen Zugehörigkeiten – in der einfachen Relation von Identität zu Ort – abgesprochen wurden, ihre Zugehörigkeit zeitweilens widerherstellten. Auch Jugendliche mit einem exklusionskritischen Blick begannen Klassifikationen auf Definiens hin zu differenzieren und zu hinterfragen. In eine Differenzierungs- und Distinktionspraxis eingebunden gewesen zu sein, überführten Jugendliche mit einem exklusionskritischen Blick²⁶⁰ als Anerkennungsproblematik auf eine moralische Ebene; jedoch bezieht sich das anerkennungsbezogene Kohärenzproblem zum Leistungsprinzip vorwiegend auf leistungsbezogene, statusförmige Abwertung und nur wenig auf ethnisierte Ungleichwertigkeiten. Anerkennungsproblematiken reflektierten aber auf jeden Fall auch Jugendliche mit einer moralisierenden Sichtweise. Im Kontrast zu den Jugendlichen mit einer exklusionskritischen Lesart wird ihnen die kulturelle/statusförmige Missachtung zwar zum persönlichen Anliegen, aber ebenso nicht in expliziter Weise zur Angelegenheit von Gerechtigkeit im Schulsystem. Jugendliche mit einem differenz- und defizitorientierten Blick binden sich in einen derartigen Anerkennungszerfall ein. Es muss aber an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die Paradoxie darin besteht, dass diese Jugendlichen sich an Gerechtigkeit, Solidarität und Toleranz in der Migrationsgesellschaft orientieren möchten, ihnen aber das Schulsystem auch leistungsgerecht erscheint und sie weder auf der moralischen Ebene Anerkennung und Beteiligungsprobleme kennen, noch dass ihnen bewusst wäre, dass sie sich in unbeholfener Weise in Anerkennungs- und Beteiligungsungleichheiten einbinden. Dass eine solche Urteils-Erfahrungs-Konstellation möglich ist, ist bedenklich und muss in eine gerechtigkeits-theoretische Revision von schulischer Bildung Beachtung finden.

(3) In den unterschiedlichen Sichtweisen bilden sich Mehrheits-Minderheits-Verhältnisse ab. Es ist aber auch empirisch real, dass sich in allen Sichtweisen Jugendlichen mit unterschiedlichen Zugehörigkeiten widerfinden und ihre identitären Bezüge zu Dominanz und Marginalität bilanzieren. Nimmt man nun die Idee der *politischen Gerechtigkeit* nach Nancy Fraser (2008) hinzu, wird dieser Umstand interessant. Fraser kritisiert an der politischen Konstitution vielerorts, dass Verhältnisse und Verfahrensweisen es manchen nicht ermöglichen ihre Ansprüche auf gerechte Verteilung und Anerkennung geltend zu machen. Geht es um die

²⁶⁰ Inklusiv dem Einzelfall Danyal, der eine moralisierende Sichtweise darbot.

Verteilung und Anerkennung in der Bildung ist die Frage, ob es Gelegenheiten gibt, in denen benachteiligte Jugendliche ihre Kritik einbringen können oder auch, ob sie bildungspolitisch couragiert und handlungssicher aus der Schule heraustreten können. Vor allem bei Jugendlichen die Ungleichbehandlungen bearbeitet haben wurde gezeigt, dass sie sowohl aus der schulischen Situation resignativ heraustraten, als auch ihre anerkennungsbezogenen Kritiken nicht in der Artikulation von Gerechtigkeitsansprüchen anbringen konnten. Als Einzelne oder Gruppe wurden sie nur rudimentär in institutionelle Arrangements einbezogen. Innerhalb der Schulen scheinen keine Interessensvertretungen und keine Verfahrensweisen zu existieren, die sie in *dialogisierter* Hinsicht in die Entscheidungsfindungen und Konfliktlösungen einbeziehen. Wird die mangelnde Beteiligung zum persönlichen Anliegen reagieren sie mit Rückzug, Flucht oder Koexistenz. Ebenfalls stellen sie indes ihre gesellschaftliche Zugehörigkeit wieder her, wurde sie ihnen abgesprochen. Diese Urteils-Erfahrungskonstellation verrät, dass sie eine gesellschaftliche Identifikation beanspruchen, die allerdings eine Barriere in den institutionellen Normierungen findet. Sie werden darüber hinaus in einer defensiven Form bildungspolitisch handlungssicher. Dass sie nicht offensiv werden können, ist eine Schwierigkeit der bildungspolitischen Sozialisation.

Auch Jugendliche mit einer exklusionskritischen Sichtweise, die zum einen durchaus eine mehrheitsgesellschaftliche Identifikation kundtun, aber sich auch an den institutionellen Normierungen und Spaltungspraxen stoßen, vertreten ihre bildungspolitische Kritik mehr oder weniger in der Opposition. Ihre Exklusionskritik richtet sich auf reale Strukturmerkmale. Sie integrieren Beteiligungsungleichheiten in der Schule und im Schulsystem in ihre ethischen und moralischen Überlegungen. Es ist eine Gemeinsamkeit der unterschiedlichen Jugendlichen mit einer moralisierenden und exklusionskritischen Sichtweise, dass Beteiligungsungleichheiten in der eigenen schulischen Praxis ethisch hinterfragt werden. Pädagogisch und politisch wäre nach Keddie (2012: 274) im Allgemeinen zu überlegen Schule politisch so zu rekonstituieren, dass die Inklusion von Minderheiten möglich wird und Belange von Schüler/innen – die einer Minderheit angehören, die sich selbst mal mehr mal weniger in privilegierter oder benachteiligter Lage befinden oder die für die Beachtung von Minderheitsangelegenheiten sprechen möchten – in der schulischen Bildung gleichberechtigt repräsentiert werden. Es ist doch gerade auch ein Problem der integrationspolitischen Debatten, dass beispielsweise Jugendliche mit Migrationshintergrund und Schulen, in den viele migrantische Schüler/innen lernen, diskursiv in einem „Problematisierungsdiskurs“ (Messerschmidt 2009: 139) entworfen werden. Bei Jugendlichen mit einer differenz- und defizitorientierten Sichtweise, die auch unterschiedliche soziale und mehrere ethnische und

kulturelle Zugehörigkeiten haben, zeigt sich die Orientierung an einer solchen mehrheitsgesellschaftlichen Perspektive, in der die sozial und/ oder ethnisch anderen Schüler/innen in einem Bild der Ermangelung interpretiert werden. Ihnen ist die eigene Beteiligung an der Problematisierung nicht bewusst²⁶¹, ihnen wird die Beteiligung derjenigen, über die sie sprechen, eher im Differenzierungs- und Distinktionshandeln von Bedeutung. Die eigene Einbindung in Ungleichheit bleibt dem Reflexionsanlass außen vor. Messerschmidt (2009: 136) plädiert für eine Reflexion der Frage „Wer spricht?“ und räumt damit der Idee „involvierter Bildungsprozesse“ (ebd. 2009: 10) mehr Spielraum ein. Dies bezieht alle Akteure der Institutionen mit ein. Die Folge davon könne die Reflexion der „Art und Weise des Thematisierens“ (ebd. 2009: 138) von Migration und Bildung sein, sowie eine „Demokratisierung“ politischer Praxen in der Migrationsgesellschaft. Das Verhältnis von Pädagogik und Politik ist ein komplexes Verhältnis. Im Anschluss wäre dessen bedacht für eine Pädagogik zu werben, die es schaffen könnte Jugendliche dafür zu sensibilisieren Schule auch als soziale Situation der Migrationsgesellschaft zu verstehen, eigene und andere Benachteiligungen und Privilegierungen zu reflektieren und über politische Praxen nachzudenken, in denen es allen als gleichberechtigte Partner/innen ermöglicht ist, Forderungen nach Verteilung und Anerkennung einzubringen. Dennoch dürfen solche Bemühungen nicht zur Pädagogisierung politischer Probleme verkommen; Gerechtigkeit bleibt eine Aufgabe der Politik im Allgemeinen, im Besonderen auch der Bildungspolitik und der erziehungswissenschaftlichen Reflexion.

Wie können die wissenschaftlichen Erkenntnisse pädagogisch fortgeführt werden?

Zwar kann es kein Ergebnis einer Sozialisationsforschung sein didaktische Empfehlungen auszusprechen. Nichtsdestotrotz erlaubt es der Forschungsgegenstand der <Reflexions- und Interpretationsarbeit> über eine Anknüpfung an konzeptionelle Ausgangspunkte der ungleichheitsreflexiven Pädagogika²⁶² zu sprechen. Der Begriff Ausgangspunkte bezieht sich auf die Festlegung dessen, was in Lern- und Bildungsprozessen in die Reflexion geraten soll. Verstehen wir beispielsweise die Reflexion von Ungleichheiten und Zugehörigkeiten als

²⁶¹ Das bezieht sich auf die Herstellung einer kommunikativen Situation im Interview, die sie selbst strukturierten.

²⁶² Ich meine pädagogische Konzepte, die sich mit migrationsgesellschaftlicher Komplexität beschäftigen und als kritische Fortführungen einer „interkulturellen Pädagogik“ gesehen werden können. Die aktuellen Konzepte zielen im Vergleich zu interkulturellen Ansätzen weniger auf Kulturalisierungen ab, sondern setzen auf eine demokratische, dialogisierte und ungleichheitsreflexive Bildung. Damit sind die Parallelen zur politischen Bildung, zur Demokratiepädagogik und zur citizenship education stärker aufgezeigt.

Ausgangspunkt²⁶³ von Lern- und Bildungsprozessen, differenziert die Aufgabe der Reflexion der Genese von Ungleichheit und Ungleichwertigkeit in Bildungszusammenhängen diese Lern- und Bildungsherausforderung. Die Genese von Ungleichheit steht, so wussten die bisherigen Ungleichheits- und Gerechtigkeitsforscher/innen, immer in Beziehung zu Erziehung und Bildung. Die Gerechtigkeit in der diversifizierten Gesellschaft und der globalisierten Welt ist weiterhin davon abhängig, in welcher Weise Gesellschaften ihren jungen Menschen Chancen, Respekt und Beteiligung gewähren. Der Ausgangspunkt lautet, <über Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft sprechen>.

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht sind pädagogische Konzepte von großem Potenzial, die darauf zielen Praxen der reflexiven Kooperation und der wechselseitigen Anerkennung zu schaffen. Ich meine solche Konzepte, die allerdings nicht lediglich auf ein harmonisches und angenehmes Zusammenleben gerichtet sind, sondern auch zur Reflexion der Wahrnehmung sozialer, kultureller und politischer Ungerechtigkeiten befähigen. Ein Konsens wäre dann in den Verfahrensweisen der Beteiligung und Verständigung zu sehen und zu erzielen, ein Dissens in den Inhalten muss bestehen und ausgehalten werden können. Pädagogische Akzente in diese Richtung setzten Erziehungswissenschaftler/innen in den Diskussionen einer Weiterführung der 'interkulturellen Pädagogik', beispielsweise in der „Migrationspädagogik“ (Mecheril et al. 2010), in einer „Bildung für die Einwanderungsgesellschaft“ (Hormel und Scherr 2005) oder einer „Pädagogik in der Einwanderungsgesellschaft“ (Messerschmidt 2009). In allen Konzepten gerät die Wahrnehmung von Differenz und Ungleichheit in die Reflexion ihrer historischen und politischen Entstehungsbedingungen und es sollen den Lernenden²⁶⁴ im Allgemeinen Zugänge ermöglicht werden, die sowohl am historisch-politischen Lernen, als auch an der Partizipation und Demokratisierung ansetzen²⁶⁵. In allen Konzepten wird hierfür eine Verschiebung der Perspektive von klar umrissenen Mehrheits-Minderheits-Verhältnissen vorgeschlagen. Eine Pädagogik, die den migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen gerecht werden möchte, hätte von vereinfachten Adressierungen abzuweichen und die Komplexität diversifizierter Gesellschaften und die transnationalen Lebensbedingungen vieler ihrer Bürger/innen zu berücksichtigen. Hormel und Scherr (2005) kritisieren beispielsweise die problematisierungsgeladene Perspektive im Umgang mit Migration und Diskriminierung. Laut dem Autorentext wäre eine,

²⁶³ Sowohl für Pädagog/innen und Schüler/innen. Die Forschungsarbeit konzentrierte sich auf Schüler/innen gegen Ende der Sekundarstufe II. Die Ausgangspunkte werden für Jugendliche ab der Sekundarstufe II artikuliert.

²⁶⁴ Als Lernende sind alle Akteure adressiert.

²⁶⁵ Ähnliche Akzente setzten in den letzten Jahren auch demokratiepädagogische Programme, jedoch bleibt bislang der Einbezug der Migrations- oder Einwanderungsgesellschaft als sozialer Kontext weitgehend aus.

„Gesellschafts- und Bildungspolitik anzustreben (...), die Einwanderung und die Anwesenheit von MigrantInnen nicht als ein problematisches Ausnahmephänomen betrachtet“ (Hormel und Scherr 2005: 9). Mecheril (2010: 11ff.) wirbt des Weiteren für ein Verständnis für die „Migrationsgesellschaft“, wenn er fordert sich auf die Bezüge von Menschen in und zu Migrationsphänomenen zu beziehen, flexible Menschen in ihren Migrationen zu sehen und die Bedeutung von Zugehörigkeitsverhältnissen in Bildungsprozessen kritisch zu hinterfragen. Spricht Messerschmidt (2009) von einer „Pädagogik in der Einwanderungsgesellschaft“ wendet sie sich dem hiesigen Migrationsdiskurs kritisch zu und fordert eine „Reflexion des sozialen Kontextes von Bildungsprozessen“ (ebd. 2009: 138). Sie schlägt vor genau diesen gesellschaftlichen Kontext an sich zu betrachten – ein Kontext, so der Anspruch, „(...) der von allen Bewohner/innen geteilt wird und auf dem Ungleichheiten reproduziert sowie Ansprüche an Partizipation, Zugehörigkeit und Differenz, an Gleichheit in Verschiedenheit verhandelt und ausgetragen wird“ (ebd. 2009: 99). Diese pädagogischen Ideale reflektieren gesellschaftliche Veränderungen, werden allerdings von schulischen Bedingungen, holt man sich die Barrieren der gleichberechtigten Bildungsbeteiligung, die in dieser Studie angedeutet wurden in Erinnerung, mitunter auch pervertiert.

Eine ungleichheitsreflexive Pädagogik kann die Angelegenheiten sozialer Gerechtigkeit neu bedenken und einbeziehen. Nehmen Jugendliche überhaupt Ungleichheiten wahr? Hilft ein Verständnis von *Gleichheiten*, dem Auspielen verschiedener Gleichheiten Herr zu werden, um die Wechselwirkungen der Ungerechtigkeiten zu mindern? Wird an Gerechtigkeit geglaubt wo auch Ungleichheit besteht, entdecken Sozialpsycholog/innen zuweilen eine Bewältigungsstrategie von Ungerechtigkeit (z.B. Furnham 2003): in dem der Einzelne oder die Gruppe als verantwortlich für die soziale Lage erklärt wird, kann die Welt weiterhin gerecht erscheinen (vgl. auch Lerner 1980). Mit dem Glauben an eine distributive Gerechtigkeit können immer auch Ungleichheiten relativiert werden. Schäfer und Dalbert (2013: 101) meinen, wenn etwas zu komplex wird, wenn Jugendliche überfordert werden, kann der Glaube an die Gerechtigkeit nicht mehr gehalten werden und es besteht die Gefahr der „Abwehrhaltung“. Rassismus, so zeigt das Autorenduo, ist dann eine „kognitive Strategie der Wiederherstellung des Glaubens an die gerechte Welt“²⁶⁶. In einem US-amerikanischen Beispiel zeigte Seider (2010), dass die Legitimation von Bildungsungleichheit dann erfolgt, wenn Bildungsungerechtigkeit die Schüler/innen überfordert. Auch er erkennt Rassismus als eine weitere Bewältigungsstrategie in den Argumentationen. Der alleinige Glaube an die

²⁶⁶ Ähnliche Zusammenhänge zwischen dem Glauben an distributive Gerechtigkeit und Rassismus fand sich auch in anderen Studien (z.B. Dalbert et al. 2010; Klein und Zick 2010).

distributive Gerechtigkeit ist mitunter problematisch. Verteilung schafft machtvolle Verhältnisse. Messerschmidt (2009: 96) argumentiert, „Verfestigt werden Machtasymmetrien (...) durch die Dimension distributiver Macht: Was wird zum Thema, wer problematisiert was, wer kann öffentlich sprechen und wird gehört, was bleibt ungesagt und wer spricht über wen?“. Mit diesem Gedanken wäre der Glaube an eine distributive Gerechtigkeit durch die Reflexion von eigenen Benachteiligungen und Privilegierungen im Kontext institutioneller und struktureller Ungleichheit zu konkretisieren und in Anlehnung an Fraser (2003), durch Anerkennungsgerechtigkeit und politische Gerechtigkeit angemessen zu ergänzen. Die Anknüpfung lautet also im Detail, *Verstehen, in welcher Wechselbeziehung verschiedene Gleichheiten und Ungleichheiten stehen*. Eine ungleichheitsreflexive Pädagogik kann dazu beitragen komplexe Strukturen zu überblicken und Fragwürdiges und Widersprüchliches zu benennen. Pädagog/innen sind der Aufgabe verpflichtet Lernenden in der Überforderung durch moralische und ethische Fragen zur Klärung zu verhelfen und die Lernenden dazu zu befähigen, den Ungerechtigkeitsfragen Herr zu werden. Im Anschluss an diese sozialisationsbezogene Forschung wären unterrichtsbezogene Forschungen vorzunehmen, die aufzeigen welche Lernerfahrungen in Verbindung mit unterschiedlichen Formen der Reflexions- und Interpretationsarbeit stehen können.

7. Literaturverzeichnis

- Abs, Hermann Josef/ Heiko Breit/ Annette Huppert/ Anne Schmidt und Stefan Müller-Mathis 2009. Germany. In Jaap Scheerens (Hrsg.). *Informal Learning of Active Citizenship at School. An International Comparative Study in Seven European Countries*. Berlin.
- Abs, Hermann Josef 2013. Die Vermessung des guten Bürgers – Zur empirischen (De-)konstruktion eines Ideals. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung*, 33 (3).
- Amann, Klaus und Stefan Hirschauer 1997. Die Befremdung der eigenen Kultur: ein Programm. In Stefan Hirschauer und Klaus Amann (Hrsg.) *Die Befremdung der eigenen Kultur: zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt am Main.
- Andersen, Uwe und Wichard Woyke (Hrsg.) 2003. *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen.
- Anderson, Benedict 1983. *Imagined Communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London.
- Asbrand, Barbara 2007. Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierung in der Weltgesellschaft. *Jahrbuch Globales Lernen 2007/ 2008*.
- Asbrand, Barbara 2009. *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft*. Münster.
- Auernheimer, Georg 2006. Das deutsche Bildungssystem – für die Einwanderungsgesellschaft dysfunktional. In Albert Tanner/ Hans Badertscher/ Rita Holzer/ Andreas Schindler und Ursula Streckeisen (Hrsg.). *Heterogenität und Integration*. Zürich.
- Battaglia, Santina 2000. Verhandeln über Identität. Kommunikativer Alltag von Menschen binationaler Abstammung. In Ellen Frieben-Blum/ Klaudia Jacobs und Brigitte Wießmeier (Hrsg.). *Ethnische Herkunft, Familie und Gesellschaft*. Opladen.
- Baumert, Jürgen und Gundel Schümer 2001. Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen.
- Beer, Bettina 2003. Ethnos, Ethnie, Kultur. In Hans Fischer und Bettina Beer (Hrsg.). *Ethnologie. Einführung und Überblick*. Berlin.
- Bellenberg, Gabriele 2012. *Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Bundesländern der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I*. Hrsg. von der Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh.
- Benhabib, Seyla 2008. *Die Rechte der Anderen*. Frankfurt am Main.
- Berg, Eberhard und Martin Fuchs 1993. *Kultur, soziale Praxis, Text: die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt a. M.
- Boal, Augusto und Marina Spinu 1989. *Theater der Unterdrückten*. Frankfurt a. M.
- Bohnsack, Ralf 1999. *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen.
- Bohnsack, Ralf/ Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl 2007. *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden.

- Bohnsack, Ralf und Arnd-Michael Nohl 2001. Ethnisierung und Differenzerfahrung: Fremdheit als alltägliches und als methodologisches Problem. *Zeitschrift für Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1/01.
- Bohnsack, Ralf und Nicolle Pfaff 2010. Die dokumentarische Methode: Interpretation von Gruppendiskussionen und Interviews. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO)*.
- Brademann, Sven/ Werner Helsper/ Rolf-Thorsten Kramer und Carolin Ziems 2009. Biographische Orientierungen von Kindern zu schulischer Selektion – der Übergang in exklusive gymnasiale Bildungsgänge. In Werner Helsper (Hrsg.). *Schule und Bildung im Wandel. Anthologie historischer und aktueller Perspektiven*. Wiesbaden.
- Brubaker, Rogers 2007. *Ethnizität ohne Gruppen*. Hamburg.
- Buhl, Monika 2003. *Jugend, Familie, Politik. Familiäre Bedingungen und politische Orientierungen im Jugendalter*. Opladen.
- Bukow, Wolf-Dietrich 2003. *Ausgegrenzt, eingesperrt und abgeschoben: Migration und Jugendkriminalität*. Opladen.
- Butterwegge, Christoph und Georg Lohmann 2000. *Jugend, Rechtsextremismus und Gewalt: Analyse und Argumente*. Opladen.
- Chadderton, Charlotte 2009. *Discourses of Britishness, Race and Difference: Minority Ethnic Students' Shifting Perceptions of their School Experience*. Manchester.
- Chadderton, Charlotte 2012. Problematising the role of the white researcher in social justice research. *Ethnography and Education* 7 (3).
- Castro Varela, María Do Mar und Nikita Dhawan 2005. *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld.
- Castro Varela, María Do Mar und Paul Mecheril 2010a. Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und identitätsskeptische Anmerkungen. In Alfred Schäfer und Christiane Thompson (Hrsg.). *Anerkennung*. Paderborn.
- Castro Varela, María Do Mar und Paul Mecheril 2010b. Grenze und Bewegung. Migrationsgesellschaftliche Klärungen. In Paul Mecheril u.a. (Hrsg.). *Migrationspädagogik*. Weinheim/ Basel.
- Correia, Isabel und Claudia Dalbert 2008. School bullying: Belief in a personal just world of bullies, victims, and defenders. *European Psychologist*, 13.
- Cresswell, John W. 2009. *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches*. Thousand Oaks, London, Singapore, New Delhi.
- Dalbert, Claudia und Joachim Stoeber 2005. The belief in a just world and distress at school. *Social Psychology of Education*, 8.
- Dalbert, Claudia/ Andreas Zick und Daniela Krause 2010. Die Leute bekommen, was ihnen zusteht. Der Glaube an eine gerechte Welt und die Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.): *Deutsche Zustände*. Folge 8. Frankfurt am Main.
- Dewey, John 1916/ 1993. *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Hrsg. von Jürgen Oelkers. Weinheim/ Basel.

- Diefenbach, Heike 2008. *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden.
- Diehm, Isabell und Frank-Olaf Radtke 1999. *Erziehung und Migration*. Stuttgart.
- Dirim, Inci und Paul Mecheril 2010. Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril u.a. (Hrsg.). *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel.
- Dröge, Kai/ Sighard Neckel und Irene Somm 2006: Das Leistungsprinzip als Deutungsressource. Zur Rekonstruktion von gesellschaftlichem Bewertungswissen. In Ralf Bohnsack/ Aglaja Przyborski und Burhard Schäffer (Hrsg.). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen.
- Dubet, François 2008. *Ungerechtigkeiten: zum subjektiven Ungerechtigkeitsempfinden am Arbeitsplatz*. Hamburg.
- Ehmke, Timo und Nina Jude 2010. Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In Eckhard Klieme/ Cordula Artelt/ Johannes Hartig/ Nina Jude/ Olaf Köller/ Manfred Prenzel/ Wolfgang Schneider und Petra Stanat (Hg.). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster.
- English, Andrea 2005. Negativity and the New in John Dewey's Theory of Learning and Democracy. Toward a Renewed Look at Learning Cultures. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (1).
- Eriksen, Thomas Hylland 1993. *Ethnicity and Nationalism: anthropological perspectives*. London.
- Fincke, Gunilla und Simon Lange 2012. *Segregation an Grundschulen. Der Einfluss der elterlichen Schulwahl*. Hrsg. vom Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Berlin.
- Flanagan, Connie/ Bernadette Campbell/ with Luba Botcheva/ Jennifer Bowes/ Beno Csapo / Peter Macek/ und Elena Sheblanova 2003. Social Class and Adolescents' Beliefs about Justice in Different Social Orders. *Journal of Social Issues*, 59 (4).
- Forsa. Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen 2007. *Sinnvolle und notwendige Schulreformen*. Im Auftrag des Lehrerverbands und des Deutschen Philologenverbandes. URL: <http://www.lehrerverband.de/Forsa2007.pdf> (13.07.2014).
- Forsa. Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen 2009. *Einstellungen zur Einheitsschule*. Im Auftrag des Deutschen Philologenverbandes. URL: http://www.dphv.de/fileadmin/user_upload/news/infothek/2009/FORSA-Umfrage_Einstellungen_zur_Einheitsschule_grafik.pdf (13.07.2014).
- Fox, Claire/ Tracy Edler/ Josephine Gater und Elizabeth Johnson 2010. The association between adolescents' belief in a just world and their attitudes to victims of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 80 (2).
- Friebertshäuser, Barbara und Antje Langer 2010. Interviewformen und Interviewpraxis. In Barbara Friebertshäuser/ Antje Langer und Anndore Prengel (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München.
- Fraser, Nancy 2001. *Die halbierte Gerechtigkeit: Schlüsselbegriffe des postindustriellen Sozialstaats*. Frankfurt am Main.

- Fraser, Nancy 2003. Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. In Nancy Fraser und Axel Honneth (Hrsg.). *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt am Main.
- Fraser, Nancy 2008. *Scales of justice: reimagining political space in a globalizing world*. Cambridge/ USA.
- Furnham, Adrian 2003. Belief in a just world: research progress over the past decade. *Personality and Individual Differences*, 34.
- Giesinger, Johannes 2007. Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 53 (3).
- Gingrich, Andre 2001. Ethnizität für die Praxis. In Karl Wernhardt und Werner Zips (Hrsg.). *Ethnohistorie – Rekonstruktion und Kulturkritik. Eine Einführung*. Wien.
- Gomolla, Mechthild 2005. *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft: Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und der Schweiz*. Wiesbaden.
- Gomolla, Mechthild 2010. Differenz, Anti-Diskriminierung und Gleichstellung als Aufgabenfelder von Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich: Konzeptionelle Überlegungen in Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers. *Tertium Comparationis*, 16 (2).
- Gomolla, Mechthild und Frank-Olaf Radtke 2009. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden.
- Gorard, Stephen und Emma Smith 2010. *Equity in Education. An international Comparison of Pupil Perspectives*. Basingstoke.
- Green, Andy/ Jan Germen Janmaat und Christine Han 2009. *Regimes of Social Cohesion*. URL: www.llakes.org.uk (10.08.2013).
- Green, Andy und Jan Germen Janmaat 2011. *Regimes of social cohesion: societies and the crisis of globalization*. Basingstoke.
- Grob, Urs 2007. *Schulklima und politische Sozialisation*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6.
- Grundmann, Matthias 2006. *Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie*. Konstanz.
- Hadjar, Andreas 2008. *Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion*. Wiesbaden.
- Han, Christine/ Jan Germen Janmaat/ Andy Green und Bryony Hoskins 2012. *Perceptions of Inequalities: implications for social cohesion*. URL: www.llakes.org (25.07.2012).
- Han, Christine/ Bryony Hoskins und Jasmine Boon-Yee Sim 2013. The relationship between civic attitudes and voting intention: an analysis of vocational upper secondary schools in England and Singapore. *Compare*, 13 (1).
- Heinzlmaier, Bernhard 2013. *Performer, Styler, Egoisten. Über eine Jugend, der die Alten die Ideale abgewöhnt haben*. Berlin.
- Heitmeyer, Wilhelm 2002. Soziale Desintegration, Anerkennungszerfall und Jugendgewalt in Deutschland. In Susanne Kreitz-Sandberg (Hrsg.). *Jugendliche in Japan und Deutschland. Soziale Integration im Vergleich*. Opladen.
- Heitmeyer, Wilhelm (2010): *Deutsche Zustände*. Folge 8. Frankfurt am Main.

- Helsper, Werner/ Rolf-Torsten Kramer/ Sven Thiersch und Carolin Ziem 2010. Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12.
- Heyer, Peter 2003. *Länger gemeinsam lernen. Positionen, Forschungsergebnisse, Beispiele*. Frankfurt am Main.
- Hitzler, Roland 1986. Die Attitüde der künstlichen Dummheit. *Sozialwissenschaftliche Information*, 15 (2).
- Honneth, Axel 1992. *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.
- Honneth, Axel 2003. Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. In Nancy Fraser und Axel Honneth (Hrsg.). *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt am Main.
- Hormel, Ulrike und Albert Scherr 2005. *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden.
- Infratest dimap 2013. *Schulen schaffen Gerechtigkeit. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. URL: <http://www.infratest-dimap.de/umfragen-analysen/bundesweit/umfragen/aktuell/haelfte-der-eltern-haelt-schulsystem-fuer-ungerecht/> (13.07.2014).
- Janmaat, Jan Germeijne/ Bryony Hoskins/ Stefan Mueller-Mathis und Hermann Josef Abs 2012. *Perceptions of inequalities: technical report on the quantitative data*: URL: <http://www.llakes.org/wp-content/uploads/2012/04/Perceptions-of-Inequalities-Technical-Report-Part-1.pdf> (13.07.2014).
- Keddie, Amanda 2012. Schooling and social justice through the lenses of Nancy Fraser. *Critical Studies in Education*. 53 (3).
- Kiesel, Doron 1996. *Das Dilemma der Differenz: zur Kritik des Kulturalismus in der interkulturellen Pädagogik*. Frankfurt am Main.
- Kilomba, Grada 2010. *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism*. Münster.
- Kleemann, Frank/ Uwe Krähnke und Ingo Matuschek 2009. *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden.
- Klein, Anna und Andreas Zick 2010. Abwertung im Namen der Gerechtigkeit. In Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.). *Deutsche Zustände*. Folge 9. Frankfurt am Main.
- Knigge, Michel 2009. *Hauptschüler als Bildungsverlierer?: eine Studie zu Stigma und gesellschaftlichem Wissen bei einer Problemgruppe*. Münster.
- Kolokitha, Magdalini and John Preston 2009. Inequalities at a 'glance'. *LLAKES Newsletter*, 09 (2).
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) 2006. *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bonn.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) 2008. *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse der Übergänge im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bonn.

- Kramer, Rolf-Torsten/ Werner Helsper/ Sven Thiersch und Carolin Ziems 2009. *Selektion und Schulkarriere: Kindliche Orientierungsrahmen im Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden.
- Krüger-Potratz, Marianne 2005. *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster.
- Lannegrand-Willems, Lyda 2004. Sentiment de justice et orientation: croyance en la justice de l'école chez les lycéens professionnels. *Adolescences*, 33 (2).
- Lannegrand-Willems, Lyda/ Olivier Cosnefroy und Andre Lecigne (2012). Prediction of various forms of vocational secondary school absenteeism: importance of the organization of the educational system. *School Psychology International*, 33(3).
- Leisering, Lutz 2004. Paradigmen sozialer Gerechtigkeit. Normative Diskurse im Umbau des Sozialstaats. In Liebig/ Lengfeld und Mau (Hrsg.). *Verteilungsprobleme und Gerechtigkeit in modernen Gesellschaften*. Frankfurt.
- Lenhart, Volker 2003. *Pädagogik der Menschenrechte*. Opladen.
- Lerner, Melvin 1980. *Belief in a just world: a fundamental delusion*. New York.
- Leschinsky, Achim 2008. Die Hauptschule – von der Be- zur Enthauptung. In Kai S. Cortina/ Jürgen Baumert/ Achim Leschinsky/ Karl Ulrich Mayer und Luitgard Trommer (Hrsg.). *Das Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek.
- Leschinsky, Achim und Kai S. Cortina 2008. Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. In Kai S. Cortina/ Jürgen Baumert/ Achim Leschinsky/ Karl Ulrich Mayer und Luitgard Trommer (Hrsg.). *Das Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek.
- Liebig, Stefan 2002. Gerechtigkeitseinstellungen und Gerechtigkeitsurteile. Zur Unterscheidung zweier Urteilkategorien. In Stefan Liebig und Holger Lengfeld (Hrsg.). *Interdisziplinäre Gerechtigkeitsforschung. Zur Verknüpfung empirischer und normativer Perspektiven*. Frankfurt.
- Liebig, Stefan/ Holger Lengfeld und Steffen Mau 2004. Einleitung: Gesellschaftliche Verteilungsprobleme und der Beitrag der soziologischen Gerechtigkeitsforschung. Dies. (Hrsg.). *Verteilungsprobleme und Gerechtigkeit in modernen Gesellschaften*. Frankfurt.
- Maaz, Kai/ Jürgen Baumert und Kai S. Cortina 2008. Soziale und regionale Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem. In Kai S. Cortina/ Jürgen Baumert/ Achim Leschinsky/ Karl Ulrich Mayer und Luitgard Trommler (Hrsg.). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek.
- Maaz, Kai/ Jürgen Baumert und Ulrich Trautwein 2009. Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12.
- Mannitz, Sabine 2006. *Die verkannte Integration: Eine Langzeitstudie über Heranwachsende aus Immigrantenfamilien*. Bielefeld.
- Mansel, Jürgen und Kirsten Endrikat 2007. Die Abwertung der „Überflüssigen“ und „Nutzlosen“ als Folge der Ökonomisierung der Lebenswelt. *Soziale Probleme. Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle*, 18 (2).
- Markert, Thomas 2007. *Ausgrenzung in Schulklassen. Eine qualitative Fallstudie zur Schüler- und Lehrerperspektive*. Bad Heilbrunn.

- Martens, Matthias und Barbara Asbrand 2009. Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz – auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung. *Zeitschrift für Qualität und Forschung*, 10.
- Marotzki, Winfried 2006. Leitfadeninterview. In Ralf Bohnsack/ Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen.
- Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.) 2010. *Migrationspädagogik*. Weinheim/ Basel.
- Mecheril Paul und Claus Melter 2010. Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In Paul Mcheril u.a. (Hrsg.). *Migrationspädagogik*. Weinheim/ Basel.
- Messerschmidt, Astrid 2009. *Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Frankfurt am Main.
- Möller, Kurt 2000. *Rechte Kids. Eine Langzeitstudie über Auf- und Abbau rechtsextremistischer Orientierungen bei 13 bis 15jährigen*. Weinheim.
- Müller-Mathis, Stefan 2009. *Die Erfahrung von Demokratie in der Schule. Eine Rekonstruktion von informellen Lernanlässen in einer Schule des BLK Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“*. Universität Heidelberg.
- Neckel, Sighard und Ferdinand Sutterlüty 2010. Negative Klassifikationen und ethnische Ungleichheit. In Marian Müller und Darius Zifonun (Hrsg.). *Ethnowissen. Soziologische Beiträge zu ethnischer Differenzierung und Migration*. Wiesbaden.
- Nohl, Arnd-Michael 2001. Qualitative Bildungsforschung und Pragmatismus. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4 (4).
- Nohl, Arnd-Michael 2003. Ethnisierungserfahrungen Jugendlicher – Zur vergleichenden Rekonstruktion sozialer Probleme in der Einwanderungsgesellschaft. In Axel Groenemeyer und Jürgen Mansel (Hrsg.). *Die Ethnisierung von Alltagskonflikten*. Opladen.
- Nohl, Arnd-Michael 2006. *Konzepte interkultureller Pädagogik: eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn.
- Nohl, Arnd-Michael 2009. *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden.
- Peter, Felix und Claudia Dalbert 2010. Do my teachers treat me justly? Implications of students' justice experience for class climate experience. *Contemporary Educational Psychology*, 35.
- Peter, Felix 2012. *Die Bedeutung intuitiver Gerechtigkeitsvorstellungen für Schülerinnen und Schüler: Eine mehrbenenanalytische Längsschnittuntersuchung von implizitem Gerechtigkeitsmotiv und schulischer Umwelt*. Hamburg.
- Pfaff, Nicolle 2010. Schulstruktur aus Kindersicht. Eine kultur- und milieuvergleichende Analyse. In Heinz-Hermann Krüger/ Sina-Mareen Köhler und Maren Zschach (Hrsg.). *Teenies und ihre Peers – Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit*. Opladen.
- Pfaff, Nicolle 2011. Stichwort: Aktuelle Entwicklungen in der Jugendforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14.
- Pfaff, Nicolle 2012. Schulische Bildung als Kontext sozialer Distinktion – Kultur- und milieuvergleichende Rekonstruktionen zu den Praktiken Lernender. *Tertium Comparationis*, 18 (1).

- Przyborski, Aglaja 2004. *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden.
- QSR 2010a. NVivo 9. *Basics. Set up a project in NVivo and work with your material*. QSR.
- QSR 2010b. NVivo 9. *Advanced. Conduct in depth analysis, discover patterns, visualize your data and share your findings*. QSR.
- Radvan, Heike 2010. *Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit*. Klinghardt.
- Ramirez-Rodriguez, Rocio und Dieter Dohmen 2010. Ethnisierung von geringer Bildung. In Gudrun Quenzel (Hrsg.). *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden.
- Rawls, John 1975. *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt a.M.
- Reuter, Julia 2002. *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. Bielefeld.
- Rommelspacher, Birgit 1995. *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin.
- Rösner, Ernst 2007. *Hauptschule am Ende. Ein Nachruf*. Münster.
- Rosen, Lisa 2011. Zur Konstruktion von Fremdheit in der Schule: Perspektiven Interkultureller Pädagogik. In Eva Dick/ Alessandra Frazzetto und Andrea Kirsch (Hrsg.). *Sprache und Integration. Ein interdisziplinärer Beitrag zum aktuellen Integrationsdiskurs*. Baden-Baden.
- Schäfer, Florian und Claudia Dalbert 2013. Gerechte-Welt-Glaube und Antisemitismus. Welche Anforderungen ergeben sich aus der Gerechtigkeitsforschung für den Umgang mit dem Holocaust in der Schule. In Claudia Dalbert (Hrsg.). *Gerechtigkeit in der Schule*. Wiesbaden.
- Schaub, Horst und Karl G. Zenke 1995. *Wörterbuch Pädagogik*. München.
- Scheerens, Jaap 2009. *Informal Learning of Active Citizenship at School*. Berlin.
- Schiffauer, Werner/ Gerd Baumann/ Riva Kastoryano und Steven Vertovec (Hrsg.). *Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern*. Münster.
- Schindler Rangvid, Beatrice 2009. School Choice, Universal Vouchers and Native Flight from Local Schools. *European Sociological Review*, 26 (3).
- Schmidt, Christiane 2010. Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In Barbara Friebertshäuser/ Antje Langer und Anndore Prengel (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München.
- Schondelmayer, Ann-Christin 2009. *Interkulturelle Handlungskompetenz. Entwicklungshelfer und Auslandskorrespondenten in Afrika. Eine narrative*. Studie. Bielefeld.
- Schultze, Theodor 2007. Modi komplexer und längerfristiger Lernprozesse. Beobachtungen und Überlegungen zu einer Theorie des Lernens und der Bildung. In Hans-Christoph Koller/ Winfried Marotzki und Olaf Sanders (Hrsg.). *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrungen. Beiträge zu einer Theorie transformativer Bildungsprozesse*. Bielefeld.
- Seider, Scott 2008. „Bad Things Could Happen“. How Fear Impedes Social Responsibility in Privileged Adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 23 (6).
- Seider, Scott 2009. Social Justice in the Suburbs. Challenges to Engaging Privileged Youth in Social Actions. *Educational Leadership*, 66 (8).

- Seider, Scott 2010. The Role of Privilege as Identity in Adolescents' Belief About Homelessness, Opportunity and Inequality. *Youth and Society*, (first published 2010), 2011, 43 (1).
- Sen, Amartya 1992. *Inequality Reexamined*. Cambridge.
- Sennett, Richard 1998. *The Corrosion of Character. The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York/ London.
- Smith, Adam 1776/ 1978. *Der Wohlstand der Nationen*. Hrsg. von Claus Recktenwald. München.
- Smith, Emma und Stephen Gorard 2006. Pupils' views on equity in schools. *Compare*, 36 (1).
- Söhn, Janina 2009. Nicht alle sind gleich. Der Rechtsstatus beeinflusst Bildungschancen von Migranten". *WZB-Mitteilungen*, 126.
- Solga, Heike 2005. Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In Peter A. Berger (Hrsg.). *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim.
- Stanat, Petra/ Dominique Rauch und Michael Segeritz 2010. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In Eckhard Klieme/ Cordula Artelt/ Johannes Hartig/ Nina Jude/ Olaf Köller/ Manfred Prenzel/ Wolfgang Schneider und Petra Stanat (Hg.). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster.
- Strasser, Josef und Corinna Steber 2010. Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In Jörg Hagedorn/ Verena Schurt/ Corinna Steber und Wiebke Waburg (Hrsg.). *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden.
- Stojanov, Krassimir 2011. *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines unkämpften Begriffs*. Wiesbaden.
- Terkessidis, Mark 2004. *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld.
- Taylor, Charles 1993. *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a. M.
- Tillmann, Klaus-Jürgen 2012. Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrungen. *Pädagogik*, 64 (5).
- Vertovec, Steven 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6).
- Walster, E. und G.W. Walster 1975. Equity and Social Justice. *Journal of Social Issues*, 31.
- Watermann, Rainer 2003. *Gesellschaftsbilder im Jugendalter. Vorstellungen Jugendlicher über die Ursachen sozialer Aufwärtsmobilität*. Opladen.
- Weis, Anja 2001. *Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden.
- Wellgraf, Stefan 2012. *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld.
- Wegener, Bernd 1992. Gerechtigkeitsforschung und Legitimationsnormen. *Zeitschrift für Soziologie*, 21 (4).

- Wegener, Bernd 2001. Ist soziale Gerechtigkeit das, was Leute dafür halten. Zum Verhältnis von normativer und empirischer Gerechtigkeitsforschung. In Peter Koller (Hrsg.) *Gerechtigkeit. Ihre Bedeutung im politischen Diskurs der Gegenwart*. Wien.
- Wenning, Norbert 2003. Staatliche Schulpolitik für andere ethnische Gruppen. Einflussfaktoren und Motive. In Ingrid Gogolin/ Jürgen Helmchen/ Helma Lutz und Gerlind Schmidt (Hrsg.). *Pluralismus unausweichlich?* Münster.
- Wiezorek, Christine 2009. Bildungsferne Jugendliche? Zur Problematik einer Standard gewordenen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Perspektive auf Hauptschüler. In Johannes Bilstein und Jutta Ecarius (Hrsg.). *Standardisierung – Kanonisierung – Erziehungswissenschaftliche Reflexion*. Wiesbaden.
- Wojnesitz, Alexandra 2010. >>Drei Sprachen sind mehr als zwei<< *Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration*. Münster.
- Young, Michael 1961. *Es lebe die Ungleichheit. Auf dem Wege zur Meritokratie*. Düsseldorf.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Überblick über die untersuchten Aspekte der bildungspolitischen Orientierung	94
Abbildung 2: Schüler/innen der gymnasialen Oberstufe nach Maskierung, Alter, schulischer Mobilität, bisherigen Schulabschlüssen und Migrationsstatus/ Migrationsbezug	107
Abbildung 3: Schüler/innen der Berufsschule nach Maskierung, Alter, schulische Mobilität, bisherige Schulabschlüsse, Migrationsstatus/ Migrationsbezug und Ausbildungsberuf	108
Abbildung 4: Schüler/innen in der Berufsvorbereitung nach Maskierung, Alter, schulische Mobilität, bisherige Schulabschlüsse und Migrationsstatus/ Migrationsbezüge	109
Abbildung 5: Zwei allgemeine und fünf differenzierte Ausprägungen zum "Bewertungswissen zu Bildungsgerechtigkeit"	118
Abbildung 6: Überblick über die Ergebnisse auf der Ebene der Rekonstruktion und auf der Ebene der theoretischen Diskussion	264
Abbildung 7: Überblick über die Urteils-Erfahrungs-Konstellationen	272

Anhang

Transkriptionsregeln

Nummer	Beispiel	Bedeutung
1	()	Unverständliche Äußerung. Die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer
2	(schwer zu verstehen)	Unsichere Transkription, vermutete Äußerung in der Klammer
3	[Überlappung der Redebeiträge bzw. direkter Redeanschluss eines anderen Sprechers
4	// genau deshalb //	Seitenkommentar eines anderen Sprechers
5	<u>Betont</u>	Betont gesprochen
6	@nein@	Lachend gesprochen
7	LAUT	Laut gesprochen
8	gegan-	Wortabbruch
9	<<ich bin>>	Wortzitate, die Interviewte selbst setzen
10	{ }	Kommentar in der Transkription

Ich erkläre: Ich habe die vorgelegte Dissertation selbstständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis, wie sie in der `Satzung der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis´ niedergelegt sind, eingehalten.

Gießen, 30.07.2014

Stefan Müller-Mathis, M.A.