

Der Anteil der Lehrer an der Reproduktion sozialer Ungleichheit: Grundschulempfehlungen und soziale Selektion in verschiedenen Berliner Sozialräumen

Hollstein, Betina

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hollstein, B. (2008). Der Anteil der Lehrer an der Reproduktion sozialer Ungleichheit: Grundschulempfehlungen und soziale Selektion in verschiedenen Berliner Sozialräumen. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2* (S. 2605-2613). Frankfurt am Main: Campus Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-151768>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Der Anteil der Lehrer an der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Grundschulempfehlungen und soziale Selektion in verschiedenen Berliner Sozialräumen

Betina Hollstein

Bekanntermaßen hängen in kaum einem anderen westeuropäischen Land die individuellen Bildungschancen, die Bildungsbeteiligung und der Bildungserfolg so stark von der sozialen Herkunft ab wie in Deutschland (z.B. Baumert/Schümer 2001). Konkret heißt das zum Beispiel: Je höher die Sozialschicht der Eltern ist, desto eher besuchen die Kinder bessere Schulen. Über die Hälfte der 15-Jährigen, deren Eltern der oberen Dienstklasse zuzurechnen sind, gehen aufs Gymnasium. Von den Facharbeiterkindern schaffen dies nur 15 Prozent und von un- und angelernten Arbeitern geht nur ein Zehntel der Kinder aufs Gymnasium (ebd.). Entscheidende Weichen für den Bildungsweg werden dabei bereits früh gestellt, beim Übergang in die Sekundarstufe, also wenn die Kinder zwischen zehn und zwölf Jahren alt sind. Besondere Bedeutung hat hierbei die Empfehlung der Lehrer, die so genannte Grundschulempfehlung (Cortina/Trommer 2003). Wie die Hamburger Schulleistungsstudie LAU5 (Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997) gezeigt hat, spielen bei dieser Übergangsempfehlung nicht nur Leistungsgesichtspunkte eine Rolle (vgl. Abb. 1): Kinder aus sozial benachteiligten Familien müssen deutlich bessere Leistungen erzielen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, als Kinder aus privilegierten Elternhäusern. So benötigt der Durchschnitt 78 Punkte in einem standardisierten Leistungstest, um mit fünfzigprozentiger Wahrscheinlichkeit eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Kinder, deren Vater das Abitur hat, benötigen nur 65 Punkte, Kinder, deren Vater keinen Schulabschluss hat, benötigen jedoch 98 Punkte. Diese Selektion führt unter anderem dazu, dass die Schülerpopulationen in Haupt-, Realschule und Gymnasium leistungsmäßig heterogen, sozial aber eher homogen zusammengesetzt sind (Merkens 2003; Baumert/Schümer 2001; Lehmann u.a. 1997).

Völlig unklar ist aber, warum die verschiedenen Gruppen unterschiedlich behandelt werden. Durch welche Mechanismen wird soziale Herkunft bei der Bildungsempfehlung zum Diskriminierungsmerkmal? Wie kommt es zu dieser Ungleichbehandlung und welche Kriterien ziehen die Lehrer/innen heran? Eine mögliche Erklärung ist, dass Fähigkeiten und Kompetenzen der Schüler/innen in die Beurteilung einfließen, die (wie auch schon die Schulleistung selbst) schichtspezifisch verteilt sind, und auf diese Weise indirekt diskriminierend wirken (also ohne dass direkt auf die sozialen Beziehungen der Kinder Bezug genommen wird). Ge-

nannt werden in diesem Zusammenhang beispielsweise Aspekte des Arbeitsverhaltens (wie Selbstdisziplin, Selbständigkeit oder Konzentrationsfähigkeit), Motivation oder das Sozialverhalten (vgl. Ditton 2004; Dravenau/Groh-Samberg 2005). Theoretisch wird Bezug genommen auf die Theorie der institutionellen Diskriminierung (z.B. Gomolla/Radtke 2002) sowie auf Theorien zur schichtspezifischen Sozialisation (z.B. Dravenau/Groh-Samberg 2005). Empirisch zeigt sich allerdings, dass für die Erklärung der Ungleichbehandlung der Bezug auf solche Schülermerkmale zwar zusätzliche Aufklärung bringt, insgesamt aber nicht hinreichend ist (Ditton 2004).

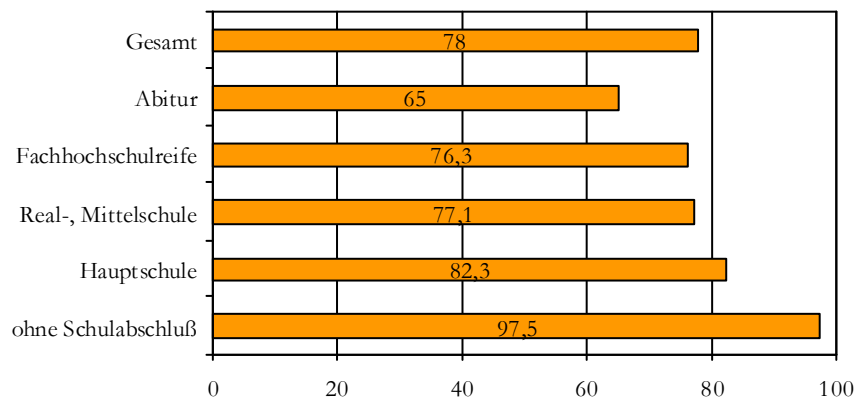


Abbildung 1: Lehrerstandards für Gymnasialempfehlungen: Nötige Punktzahl für eine Gymnasialempfehlung nach Schulabschluss des Vaters

(Quelle: Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997)

Aus diesem Grund habe ich in einer explorativen Studie untersucht, ob und auf welche Weise der direkte Rekurs auf soziales Kapital (Herkunft und soziales Umfeld der Schüler/innen) bei den Übergangsempfehlungen eine Rolle spielt. Ich wollte wissen, ob und auf welche Weise Merkmale der sozialen Herkunft und des sozialen Umfelds der Schüler/innen bei den Grundschullehrer/innen repräsentiert sind und was sie über den sozialen Kontext ihrer Schüler wissen. Dabei habe ich sowohl nach den Kriterien für die Empfehlungen gefragt und die Erklärungen und *Argumentationsmuster* der Grundschullehrer/innen untersucht, als auch die *konkrete Empfehlungspraxis*, also wie die Verfahrensschritte aussehen und welche Akteure auf welche Weise an den Empfehlungen beteiligt sind. Bekanntermaßen haben institutionelle Gatekeeper strukturell gewisse Entscheidungsspielräume (Struck 2001). Ziel der Studie war es, die Bandbreite der Argumentationsmuster der Gatekeeper darzustellen und Genaueres über die Bedingungen zu erfahren, unter denen sie auftreten.

Im Kern ging es um zwei Fragenbereiche:

1. *Was sind die Kriterien der Empfehlungen?* Auf welche Wissensbestände (auf welches *tacit knowledge*) greifen die Lehrer/innen zurück? Vor allem: Was wissen sie bezogen auf den sozialen Kontext ihrer Schüler und Schülerinnen? Welche Rolle spielen Herkunft und Umfeld der Schüler/innen bei den Empfehlungen?
2. *Wie wird die Entscheidung bis zur Empfehlung interaktiv bearbeitet?* Was sind die Verfahrensschritte, welche Akteure sind auf welche Weise beteiligt? Wirkt sich das auch auf die Empfehlungen aus?

Zur Anlage der Untersuchung

Zur Untersuchung dieser Fragen wurden leitfadengestützte Interviews mit Grundschullehrer/innen und Schulleiter/innen in verschiedenen, sozialstrukturell unterschiedlich zusammengesetzten Berliner Bezirken geführt. Dabei wurden diskursive Interviews (Ullrich 1999) kombiniert mit Elementen des narrativen Interviews (Schütze 1983). Das diskursive Interview bietet sich an, weil es dezidiert auf die Erhebung sozial geteilter Deutungsmustern zielt – und in den Lehrerkonferenzen, in denen die Empfehlungen besprochen werden, müssen die Entscheidungen ja auch begründet werden. Das narrative Interview ist besonders geeignet, um das konkrete Vorgehen, also die Empfehlungspraxis, zu erheben (vgl. zur methodischen Anlage ausführlich Hollstein 2007). Die Fragenbereiche richteten sich auf die Empfehlungspraxis und die Entscheidungskriterien und Gründe für die Empfehlungen. Besondere Nachfragenblöcke richteten sich auf einzelne Schülermerkmale, Vorstellungen und Wissen über die Konsequenzen von Empfehlungen, Merkmale der Eltern und des sozialen Umfelds sowie die Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern. Ferner wurde die Einschätzung der Berliner Empfehlungspraxis¹ erhoben

¹ Zur besonderen Situation in Berlin ist anzumerken, dass hier, anders als in den meisten anderen Bundesländern die Grundschule sechs Jahre umfasst (wobei es auch einige grundständige Gymnasien gibt, d.h. prinzipiell besteht die Möglichkeit, das Kinder schon vorher auf dem Gymnasium anzumelden). Ein weiteres Spezifikum der Berliner Situation ist, dass die Lehrer/innen seit ein paar Jahren nur noch zwischen bestimmten Notenwerten eine Entscheidung zu treffen haben: zum Beispiel werden Schüler/innen bei einem Notenschnitt von über 2,2 automatisch auf das Gymnasium empfohlen (wobei zur Berechnung des Notenschnitts Haupt- und Nebenfächer unterschiedlich gewichtet werden). Die Lehrerkonferenz entscheidet also nur in den beiden Zwischenbereichen: zwischen 2,2 und 2,8 (hier muss eine Entscheidung zwischen Gymnasium und Realschule getroffen werden) und zwischen 3,2 und 3,8 (hier geht es um Haupt- oder Realschule). Ergänzend soll den Lehrern bei der Entscheidungsfindung ein Kurzfragebogen helfen, indem bestimmte Aspekte des Lern- und Arbeitsverhaltens in einer vierstufigen Skala bewertet werden müssen. Insgesamt sind die

sowie biographische Daten der Lehrer/innen (z.B. eigene Erfahrungen mit verschiedenen Schultypen). Insgesamt wurde besonders darauf geachtet, die Familie und das soziale Umfeld zunächst nicht anzusprechen, sondern hierzu erst im späteren Interviewverlauf – sofern diese Aspekte von den Lehrer/innen nicht selbst thematisiert wurden – nachzufragen. Die Auswertung der Interviews erfolgt mittels Narrations- und Deutungsmusteranalysen. Insgesamt wurden fünfzehn Interviews in sieben Berliner Bezirken geführt.

Ergebnisse

Insgesamt zeigt sich, dass die Lehrer/innen bei den Grundschulempfehlungen sehr unterschiedliche Kriterien heranziehen: Arbeitsverhalten und Motivation, aber zum Beispiel auch psychische Belastbarkeit oder Durchsetzungsvermögen – wobei die Lehrer auch das spezifische Angebot an weiterführenden Schulen im Bezirk im Blick haben (z.B. wenn es nur eine Hauptschule gibt, die als sehr »hart« gilt, entscheidet man sich bei einem als eher »zart« wahrgenommenen Kind im Zweifel für die Realschule). Dies steht in Einklang mit Annahmen der schichtspezifischen Sozialisationsforschung und der Theorie der kulturellen Reproduktion sowie den Befunden von Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke (2002).

Mehrere Argumentationsmuster richten sich allerdings dezidiert auf die familiäre Situation und das soziale Umfeld der Kinder. Dabei findet sich in den meisten Fällen ein Zuschreibungs- und Deutungsmuster, welches ich bezeichnen möchte als »*das Kind im Kontext sehen*«. Exemplarisch hierzu ein Zitat einer Konrektorin aus Berlin-Kreuzberg:

»(...) Was unausgesprochen, sag ich jetzt auch immer – über diesen ganzen Diskussionen hängt, ist die Frage, kriegt ein Kind ausreichend Unterstützung sowohl psychologischer Art, als auch vielleicht so vom Lernen her, wenn er mal Einbrüche in der nächsten Schule hat. Also, dass man sagt, dass man manchmal Schülern, die so mittendrin stehen, aber wo man weiß, die Eltern sind dahinter und die können ihm Unterstützung geben und die können ihn auch psychisch aufbauen zum Beispiel im Probehalbjahr wenn's–, was ja 'ne ganz schwierige Zeit für die Kinder ist, dann kann man sagen, ja das kann man riskieren. Das würde schon gehen. --- Während beim anderen Kind, wo man sagt, der hat zuhause nichts zu erwarten, und wenn der jetzt nicht noch Unterstützung kriegt, dann packt er's nicht. Ja? Und das iss ja das, was uns immer vorgeworfen wird, oder wo es auch heißt, beide Kinder haben die gleichen Leistungsvoraussetzungen, die einen kriegen die

Übergangsempfehlungen der Berliner Grundschulen, anders als zum Beispiel in Bayern oder Baden-Württemberg, nicht bindend. Allerdings orientieren sich die Schulen bei der Aufnahme der Schüler an den Empfehlungen (wenn sich z.B. mehr Schüler bewerben, was bei Gymnasien häufig der Fall ist, werden Kinder mit Gymnasialempfehlung bevorzugt).

Empfehlung, die anderen nicht, wo man sich schon immer – also das heißt nicht, dass man dann so rigoros so entscheidet, aber das iss eine Sache, die, die wir im Hinterkopf haben. Ja? Dass man sagt jemand mit 2,7 und gar keine Unterstützung von zuhause, würde der das wirklich packen?/mhmm/Und packt das auch von der Frustrationstoleranz her. Weil, wenn ein Kind dann nach vier, sechs Wochen merkt, hah, das iss so schwer! und kriegt keine Unterstützung oder keine Aufmunterung, dann – (2 sec.) und dann muss man so'n Misserfolg auch dem Kind nicht – dann berate ich eher die Eltern und sage, wissen Sie, geben Sie Ihr Kind auf die Realschule, auf eine gute – Realschule, die sind gehalten alle Kinder zu beobachten, und spätestens nach der achten Klasse, haben die dann die Möglichkeit, in den Gymnasialzug überzuwechseln. Oder, wenn sie gute Noten haben nach der zehnten Klasse, in die Aufbaustufe der gymnasialen Oberstufe zu gehen, dann finde ich es besser, also mit einem gestärkten Selbstbewusstsein und Lernerfolgen, dann die eigene äh Lernkarriere aufzubauen.«

Der soziale Kontext ist nicht wesentliches Kriterium – das wäre auch kaum zu erwarten – aber in *Grenzfällen* spielt er durchaus eine Rolle. Wenn man »auf der Kippe« steht, ist der Kontext bedeutsam – und hier insbesondere inhaltliche und emotionale Unterstützung durch das Elternhaus. In Grenzfällen ist der soziale Kontext das »Zünglein an der Waage«.

In dem Zitat zeigen sich fünf Argumentationsschritte, die auch in anderen Interviews zusammen auftreten und miteinander verknüpft sind: (1) Zunächst wird darauf hingewiesen, dass es sich um Grenzfälle handelt, also um Schüler/innen, die von ihren Schulleistungen her nicht eindeutig überzeugen und »auf der Kippe« stehen und bei denen man sich fragt, ob sie das auf der weiterführenden Schule »wirklich packen«. (2) Bei diesen Schüler/innen wird darauf geachtet, wie das Umfeld aussieht und ob das Kind, wie es eine andere Befragte ausdrückt »allein im Schacht hängt«. Es werden also Vermutungen darüber angestellt, über welche Art von Unterstützung das Kind im Bedarfsfall verfügen würde.² (3) Drittens wird betont, dass man das Kind schützen möchte und man ihm Belastungen und Misserfolge ersparen möchte. Dabei werden Erfolgchancen kalkuliert und Vermutungen über die Konsequenzen eines möglichen Versagens, also einer Rückstufung auf einen niedrigeren Schultyp mit einbezogen (»packt der das von der Frustrationstoleranz«). (4) Dann wird als weitere Figur nachgeschoben, dass es im Übrigen kein Nachteil ist, die niedrigere Schulform zu besuchen (»nur ein Umweg«). Es werden also Vermutungen über die Durchlässigkeit des Systems angestellt. (5) Schließlich wird noch

² Hier ist anzumerken, dass das Wissen der Lehrer/innen über das Umfeld ihrer Schüler/innen zum Teil sehr detailliert ist, allerdings gibt es, bezogen auf die Grundlage dieses Wissens, größere individuelle Unterschiede. Manche Lehrer machen regelmäßige Hausbesuche bei den Schüler/innen, manche nur im Bedarfsfall, andere kennen die Eltern ausschließlich aus der Sprechstunde in der Schule. Allerdings ist festzuhalten, dass es sich um Klassenlehrer/innen handelt, die (mindestens) bis zum Ende der vierten Klasse den überwiegenden Teil der Fächer in »ihrer« Klasse unterrichten und ohne Ausnahme der Ansicht sind, die familiäre Situation aller »ihrer« Schüler/innen gut zu kennen.

einmal betont, dass die Entscheidungen letztlich immer »zum Wohle des Kindes« getroffen werden und man ihm Misserfolge ersparen möchte.

Es geht hier nicht darum, diese Aussagen zu bewerten, ganz offensichtlich sind die Lehrer/innen subjektiv um das Wohl des Kindes bemüht. Es geht um die Argumentationsfigur, darum, wie der soziale Kontext Diskriminierungsmerkmal wird – und um nicht-intendierte Folgen absichtsvollen Handelns. Wobei ich an dieser Stelle doch anmerken möchte, dass erstens die Datenlage solche defensiven Einschätzungen nicht deckt, denn von denjenigen Schüler/innen, die trotz Realschulempfehlung das Gymnasium besuchen, schaffen es immerhin 80 Prozent. Zweitens: Wie wir wissen, ist es mit der Durchlässigkeit des Systems nicht so weither, wie häufig angenommen wird. Grundsätzlich sind Umwege möglich, aber schaffen tun dies wiederum vor allem diejenigen mit besseren familialen Ressourcen (vgl. Solga 2003).

Als Beispiel für eine *extreme* Ausprägung dieses Argumentationsmusters möchte ich den Fall einer Lehrerin aus Neukölln anführen, einem traditionellem Arbeiterbezirk, heute sozialer Brennpunkt mit hoher Arbeitslosenquote und hohem Ausländeranteil, der in diesem Jahr besonders in die Schlagzeilen geraten ist. Wie diese Lehrerin sagt, wenn ein Kind zwar gut in der Schule ist, aber keine Unterstützung von zuhause habe, sei das ihrer Ansicht nach »fast immer zum Scheitern verurteilt«. Sie achte bei der Beurteilung für die Empfehlung dezidiert auf verschiedene Aspekte des Umfelds: Erstens darauf, ob die Eltern bildungsinteressiert sind, zweitens, darauf, ob zuhause überhaupt Platz zum arbeiten sei (so wohnten manchmal sieben Personen in zwei Zimmern), drittens darauf, ob bereits ältere Geschwister auf dem Gymnasium sind, die helfen können. Ganz wichtig sei, viertens, ob überhaupt jemand im sozialen Umfeld ist, der die deutsche Sprache beherrscht. Wenn diese Kriterien nicht erfüllt seien, würde sie, um den Kindern spätere Enttäuschungen zu ersparen, keine Gymnasialempfehlung geben.

Zwischenfazit: Vorstellungen der Lehrer vom sozialen Kontext ihrer Schüler können also eine erhebliche Rolle bei der Empfehlung spielen. Dabei sind die Umfeldressourcen aus Sicht der Lehrer Indikatoren der Leistungsfähigkeit des Kindes, aber eben der potentiellen, zukünftigen. Das heißt, und das sollte man nicht vergessen, es handelt sich um Kriterien *jenseits der aktuellen Leistung*.

Allerdings fand sich auch ein Fall, der zeigt, dass die Argumentationsfigur »das Kind im Kontext sehen« auch sozial *ausgleichend* wirken kann. Eine Lehrerin berichtete von einem Jungen, der keine familiale Unterstützung erhalte. Da er aber eine enge Arbeitsbeziehung mit einem Klassenkameraden hat, hätte dies den Ausschlag dafür gegeben, ihn schließlich doch für die höhere Schulform zu empfehlen und bei dem Gymnasium darauf hin zu wirken, dass beide in die gleiche Klasse kommen.

Besonders hervorzuheben sind aber gerade auch die *Kontrastfälle*. Sie liefern Hinweise auf die Bedingungen der Normalität und die Regeln des ansonsten selbstverständlich Scheinenden. So stellen zwei Gruppen die Herkunft und das Umfeld der

Kinder dezidiert *nicht* in Rechnung. Solch eine »*individualistische Sichtweise*«, die versucht, nur das Kind zu betrachten, fand sich, zum einen, bei den beiden einzigen von mir befragten Lehrerinnen, die in der DDR sozialisiert worden sind. Fragen nach dem sozialen Umfeld blockten sie entschieden ab. Beide sagen, dass das keine Rolle spielt: weder im positiven noch im negativen Sinne. Wie sie sagen, versuchen sie im Gegenteil einem solchen Einfluss eher »gegen zu arbeiten«. Sie empfänden es zum Beispiel als ungerecht, wenn ein Schüler nur weil er zuhause keine Unterstützung bekommt oder zu wenig Platz zum arbeiten hat, deshalb diskriminiert werden solle. Den anderen Typ repräsentiert eine Lehrerin aus dem Westen. Nach dem Interview sagte sie, dass sie die Selbständigkeit der Schüler vielleicht deshalb für so wichtig hält, weil sie selbst Arbeitertochter ist. Da habe ihr auch keiner geholfen oder helfen können. Sie vertritt die Ansicht, dass die Kinder nicht zuviel Unterstützung haben sollten. Zum Beispiel in der Grundschule würde sie nie Nachhilfe empfehlen. Sie meint, wichtig sei eben, dass das Kind das will, und wenn es in der Grundschule schon Nachhilfe bräuchte, könne man sich ja ausrechnen, dass das später schwierig werden könnte.

Um die Darstellung der Ergebnisse abzuschließen: Ein ganz anderer Mechanismus der Wirkung des sozialen Umfeld und von Sozialkapital zeigt sich im Interview mit einer Lehrerin aus Zehlendorf, einem Bezirk mit hohem Anteil gut ausgebildeter und einkommensstarker Einwohner: Diese Lehrerin problematisiert nicht, dass sich das Umfeld zuwenig um die Kinder kümmere, im Gegenteil. Die Eltern würden sich teilweise sehr engagieren und intervenieren, damit ihre Kinder eine Gymnasialempfehlung bekommen. So gäbe es Eltern, die bereits ab Anfang der fünften Klasse regelmäßig bei ihr vorsprechen (wie sie sagt »vorfühlen«), wenn die Kinder in Tests und Klassenarbeiten keine guten Noten erzielen würden. Dies signalisiere natürlich einerseits das Interesse der Eltern. Als (Zitat) »sehr belastend« empfinde sie jedoch, wenn sie gezwungen werde, ihre Notengebung vor den Eltern zu rechtfertigen oder wenn ihr die professionelle Kompetenz abgesprochen werde. Sie berichtet von Fällen, bei denen Eltern soweit gegangen seien, mit Beschwerden beim Direktor und mit einem Rechtsanwalt zu drohen.

Hier *interveniert* das soziale Umfeld direkt. Die Frage ist natürlich, was diese Interventionen genau bewirken, eine Frage, die sicherlich schwer zu beantworten ist. Wie die Lehrerin aus Zehlendorf selbst sagt, würde sie sich den Wünschen der Eltern bezüglich der Notengebung natürlich nicht beugen, aber – und hier liegt meines Erachtens der entscheidende Punkt – sicherlich würde sie mindestens dreimal überlegen, bevor sie eine schlechtere Note gibt. An dieser Stelle muss wohl bezweifelt werden, dass solche Vorsicht und Sorgfalt *immer* auch im gleichen Maße bei Kindern ohne solches »Einschüchterungs-Kapital« aufgewendet wird.

Schlussbemerkung

Die Auswertungen zeigen, dass mikrosoziologische, an den Deutungen der Akteure ansetzende Analysen, wichtige Bausteine liefern, um die Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit zu verstehen. Dabei heben die Lehrer/innen nicht nur auf leistungsfremde Merkmale der Schüler ab (wie es sich aus der Theorie der schichtspezifischen Sozialisation ableiten ließe), sondern auch – wenn ein Kind »auf der Kippe« steht – direkt auf deren soziales Kapital.

Insgesamt finden sich Belege für beide Teile des so genannten Matthäus-Prinzips: zum einen für kumulative Mechanismen nach dem Motto »wer hat, dem wird gegeben«. Zum anderen aber auch für Mechanismen, durch welche Kindern mit geringem Sozialkapital durch Zuschreibungen der Gatekeeper für ihre spätere Bildungslaufbahn zusätzliche Nachteile entstehen können – und damit Belege auch für die andere Hälfte des Bibel-Zitats: »wer wenig hat, dem wird auch das noch genommen«.

Die qualitative Studie lässt keine Aussagen über die Häufigkeit der Argumentationsmuster zu (dies müsste in weiteren Studien untersucht werden), legt aber begründete Vermutungen über deren Verbreitung nahe, nämlich vermittelt über die Bedingungen, unter denen die Muster auftreten: Das Muster »das Kind im Kontext zu sehen« (und damit ein Reproduktionsmechanismus sozialer Ungleichheit) scheint das dominante Muster zu sein. Die »individualistische Sichtweise« fand sich nur in Fällen mit *spezifischen*, biographischen Erfahrungen (Sozialisation in der DDR, eigener sozialer Aufstieg). Bei allen anderen Befragten war die »Kind im Kontext«-Argumentation selbstverständlich und wurde, trotz PISA-Sensibilisierung von den Lehrer/innen ohne Scheu geäußert. Das mag auf den ersten Blick überraschen. Doch Legitimität und breite Anerkennungsfähigkeit (selbst bei progressiven Lehrern) erhält diese Argumentation, wenn sie direkt mit dem Argument verknüpft wird, dass es vor allem um das Kindeswohl gehe – sowie der Zusatzannahme, dass eine Rückstufung das Kind fördere (ihm zumindest nicht schade). Doch in der Konsequenz läuft diese Argumentation auf das Matthäus-Prinzip hinaus, denn an erster Stelle wird der familiäre Kontext betrachtet, und wenn überhaupt, dann nur nachgeordnet die möglicherweise kompensatorisch wirkenden Beziehungen zu Schulkameraden. Das dominante Muster ist also ein spezifisches Verständnis der Aufgabe von Schule, das explizit auf die Mitarbeit und Unterstützung durch das soziale Umfeld setzt.

Die Ausnahmen wiederum zeigen, dass Gatekeeper durchaus Spielräume haben. Überraschend deutlich zeigt sich dabei der direkte Anschluss an und die Verlängerung von eigenen biographischen Erfahrungen: einerseits von der Erfahrung, dass man es selbst es auch »alleine« schaffen konnte (Arbeitertochter) bzw. von der Erfahrung eines anderen Schulsystems und einer anderen Auffassung der Aufgabe von Schule und den Möglichkeiten von Pädagogik. Insofern nutzen die Gatekeeper ihre

Handlungsspielräume nicht beliebig oder »diffus«, sondern durchaus strukturiert und regelgeleitet. Ein Ergebnis, das sicherlich genauere Aufmerksamkeit verdient.

Literatur

- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2001), »Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb«, in: Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael u.a. (Hg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen, S. 323–397.
- Cortina, Kai S./Trommer, Luitgard (2003), »Bildungswege und Bildungsbiographien in der Sekundarstufe I«, in: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim u.a. (Hg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, Reinbek, S. 342–392.
- Ditton, Hartmut (2004), »Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit«, in: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Wiesbaden, S. 251–281.
- Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf (2005), »Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung«, in: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim, S. 103–130.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002), *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Opladen.
- Hollstein, Betina (2007), *Zuschreibungen, Interaktionen und Bildungsungleichheit: Die Rolle der Lehrer bei der Weichenstellung Grundschulempfehlung*, Ms.
- Lehmann, Rainer/Peek, Rainer/Gänsfuß, Rüdiger (1997), *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen*, Hamburg.
- Merkens, Hans (2003), »PISA – Erfolg als Kombination von Vermarktung und wissenschaftlicher Rendite«, *Soziologische Revue. Besprechungen neuer Literatur*, Jg. 26, Heft 2, S. 183–195.
- Schütze, Fritz (1983), »Biographieforschung und narratives Interview«, *Neue Praxis*, Jg. 13, S. 283–293.
- Solga, Heike (2003), *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*, Berlin, Habilitationsschrift.
- Struck, Olaf (2001), »Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution. Zur Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebensverlauf«, in: Leisering, Lutz/Müller, Rainer/Schumann, Karl F. (Hg.), *Institutionen und Lebensläufe im Wandel. Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen*, Weinheim, S. 29–55.
- Ullrich, Carsten G. (1999), »Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview«, *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 28, S. 429–447.