Zeitschrift: Widerspruch : Beiträge zu sozialistischer Politik
Herausgeber: Widerspruch
Band: 27 (2007)
Heft: 52

Artikel: Bildungsgerechtigkeit und schulische Selektion
Autor: Hug, Eva
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-651790

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 20.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Eva Hug

Bildungsgerechtigkeit und schulische Selektion

Bildungsungerechtigkeit wird seit einiger Zeit von der Bildungspolitik als Problem anerkannt. Dabei geht es nicht nur um die Ungerechtigkeit gegenüber einzelnen Gruppen, denen Zugänge versperrt werden, sondern auch darum, dass vorhandenes kognitives Potential nicht genutzt wird. Bildungsgerechtigkeit bedeutet, den Menschen *entsprechend ihren Voraussetzungen* gleiche Chancen beim Zugang zu den verschiedenen Stationen des Bildungssystems zu garantieren. Wenn Menschen mit ausreichenden kognitiven Voraussetzungen gleichen Zugang zu höherer Bildung hätten, könnte man nicht von Bildungsungerechtigkeit sprechen. Die Selektion stützt sich in der Realität jedoch nicht auf die Leistungsfähigkeit (vgl. Kronig 2006; vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2007). Schulerfolg ist von andern als nur kognitiven Ausgangsvoraussetzungen abhängig. Besondere Risikofaktoren für Schulversagen sind die Zugehörigkeit zu einer bildungsfernen Schicht und/oder ein Migrationshintergrund. Nur eine Minderheit der Kinder mit vergleichbarer Intelligenz und Leistung werden in der Schweiz in ähnlichen Bildungsgängen geschult – die grosse Mehrheit befindet sich in Abteilungen des Schulsystems, die nicht miteinander vergleichbar sind (Kronig 2006). Ausserdem hat die Aussonderung trotz intensiver Förderbemühungen oder der Ausweitung des sonderpädagogischen Angebots zugenommen.

Daraus lassen sich zwei Dinge folgern: Erstens weisen die grossen Unterschiede in den Anforderungsniveaus und in den Zuweisungsmechanismen darauf hin, dass der Handlungsspielraum der Verantwortlichen, also Lehrpersonen, Schulleitungen, Schulpsychologische Dienste, Heilpädagoginnen und Behörden, gross ist. Die institutionellen Vorgaben zur Selektion sind in allen Kantonen der Schweiz schlank gehalten. Selektion beruht auf Beurteilung – und diese gehört zum Bereich der pädagogischen „Methodenfreiheit" der Lehrperson. Zweitens wird deutlich, dass der resultierende Schulerfolg durch Mechanismen der Zuweisung in nachfolgende Stufen oder sonderpädagogische Einrichtungen geprägt ist, d.h. dass an den Übergängen – vom Kindergarten in die Schule, von der Primarschule in die Oberstufe usw. – die entscheidenden Weichen für Schulkarrieren gestellt werden.

Wenn aber Schulerfolg nicht aus der individuellen Leistung hervorgeht, welches sind dann die wirklichen Bestimmungsfaktoren? Und: Weshalb selektionieren schulische Akteure so, wie sie selektionieren? Weshalb wird der Handlungsspielraum so genutzt, dass die Kriterien „Herkunft" und „Wohnort" bedeutsamer sind als „Leistung"? Für die Beantwortung dieser Fragen muss die ganze Komplexität des Schulalltags in den Blick kommen. Wie Schulerfolg und damit Bildungs(un-)gerechtigkeit zustande kommen,

wurde bisher wenig erforscht. Dieser Beitrag beleuchtet die Entstehung von Bildungsungerechtigkeit und die Reproduktion sozialer Ungleichheit in den schulinternen Prozessen.

Ansätze zur Erklärung von Schulerfolg

Das Phänomen des Schulerfolgs[1] bzw. -versagens wird seit jeher kontrovers diskutiert. Eine wichtige Erklärung für die unterschiedliche Zuteilung ist, dass Lehrpersonen Bewertungen nicht objektiv, sondern in bezug auf das durchschnittliche Niveau ihrer Schulklasse vornehmen. So kommt es, dass ein Schüler, der in einem Test 60 Prozent der Aufgaben richtig gelöst hat, mit der gleichen ungenügenden Note beurteilt wird wie derjenige, der nur 20 Prozent richtig gelöst hat – dies deshalb, weil sich beide in bezug auf ihre Mitschüler/innen auf der untersten Leistungsstufe befinden. Kronig legt dar, dass sich der Zuteilungsprozess vom Gesetz von Angebot und Nachfrage leiten lässt und dass u.a. deshalb die Zuteilungen regional so unterschiedlich seien (Kronig 2005a). Er betont, dass Zuweisungen nicht „aus diskriminierenden Neigungen der Entscheidungsträger, sondern aus planerischen Kalkülen heraus" geschähen (Kronig 2007, 209).

Diese Argumentationslinie ist seit den 1980er Jahren bekannt.[2] In der Schweiz wurde sie nur zögerlich rezipiert. Nach Sieber hat sich das heilpädagogische Angebot (Sonderklassen sowie heilpädagogische Förderungen) als Parallelsystem neben dem Regelklassensystem herausgebildet. Sieber fasst beide Systeme als institutionelle Akteure und analysiert die Zunahme der Aussonderung als Folge einer Eigendynamik, die sich daraus ergeben habe, dass beide Systeme sich in ihrer Interessenlage ergänzt hätten: Lehrpersonen wollen sich entlasten, Heilpädagogik bietet Entlastung (Sieber 2006, 240). Diese Erklärungsansätze haben die Rolle der Institution und deren Einfluss auf die Akteure ins Zentrum gerückt. Schon Radtke hatte darauf hingewiesen, dass „die Handelnden als Funktionsrollenträger auf die Regeln und Praktiken, die auf den Zweck der Organisation hin ausgerichtet sind, eintreten müssen, wenn sie Organisationsmitglied werden oder bleiben wollen" (Radtke 1995b, 6). Durch die Analyse von Deutungsmustern versuchen die genannten Forschenden, den Gründen des Handelns auf die Spur zu kommen. Kronig stellt fest, dass „kulturelle und sprachliche Unterschiede als moderne, aber nicht minder diffuse Variante an die Stelle überholter Begabungskonzeptionen getreten sind". Auch Jungbluths Erklärungsansatz, wonach ein wichtiger Grund des Schulversagens von Migrantenkindern darin liege, dass Lehrpersonen die Leistungsfähigkeit dieser Kinder unterschätzten, ist in der Forschung breit rezipiert worden (Jungbluth 1991). Hinzugekommen ist die Erkenntnis, dass an den Übergängen – vom Kindergarten in die Schule, von der Primarschule in die Oberstufe usw. – die entscheidenden Weichen für die Schulkarriere gestellt werden (vgl. vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2007).

Neue Elemente zur Erklärung von Schulerfolg bzw. schulischer Selektion bietet die Theorie der sozialen Praktiken. Sie eröffnet einen qualitativ-hermeneutischen Zugang zum Problem. Ausgangspunkt ist nicht das Denken der Akteure, sondern das Handeln. Soziale Praktiken sind immer auf einen bestimmten Kontext ausgerichtet und funktionieren nach dessen ungeschriebenen Regeln. Die Schule ist eine *soziale Welt* (Radtke 1995a, 6), die nach eigenen Regeln und Gesetzen, nach einer eigenen „Logik" (Luhmann) oder „Grammatik" (Tyack / Tobin 1994) funktioniert. Zur sozialen Welt der Schule gehören nicht nur Lehrpersonen, sondern auch Schulleiterinnen, Heilpädagogen, Schulpsychologinnen, Fachlehrkräfte und – nicht zu vergessen – Mitglieder von Schulbehörden. Sie alle agieren in sozialen Praktiken. Diese bestehen aus gemeinsamen Verstehens- und Verhaltensakten und verlaufen routiniert und repetitiv, zum Teil aber auch widersprüchlich. Sie folgen einem impliziten, nicht-rationalen „Eigensinn", der für Aussenstehende unsichtbar ist.

Die Existenz der Praktik wird durch den menschlichen Körper und die Artefakte (Dinge, Örtlichkeiten) erst ermöglicht. Praktiken sind nicht bloss Ausführung des Mentalen, in den Praktiken erschafft sich das Mentale erst (Hörning / Reuter 2004, 27). Das Wissen kann mit unbewussten 'geglaubten Wirklichkeiten' umschrieben werden. Die Frage ist nicht, welches Wissen Menschen besitzen, sondern: Welches Wissen kommt in einer bestimmten Praktik zum Einsatz? (Reckwitz 2003, 292). Wenn in der Genderforschung beispielsweise gefragt wird, welches implizite Wissen in den Praktiken des Familienhaushalts eingesetzt wird, so gibt dies anderen Aufschluss, als wenn gefragt wird, welches Frauen- oder Männerbild die Leute haben.

Weil die sozialen Praktiken in Gebrauchszusammenhänge eingebunden sind, ist der Massstab nicht ein normativ gesetztes Richtig oder Falsch, sondern *Stimmigkeit und Angemessenheit in bezug auf den Kontext*. Beim Vollzug einer Praktik kommen implizite Codes „kompetenten Sich-Verhaltens" zum Einsatz. Handeln als soziale Praktik ist unbewusst und unbeabsichtigt, quasi mitläuferisch. Weil der Massstab die Angemessenheit in Bezug auf den Kontext ist, entstehen praktische Zwecke deshalb vielfach erst aus dem Handeln selbst. Die Theorie der sozialen Praktiken dient im Folgenden der Analyse von empirisch erfassten Selektionspraktiken im Schulalltag.

Soziale Praktiken der Selektion in den Kantonen Zürich und Schaffhausen

Die Datengrundlage besteht aus Dokumenten der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Zeugnisse, Merkblätter, Empfehlungen, Lehrplan, neues Volksschulgesetz und Verordnungen dazu), ausserdem aus drei Gruppen- und vier Einzelinterviews mit Primarlehrpersonen an Schulen der Stadt

Zürich. Hinzu kommen schriftliche und mündliche Antworten aus 32 Gemeinden des Kantons Schaffhausen (Lehrpersonen, Behördenmitglieder, Schulpsychologischer Dienst) anlässlich der Vernehmlassung zum Projekt „Senkung der Sonderklassenquote". Die Analyse folgt fünf zentralen Untersuchungsfragen.

1. Wie sehen die Praktiken der Zuweisung zu Schulstufen aus?
Als institutionelle Vorgaben für die schulischen Akteure gelten Gesetz und Verordnungen für die Volksschule. Formal gesehen definiert der Lehrplan die Inhalte der verschiedenen Stufen – er macht jedoch keine Aussagen darüber, auf welchem Niveau sie beherrscht werden müssen, um mit „genügend" oder „ungenügend" beurteilt werden zu können. Aus Sicht der Bildungsverwaltung erwerben die Lehrkräfte die fachlichen Kompetenzen der Zuweisung in der Ausbildung.[3] Einziges Kriterium für Promotions- und Übertrittsentscheide sowie für Rückstellungen und das Überspringen einer Klasse ist die Frage, ob „die Schülerinnen und Schüler dem Unterricht zu folgen vermögen".[4] Wenn das Gesetz vorschreibt, dass Selektion darauf abzustützen ist, inwieweit ein Kind „dem Unterricht zu folgen vermag", kann die Lehrperson dies nach ihrem Gutdünken interpretieren. Ihr Handlungsspielraum wird also in keiner Weise von institutionellen Vorgaben eingegrenzt.

Die Zuweisung in eine Sonderklasse ist in Gesetzesoptik kein Schullaufbahnentscheid, sondern eine sonderpädagogische Massnahme. Kriterien sind: Die „Belastungsfähigkeit einer Regelklasse" und wiederum „dem Unterricht folgen können." Die Integration in die Regelkasse erfolgt, „sobald anzunehmen ist, dass die Schülerinnen und Schüler dem Regelklassenunterricht zu folgen vermögen".[5] Bei Zuweisungen in sonderpädagogische Einrichtungen fällt die Schulbehörde zwingend den Schlussentscheid. Sie tut es aufgrund der Berichte der Lehrperson und der Abklärungsergebnisse des schulpsychologischen Dienstes. Obwohl die Verantwortung für Schullaufbahnen bei den Schulbehörden liegt, sieht es im Alltag anders aus. Zum Beispiel fühlen sich im Kanton Schaffhausen mehr als die Hälfte der Behörden mit „dieser Verantwortung überfordert und folgen deshalb in der Regel dem Rat der Fachleute".[6]

2. Welche Zwecke entstehen in den Zuweisungspraktiken?
Lehrer: „Ich weiss, dass ich richtig zugeteilt habe, wenn die Feedbacks auf der Oberstufe für mich stimmen. Die sind für mich sehr wichtig: Wie habe ich gearbeitet? Mussten sie viele Umstufungen vornehmen oder „verheben" die Entscheide, die ich zusammen mit den Eltern geführt hatte?"

Ziel der Zuweisungspraktik ist offensichtlich, Wertschätzung in den nachfolgenden Stufen herstellen und bewahren zu können. Diese Wertschätzung erreicht man, indem man *passend* zuteilt, so dass die Entscheide sich bewähren. Gegenüber dem Feedback der nachfolgenden Stufen

erhalten offizielle Rückmeldungen in Mitarbeitergesprächen von Behörden und Schulleitungen oder Meinungen von Eltern vergleichsweise wenig Gewicht. Auf dieser Wertschätzung beruhen der Ruf und die soziale Stellung der Lehrperson im Schulhaus. In der Praktik tritt somit der Zweck der permanenten Passungsarbeit in den Vordergrund. Dies gilt für die Zuweisung in sonderpädagogische Einrichtungen wie auch in die Sekundarstufe I. Weitere Zitate belegen dies.

Lehrerin: „Klar, wir machen Gesamtbeurteilung und alles. Es kommt aber immer darauf an, wohin das Kind kommt. Weil – es nützt nichts, wenn ich eines in die Sek. A reindrücke – und ich weiss, dass dieser Lehrer pingelig ist – es fliegt bei der ersten Umstufung runter und ich bekomme den Rüffel."

Schulpsychologin: „Wir machen nicht nur wissenschaftliche Tests, wir machen umfangreiche, ganzheitliche Abklärungen. Das heisst, dass ich in erster Linie darauf schaue: Wo könnte es dem Kind gut gehen? Wo passt es hinein? Auch wenn es kein typischer Sonderklassen-Fall ist, wenn es zugrunde geht bei diesem Lehrer, muss ich doch etwas tun, oder? Also schaue ich, dass es in eine Sonderklasse kann."

Die impliziten Fragen dieser permanenten Passungsarbeit lauten: Wie teile ich passend zu? Auf welche Abnehmer (Bildungsgang, Schulhauskultur, Persönlichkeit/Stil/Vorlieben der Lehrperson) passt welches Kind, welche Familie? Zu welchem Kind/Familie passt welcher Abnehmer, damit die Zuteilung reibungslos über die Bühne gehen kann? Darin enthalten ist die Frage: „Wie mache ich die Kinder passend? Welche Anforderungen muss ich für meine Stufe setzen, damit die Schüler in die nachfolgende Stufe passen? Wie beurteile ich, damit ich die passenden Kinder den passenden Abnehmern zuteilen kann?" Dabei werden Vorstellungen über die Anforderungen der nächsten Stufen gebildet, und diese werden zu „geglaubten Wirklichkeiten" bzw. zu „geglaubten Anforderungen" verdichtet. Zum Beispiel argumentieren Kindergärtnerinnen: „Ich kann dieses Kind der 1. Klasse-Lehrerin nicht zumuten – sie würde ja mit dem Stoff nicht durchkommen. (...) Am Ende der ersten Klasse muss man doch einfach lesen können – und das schafft A. in einem Jahr bestimmt nicht."

3. Welche Artefakte spielen bei der Zuweisungspraktik eine Rolle?

Offiziell und vordergründig spielen die Zeugnisse und Beurteilungsinstrumente die wichtigste Rolle bei Zuweisungspraktiken. Für den Übertritt in die Sekundarstufe I zählen im Kanton Zürich nur die Noten in Deutsch und Mathematik. Kompetenzen in der Herkunftssprache helfen Migrantenkindern also nicht weiter. Um Noten zu setzen oder Beurteilungen in Worten vornehmen zu können, muss die Lehrperson zuerst wissen, welche Anforderungen sie als „normal" für diese Stufe bestimmen soll. Dieses Anforderungs-Niveau konstruiert sie sich aufgrund der Rückmeldungen der Oberstufenlehrpersonen. Als einziger konkreter Bezugspunkt galten bis

vor kurzem die Aufnahmeprüfungen fürs Gymnasium. Hier wurden nicht nur wie im Lehrplan Themen genannt, die man behandeln kann, sondern hier werden konkrete Aufgaben gestellt, von denen eine 6. Klasse-Schülerin in den Augen der Primarlehrperson zwei Drittel richtig zu lösen hat, um als „Gymnasium-tauglich" zu gelten.

Ebenfalls weiss die Lehrperson bis anhin, welchen Anteil an Kindern pro Klasse sie für die Aufnahmeprüfungen für das Gymnasium zu empfehlen hat. Dieser Anteil variiert zwar je nach sozioökonomischen Merkmalen der Region. Lehrpersonen und Behörden wissen aber erstaunlich genau, wie der jeweils „richtige" Anteil aussieht. „Ich muss doch einen Viertel der 6. Klasse ins Gymi bringen" oder „In diesem Schulhaus reicht es, wenn einer pro Klasse die Gymi-Prüfung probiert". Dasselbe galt für die Sekundarlehrpersonen. Sie wussten, welchen Anteil an Jugendlichen sie in der 2. Klasse der Oberstufe ans Kurzzeitgymnasium zu empfehlen hatten.

Den Aufnahmeprüfungen für das Gymnasium oder die Kaufmännische Lehre wird auch weiterhin eine wichtige Steuerungsfunktion zukommen. Neuerdings werden zusätzlich Vergleichstests wie „Klassencockpit", „Stellwerk" oder Tests eingesetzt, so etwa in Aufnahmeverfahren für kaufmännische Lehrstellen (z.B. „basic check"), als Orientierungshilfen zur Bestimmung der Anforderungsniveaus. Sowohl die Lehrer/innen-Bildung als auch die kantonalen Bildungsverwaltungen sind zudem bestrebt, über neue Beurteilungsverfahren mehr Chancengleichheit zu erreichen. Durch die Leistungsbeurteilung in Worten statt Noten, durch den Einbezug der „weichen" Kompetenzen wie Sozial- und Selbstkompetenz hofft man eine gerechtere Selektion zu erreichen. Die Beurteilungspraktiken sind komplex, und für Eltern ohne näheren Bezug zum hiesigen Bildungssystem wird es nicht einfacher, sich darin zurecht zu finden und ihren Kindern in den entscheidenden Phasen schulischer Leistungsbeurteilung die nötige Unterstützung zu bieten.

4. Wie sieht der Zuweisungsdiskurs aus?

Welche geglaubten Wirklichkeiten, welche gemeinsamen Vorstellungen und Sprechakte kommen im Diskurs der Lehrpersonen zum Einsatz? Eine Gruppe von Lehrpersonen wurde gefragt: „Weshalb haben Migrantenkinder weniger Schulerfolg als Schweizerkinder?" Die Begründungen der Lehrpersonen lassen sich in folgende Kategorien gruppieren: a) „nicht-anregendes Familienmilieu", b) „fehlender Bezug zur Natur", c) „eingeschränkte Erlebniswelt", d) „übersteigerte Erwartungen", e) „fehlende Identität".

a) Nicht-anregendes Familienmilieu und *b) Fehlender Bezug zur Natur:* Migrantenkinder werden auch dann nicht fürs Gymnasium empfohlen, wenn ihre Leistungen als gut erachtet werden. Dies wird damit begründet, dass der familiäre Hintergrund für das Kind hinderlich sei, bzw. die Fami-

lie das Kind im Gymnasium nicht unterstützen könne – nicht, weil die Eltern nicht deutsch sprechen, sondern weil das Milieu nicht „anregend" sei. Es sei deshalb nicht anregend, weil die Leute „keine Gesprächskultur haben", „nichts unternehmen mit ihren Kindern" und vor allem weil sie „keinen Bezug zur Natur haben". „Sie gehen am Sonntag nicht wandern mit den Kindern. Die Kinder kennen keine Wegzeichen, keine Seilbahn, nichts! Ihnen fehlen so viele Erfahrungen. (...)"

c) *Eingeschränkte Erlebniswelt:* „Sie hatten eine sehr eingeschränkte Erlebniswelt bis sie zu uns kamen. Zum Beispiel haben sie keine Geschichten gehört, fast nie ein Geschichtlein! Ja, es nützt dann nichts, wenn ich von den sieben Geisslein erzähle und annehme, alle wüssten was das ist, ein einfaches Beispiel. Sie haben keine Ahnung. Sie haben so wenig erlebt!"

d) Übersteigerte Erwartungen: Falls Migranteneltern sich für den Schulerfolg ihres Kindes interessieren, wird dies so wahrgenommen: „Sie kommen immer und fragen: ‚Wie geht's mit meinem Sohn?' Sie meinen, nur weil der Junge im Rechnen eine 6 gehabt hat in Jugoslawien, müsse er hier wieder eine haben! Sie stressen das Kind total mit ihren übersteigerten Erwartungen!"

e) *Fehlende Identität:* Von Migrantenkindern erwartet man, dass sie Probleme haben, weil sie „zwischen den Kulturen" hin und her wechseln müssen. „Tagsüber sind sie bei uns in der Schule, aber am Abend wenn sie nach Hause gehen, sind sie in Kosovo. Dabei können sie ihre Muttersprache ja nicht richtig. Wenn sie wenigstens die HSK-Kurse (Kurse für heimatliche Sprache und Kultur) besuchen würden! Ja, wenn man keine richtige Identität hat, wird es halt schon schwierig. (...)"

5. Welches Wissen kommt im Zuweisungsdiskurs zum Einsatz?

Das Wissen bzw. die „geglaubten Wirklichkeiten" entfalten in den Praktiken ihre negative Wirkung. Die Tatsache z.B., dass Kinder in einem – aus der Sicht der Lehrpersonen – nicht anregenden Familienmilieu aufwachsen, zahlt sich für sie doppelt negativ aus. Erstens wird durch diese Wahrnehmung ein negativer Pygmalion-Effekt in Gang gesetzt und zweitens wird ihnen das Milieu in der prognostischen Beurteilung nochmals negativ angerechnet. Hinter der gut gemeinten Helferhaltung stehen Vorstellungen, die Kinder aus Migrationsfamilien pathologisieren und diskriminieren. Die Lehrpersonen schliessen sich damit mehrheitsfähigen Bildern an. Sie werden von Menschen, die sie so wahrnehmen, nicht viel erwarten.

Hinter Ausdrücken wie „nicht-anregendes Familienmilieu" und „fehlender Bezug zur Natur" stehen Normvorstellungen der mittelständischen Familie, bei der der Vater „arbeitet" und die Mutter „den Haushalt macht", und die am Sonntag wandern geht. Tatsächlich scheinen in der Schweiz die Reformpädagogik und J.J. Roussaus „retour à la nature" besonders stark nachzuwirken. Abweichungen von der Norm der sonntagswandernden intakten Familie erscheinen vielen PädagogInnen als armselig und ent-

wicklungshemmend. Auch verfügen Migrantenkinder in der pädagogischen Optik nicht über „Weltwissen" – dies deshalb, weil ihnen Inhalte der hiesigen Märchenbücher, Kinderlexika, Jugendzeitschriften (z.B. Spick) zu wenig geläufig sind. Gerade Lehrpersonen, die ihrem Anspruch nach „ganzheitlich" beurteilen und „nicht nur Prüfungsnoten zusammenzählen", betonen, dass sie das Weltwissen einbeziehen.

Nicht nur Migrantenkinder werden unterschätzt, sondern auch ihre Eltern, weil diese dem mittelständischen Habitus nicht entsprechen. Hinter der Rede von den „übersteigerten Erwartungen" steht das Vorurteil, dass Migranteneltern das schweizerische Schulsystem nicht verstehen würden. Das System, das die Eltern kennen, wird als rückständig und primitiv angesehen. Denn die Tatsache, dass dieses System die Kinder besser einstufte, bedeutet in den Augen der Lehrer/innen nur, dass dort ein niedrigeres Niveau als in der schweizerischen Schule bestanden haben muss. Denn sonst hätte das Kind – das hier ja kein guter Schüler ist – dort nicht so gute Noten erreicht. Hinter der Aussage, dass die Kinder ja „keine richtige Identität" hätten, steht die Vorstellung einer „eindeutigen Kernidentität". Wer diese nicht besitze, sei psychisch belastet, ja krank. Auch diese Vorstellung ist weit verbreitet und wurde in der interkulturellen Pädagogik durch das Konstrukt des „Grenzgängers zwischen den Kulturen" und ähnlichem genährt. Aus solcher Sicht dient die Beschäftigung mit „der eigenen Kultur" quasi als Therapie. Das Konzept der eindeutigen Identität gehört indessen der Vergangenheit an. Cultural-, Gender-, Black- oder Disability-Studies gehen seit längerem von Konzepten wie Hybrid-, Patchwork- oder Queer-Identitäten aus.

Fazit: Schulerfolg als Resultat sozialer Praktiken in der Schule

Weshalb ist Schulerfolg eher von Wohnort und Herkunft abhängig als von Leistung? Weil die Passungsarbeit auf den „Gebrauchskontext" hin ausgerichtet ist bzw. den lokalen Bedingungen folgt. Lehrpersonen verfügen über ein breites Set an Begründungen, weshalb Migrantenkinder wenig Schulerfolg aufweisen. Sie stehen alle in bezug zu „Herkunft" im Sinne von „fremder Kultur". Da die Begründungen an heilpädagogische und psychologische Theorien anknüpfen, wirken sie „professionell" und dadurch überzeugend. Ausserdem finden diese Argumente Anschluss an gängige Vorurteile und Vorstellungen und stossen deshalb sowohl bei schulischen Akteuren als auch in der Öffentlichkeit auf offene Ohren. „Geglaubte Wirklichkeiten" können sich so zu informellen Normen verdichten. Die Begründungen der Praktiker/innen machen deutlich, dass soziale Tatsachen wie enge Wohnverhältnisse oder Eltern, die ihren Kindern bei den Hausaufgaben nicht helfen können, in der pädagogischen Auslegung zu Kriterien werden, die sich diskriminierend auswirken, sowohl in der Beurteilung aktueller Leistungen als auch in der Prognose der Schullaufbahn.

Der Einbezug der Heilpädagogik hat die Selektion in der Schule noch verschärft. Denn die heilpädagogischen Instrumente, die sich an der Logik der Heilpädagogik (bzw. Medizin) orientieren, bekommen in der Logik der Schule einen andern Sinn. Die Heilpädagogik hat die Diagnose verfeinert, um Kinder individuell besser und früher fördern zu können. Im Schulalltag steht jedoch nicht das Individuum, sondern die Klasse im Mittelpunkt. Ziel ist das reibungslose Funktionieren und das Bestehen der Klasse oder Schule in den vorgesehenen Zeitplänen. Abweichungen stören. Genaue und ausgeklügelte Instrumente ermöglichen der Schule, ihre Ziele „professioneller" zu verfolgen. Was in der Heilpädagogik zur besseren und genaueren Förderung gedacht war, wird in der Logik der Schule zur Sortiervorlage. Dies gilt für alle Arten von Beurteilungs- und Diagnoseinstrumenten, auch wenn betont wird, dass sie „nur zur formalen Beurteilung" des Lernstandes, nicht für die Notengebung im Zeugnis gebraucht würden. Alle Messungen in der Schule stehen in einer Beziehung zur Sortierlogik, was wiederum in der gesellschaftlichen Funktion der Schule begründet ist.

Der neue Erklärungsansatz der Sozialen Praktiken besteht darin, dass Dinge und Handlungen in den Mittelpunkt geraten, die in bisherigen Ansätzen unsichtbar waren, weil sie „normal" sind. Es wird quasi ein ethnologischer Blick eingenommen, der alles, was geschieht, zunächst einmal als „fremd" einstuft. Dadurch treten Dinge und Handlungen hervor, die bisher nicht theoretisiert wurden, wie z.B. die Wichtigkeit des „guten Rufs". Die Betonung des Kontextes schärft den Blick für die unterschiedlichen „Logiken". Beim Thema Selektion trifft die Logik des Heilens auf die Logik des Sortierens. Diejenige Logik, die über mehr Ressourcen und gesellschaftliche Verbreitung verfügt – in diesem Falle die Logik der Schule – vereinnahmt diejenige der Heilpädagogik.

Die für Behörden und Bildungsverwaltungen relevanten Fragen lauten: Wie sind Anforderungs-, Beurteilungs- und Zuteilungspraktiken zu gestalten, um bisher benachteiligten Kindern erfolgreiche Schullaufbahnen zu ermöglichen? Welche Rahmenbedingungen braucht es dazu? Da das praktische Wissen nicht in den Köpfen der Akteure, sondern in den Praktiken selbst besteht, lassen sich Praktiken nicht nur durch den Wandel der Einstellung oder des Bewusstseins verändern. Die Praktiken selbst und ihr Umfeld sind zu verändern. In bezug auf die Aussonderungsproblematik ist dies schon im Gange: Ab 2008 werden die Sonderklassen im Kanton Zürich sukzessive geschlossen. Dies wird einen Wandel bei den Zuteilungspraktiken hervorrufen – und dieser wird sich auch auf andere Praktiken auswirken (z.B. auf die Art und Weise, wie die Klasse geführt wird).

Projekte, die das Ziel haben, den Schulerfolg zu verbessern, müssen sich ganz allgemein mit der „inneren Geregeltheit" oder „Grammatik der Schule" auseinandersetzen. Die gesellschaftliche Funktion der Schule ist offenzugelegen, die verschiedenen Praktiken sind zu diskutieren. Den Lehrpersonen dürfen keine falschen Hoffnungen gemacht werden, dass

durch den Einsatz von neuen didaktischen Modellen und komplizierten Diagnosemöglichkeiten der Schulerfolg verbessert werden kann.

Über der Schule liegt ein „Schleier des Leistungsprinzips" (Kronig 2005b, 12). Er vernebelt die Sicht auf den Handlungsspielraum der schulischen Akteure. Lehrpersonen verwenden einen grossen Teil ihrer Zeit und Energie dafür, Zeugnisnoten zu errechnen und Beurteilungen vorzunehmen. Dass sie aufgrund von Kriterien beurteilen, die nicht von der Institution vorgegeben sind, sondern von ihnen selbst in alltäglichen Praktiken hergestellt wurden, ist nur den sehr erfahrenen unter ihnen bewusst. Sobald die Lehrpersonen, Schulpsychologinnen, Behörden usw. ihren tatsächlichen Handlungsspielraum wahrnehmen, erkennen sie, dass ein beträchtlicher Anteil dessen, was Bildungsgerechtigkeit ausmacht, in ihren Händen liegt.

Anmerkungen

1 Vgl. Definition des Projektes „QUIMS", Qualität in multikulturellen Schulen, Bildungsdirektion Zürich 2007: Schulerfolg besteht darin, „eine möglichst hohe Anforderungsstufe der Sekundarstufe zu besuchen oder eine Berufsausbildung zu machen, die Karriere-Perspektiven mit einschliesst".

2 Radtke stellte fest, dass die Chance für Migrantenkinder, ins Gymnasium aufgenommen zu werden, steigt, wenn freie Plätze vorhanden sind, und fällt, wenn keine vorhanden sind. Die Diskriminierung geht nicht bewusst von den Handelnden aus, sondern die Institution produziert sie. Radtke hat für die diesen Effekt den Begriff der „institutionellen Diskriminierung" geprägt (Radtke 1988).

3 Auf die Frage, wie Lehrpersonen wissen, wie sie zuteilen sollen, antwortet ein Jurist der Bildungsdirektion Zürich, dass sie dies aufgrund der Noten im Zeugnis tun müssen. In der Ausbildung werde ihnen vermittelt, wie sie Leistungen benoten sollen.

4 vgl. Verordnung zum Volksschulgesetz des Kantons Zürich 2006, §33-36.

5 vgl. Verordnung zum Volksschulgesetz des Kantons Zürich 2006, b§13.

6 Im Zuge der Massnahmen zur Senkung der Sonderklassenquote wurden im Jahr 2005 alle Schulbehörden gefragt, wie sie ihre Verantwortung in bezug auf Laufbahnentscheide wahrnehmen. Mehr als die Hälfte erklärte dezidiert, dass sie dazu nicht in der Lage seien. „Wie soll eine Laienschulbehörde die Entscheidungen des SPD überprüfen können?"

Literatur

Hörning, K. H. / Reuter, J. (Hrsg.), 2004: Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld

Jungbluth, P., 1994: Lehrererwartungen und Ethnizität – Innerschulische Chancendeterminanten bei Migrantenschülern in den Niederlanden. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1), S. 113-125

Kronig, W., 2005a: Expansion der Sonderpädagogik. Über absehbare Folgen begrifflicher Unsicherheiten. In: VHN 2

Kronig, W., 2005b: Irrtümer der Selektion – über die Tücken eines hierarchischen Bildungssystems. In: Bildungspolitik vpod, Sonderheft, Bildung für alle (2005). Chancengleichheit und Selektion in Schule und Berufsbildung, S.12ff.

Kronig, W., 2006: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und Leistungsbewertung von leistungsschwachen Kindern in unterschiedlichen Schulklassen (Habilitationsschrift)

Kronig, W., 2007: Über die Rationalisierung gescheiterter Bildungskarrieren. In: Tanner, A.

(Hrsg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich, S.203-213
Luhmann, N., 2002: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M.
QUIMS – Qualität in multikulturellen Schulen. Qualitätsmerkmale zu den Handlungsfeldern „Förderung des Schulerfolgs" und „Förderung der Integration" (2007): Bildungsdirektion Kanton Zürich, Zürich (unveröffentlicht)
Radtke, F.-O., 1988: Institutionalisierte Diskriminierung – zur Verstaatlichung der Fremdenfeindlichkeit. In: Bauböck, R. (Hrsg.): Und raus bist du. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik, S. 107-127
Radtke, F.-O., 1995a: Demokratische Diskriminierung. Exklusion als Bedürfnis oder nach Bedarf. In: Mittelweg Heft 36, 4. Jg., S. 32-48
Radtke, F.-O., 1995b: Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahr eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus. J. W. Goethe-Universität, Frankfurt a. Main (unveröffentlicht)
Reckwitz, A., 2003: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg.32, Heft 4, S. 282-302
Reckwitz, A., 2004: Die Entwicklung des Vokabulars der Handlungstheorien: Von den zweck- und normorientierten Modellen zu den Kultur- und Praxistheorien. In: Gabriel, M. (Hrsg.): Handlungstheorien in der Soziologie. Wiesbaden
Sieber, P., 2006: Steuerung und Eigendynamik der Aussonderung. Vom Umgang des Bildungswesens mit Heterogenität. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH)
Tyack, D. / Tobin, W., 1994: The "Grammar" of Schooling: Why Had it Been So Hard to Change? In: American Educational Research Journal, Vol. 31, No.3, S. 453-479
vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.), 2007: Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007

Von Rosa Luxemburg lernen

Frigga Haug
Rosa Luxemburg und die Kunst der Politik
Argument Sonderband 300
978-3-88619-350-9 · 29,40 SFr (UVP)

»Ich habe das Bedürfnis, so zu schreiben, dass ich auf die Menschen wie ein Blitz wirke, sie am Schädel packe durch die Weite der Sicht, die Macht der Überzeugung und die Kraft des Ausdrucks.«

Rosa Luxemburg

Die meisten Menschen kennen den Namen Rosa Luxemburg. Bekannt ist auch, dass sie ermordet wurde, im Landwehrkanal ertränkt. Einige erinnern ihr berühmtes Wort von der Freiheit, die stets die Freiheit der Andersdenkenden sei. Schon wenige wissen, dass sie in der Geschichte der Arbeiterbewegung eigentlich nie wirklich zum Zuge kam und vor allem dass in ihren politischen Vorschlägen, ihren zahlreichen Texten Unabgegoltenes steckt für gegenwärtige Politik. Das Buch rückt einiges ins Licht der Diskussion, vermisst Gegenwart im Spiegel Rosa Luxemburgs. Unter dem Vergangenen und Unwiederholbaren arbeitet Frigga Haug die Aktualität von Rosa Luxemburg heraus.

Im Buchhandel oder vom Argument-Versand: Reichenberger Str. 150
D-10999 Berlin · Fax (0)30 / 611 42 70 · versand-argument@t-online.de

Argument
www.argument.de