

Kinder als Akteur_innen im schulischen Selektionsprozess

Daniel Hofstetter

1 ‚Die Beteiligung der Kinder‘ als Zankapfel in wissenschaftlichen Debatten

Mit einer zunehmenden Akteursorientierung der Kindheitsforschung wird auch in der Schul- und Bildungsbeteiligungsforschung die ‚Beteiligung der Kinder‘ immer mehr zum Forschungsthema. Inwiefern Kinder in Prozessen der schulischen Selektion Artikulationsmöglichkeiten haben, ist Gegenstand des vorliegenden Beitrags.

Der Topos ‚Kinder als Akteur_innen‘ ist seit beinahe vier Jahrzehnten das Schlüsselkonzept in der internationalen Kindheitsforschung (Betz und Esser 2016; Bühler-Niederberger 2011; Esser 2014; James et al. 1998; Prout und James 1990). Die zwei zentralen Prämissen des Agency-Konzepts lauten: 1) Kinder sind nicht nur die passiven Subjekte sozialer Strukturen und Prozesse. 2) Sie arbeiten aktiv an der Hervorbringung ihrer sozialen Umwelt mit (James 2007; James und James 2008).

Die Kritik am Agency-Konzept kommt aus zwei entgegengesetzten Richtungen: 1) *Kritik an der Überschätzung der Akteurschaft von Kindern*: Diversen Studien, die sich dem Agency-Konzept verpflichtet fühlen, wird vorgeworfen, dass sie die Beteiligung der Kinder an der Ausgestaltung ihrer Umwelt in einer von Erwachsenen dominierten Welt überbewerten bzw. dass sie in ihren Untersuchungsdesigns die Rolle sozialer Strukturen ausblenden oder zu wenig reflektieren.

D. Hofstetter (✉)

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich, Schweiz

E-Mail: daniel.hofstetter@hfh.ch

2) *Kritik an der Bagatellisierung der Akteurschaft von Kindern*: eine andere Kritiklinie weist hingegen darauf hin, dass in der Kindheitsforschung durch eine Überbetonung der Struktur die Frage der Beteiligung der Kinder an der Hervorbringung ihrer Umwelt ein blinder Fleck sei und deshalb nicht bzw. zu wenig differenziert mitgedacht werde. In dieser Debatte um die Agency-orientierte Kindheitsforschung vertrete ich die Position, dass durch die Untersuchung sozialer Prozesse die Möglichkeiten und Grenzen kindlicher Handlungsspielräume innerhalb institutioneller, von Erwachsenen dominierter Strukturen thematisiert werden können. Damit grenze ich mich sowohl von einer Auffassung ab, welche Kindern eine Akteurschaft aufgrund gesellschaftlicher Machtverhältnisse quasi abspricht, als auch von einem Verständnis, welches die Akteurschaft von Kindern idealisiert.

Auch im Kontext der Schulforschung (Breidenstein und Prengel 2005; de Boer und Deckert-Peaceman 2009; Wiesemann 2009) und Bildungsbeteiligungsforschung (Büchner und Koch 2002; de Moll und Betz 2016; Helsper und Kramer 2007; Huf 2013; Krüger et al. 2011; Zschach 2009) gewinnt die Debatte um ‚Kinder als Akteur_innen‘ zunehmend an Bedeutung. In der Bildungsbeteiligungsforschung gibt es für die Erklärung des Zustandekommens von Bildungsentscheidungen zwei opponierende Denktraditionen: 1) Die Tradition des *Statusserwerbs*: In dieser Argumentationslinie geht man davon aus, dass die Kinder und ihre Eltern entscheiden, in welche der hierarchisierten Abteilungen des Schulsystems die Kinder eingeteilt werden wollen. Im Sinne von Boudon (1974) treffen die Eltern zusammen mit ihren Kindern eine rationale Wahl. Je nachdem, wie viel sie zu investieren bereit sind und was sie sich von den Investitionen erhoffen, entscheiden sie sich für einen Schultyp mit erweiterten Ansprüchen bzw. mit Grundansprüchen. In dieser Tradition wird die Verantwortung für die Bildungsentscheidung den Eltern und Kindern übertragen und die Schule quasi als neutral konzipiert. 2) Die Tradition der *Statuszuweisung*: In dieser Tradition geht man davon aus, dass die Institution ‚Schule‘ und das Schulpersonal für die ihnen anvertrauten Kinder die Bildungsentscheidungen treffen. Die Schule wird als Akteurin mit eigenen Interessen konzipiert. Schüler_innen werden den organisatorischen Bedürfnissen entsprechend ausgewählt und den gegliederten Abteilungen des Schulsystems zugewiesen (Bourdieu und Passeron 1971; Cicourel und Kitsuse 1963; Gomolla und Radtke 2002). In dieser Debatte innerhalb der Bildungsbeteiligungsforschung vertrete ich eine Position, die die skizzierten dichotomen Theorieangebote durch ethnografische Untersuchungen sozialer Prozesse schulischer Selektion ausdifferenzieren möchte. Durch solche Untersuchungen kann beleuchtet werden, inwiefern innerhalb institutioneller Regulierungen die Eltern und das Kind bzw. das Schulpersonal auf den Entscheidungsprozess Einfluss nehmen und mit welchen Konsequenzen dies für wen geschieht.

2 Die Untersuchung der ‚Beteiligung der Kinder‘ im schulischen Selektionsprozess

Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, die Artikulations- und Einflussmöglichkeiten von Kindern bei der Aushandlung von sie betreffenden Bildungsentscheidungen im schulischen Selektionsprozess zu beleuchten. Folgende Fragen sollen geklärt werden: 1) In welchen Momenten des schulischen Selektionsprozesses haben Schüler_innen die Möglichkeit, auf die für sie zu fällende Bildungsentscheidung Einfluss zu nehmen, bzw. in welchen Momenten werden sie durch die Erwachsenen oder durch institutionelle Regulierungen vom Prozess ausgeschlossen? 2) Inwiefern können Schüler_innen mitentscheiden, in welche Leistungsabteilung der Sekundarstufe I sie eingeteilt werden? 3) Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Erkenntnissen zur Akteurschaft von Kindern im schulischen Selektionsprozess für die Bildungsbeteiligungs- bzw. für die Agency-orientierte Kindheitsforschung?

Um die aufgeworfenen Fragen zu beantworten, stütze ich mich auf Daten, welche ich im Rahmen meiner Dissertation im Schweizer Kanton Freiburg in einer dreijährigen Feldforschung erhoben habe. Während drei Schuljahren ethnografierte ich 45 Kinder zweier Schulklassen, ihre Eltern und das zuständige Schulpersonal beim Übergang von der Primarschule in die nach Leistungsabteilungen gegliederte Sekundarstufe I. Am Untersuchungsort werden die Kinder nach sechs Primarschuljahren in vier verschiedene Leistungsabteilungen der Sekundarstufe I überführt: 1) in die Progymnasialabteilung A; 2) in die allgemeine Sekundarabteilung B; 3) in die Realschulabteilung C; 4) in die Werkklassenabteilung D. Zu den Abteilungen mit höherem sozialem Status und Prestige gehören A und B. In ihnen werden die Kinder aufs Gymnasium oder auf weiterführende Schulen vorbereitet. Die Abteilungen C und D genießen hingegen sozial ein niedrigeres Ansehen, da sie nach Abschluss der Volksschule tendenziell auf die direkte Eingliederung in die Arbeitswelt abzielen. Im von mir untersuchten institutionellen Setting sind gemäß Schulgesetz und Ausführungsreglement einerseits die Eltern und andererseits das Schulpersonal die dominierenden Verhandlungspartner_innen, wenn es um Bildungsentscheidungen geht (vgl. hierzu Hofstetter 2017, S. 152 f.).

Im Rahmen der Feldforschung habe ich u. a. folgende Daten erhoben: Tonaufnahmen von und Feldnotizen zu vor- bzw. nachbereitenden Gesprächen des Schulpersonals; Tonaufnahmen von Elterngesprächen; Tonaufnahmen von Gesprächen zwischen den Verantwortlichen der abgehenden Primarschulen und der abnehmenden Schulen der Sekundarstufe I; Tonaufnahmen von Gesprächen, die die Erstellung von schulischen Beurteilungsdokumenten behandeln.

Die Erkenntnisse aus den Analysen dieser erhobenen Daten ermöglichen es mir, den Anteil der Schule am Zustandekommen der Bildungsentscheidungen sichtbar zu machen. Die schulische Selektion kann als Blackbox ausgeleuchtet werden. Es gelingt mir, aufzuzeigen, dass die Bildungsentscheidungen in wesentlichem Maße durch das Schulpersonal beeinflusst werden (vgl. dazu Hofstetter 2017). Die Daten eignen sich darüber hinaus, die Stimme der Kinder im Selektionsprozess zu analysieren, zum Beispiel wie sie sich im Rahmen von Elterngesprächen äußern oder wie sie am Semesterende auf erhaltene Schulzeugnisse reagieren. Dabei wird aus der Analyse der erhobenen Daten das in der generationalen Ordnung angelegte Machtverhältnis deutlich. Einerseits sind die Erwachsenen in der Überzahl. Das Kind muss sich zum Beispiel im Elterngespräch vor bis zu vier Erwachsenen (Lehrerin, Lehrer, Vater, Mutter) verantworten. In dieser Situation beschränken sich viele Kinder aufs Zuhören oder, wenn sie irgendetwas gefragt werden, auf kurze Antworten. Die Erwachsenen dominieren die Deutung des Kindes. Andererseits zeigen sich auch Machtverhältnisse zwischen den verschiedenen Eltern und dem Schulpersonal. Bei der Untersuchung der Beteiligung der Kinder im schulischen Selektionsprozess ist es mir wichtig, die asymmetrischen Machtbeziehungen zwischen den Eltern und dem Schulpersonal einerseits und zwischen den Erwachsenen und den Kindern andererseits im Blick zu behalten.

Bei der Auswertung der Daten bin ich wie folgt vorgegangen: 1) In meinen Analysen fokussiere ich anhand von Gesprächsdaten die Interaktionsprozesse und Ko-Konstruktionen der beteiligten Akteur_innen. 2) Im Hinblick auf die Selektion der Kinder geht es mir darum, die sozialen Interaktionen zwischen den beteiligten Akteur_innen und ihre Konsequenzen für die Bildungskarriere der Kinder im zeitlichen Verlauf kleinschrittig nachzuzeichnen und dicht zu beschreiben. 3) Die kontextuellen Bedingungen, innerhalb derer die sozialen Interaktionen stattfinden, beziehe ich dabei beständig mit ein.

3 Möglichkeiten und Grenzen der Akteurschaft von Kindern im schulischen Selektionsprozess – der Fall Nicole

Im Gegensatz zu den meisten Kindern, die den Selektionsprozess geduldig über sich ergehen lassen, handelt es sich bei Nicole um eine Schülerin, die den Dialog mit den Erwachsenen – mit ihren Eltern und mit der Lehrerin und dem Lehrer – immer wieder gesucht hat. Um in diesem Beitrag die Akteurschaft der Kinder im schulischen Selektionsprozess zu veranschaulichen, stütze ich mich daher schwergewichtig auf ihren Fall. Weil sich Nicole in hohem Maße verbal

aktiv mit den Erwachsenen auseinandersetzt, eignet sich ihr Fall besonders, um die Handlungsspielräume der Schüler_innen im schulischen Selektionsprozess zu beleuchten. Bei meinen Ausführungen zu Nicoles Fall beginne ich beim Elterngespräch in der 5. Primarschulklasse und thematisiere dann im zeitlichen Verlauf vier weitere Momente in Nicoles Selektionsprozess.

3.1 Nicole setzt in der 5. Primarschulklasse ihre Teilnahme am Elterngespräch durch

In der Primarschule ist es üblich, in jedem Schuljahr nach dem ersten Semester ein Elterngespräch zu führen. Anlässlich dieses Gespräches eröffnen die Lehrpersonen den Eltern, wie es dem Kind punkto Sach- und Sozialkompetenzen in der Schule läuft. Seitens der Schule ist es erwünscht, dass die Kinder an diesen Gesprächen und insbesondere auch an den Gesprächen in der 5. Klasse teilnehmen. Weil die Kinder in der 5. Klasse ein Jahr vor dem Übertritt in die gegliederte Sekundarstufe I stehen, ist das Elterngespräch in der 5. Klasse besonders wichtig. Es zeichnet sich nun ab, in welche Abteilung das Kind später eingeteilt wird.¹ Nicoles Eltern sind im Vorfeld des Gesprächs der Meinung, Nicole selbst solle nicht am Gespräch teilnehmen, weil das Elterngespräch ein Ort für Erwachsene sei. In der Eröffnung des Elterngesprächs, wird dies folgendermaßen thematisiert:

1	Lehrer:	Auso hätzlech willkomme no einisch. schön besch du au da Nicole wöu du	Also nochmals herzlich willkommen. schön, dass Du auch da bist
2			
3		besch die wechtigsti Person. hesch di	Nicole, weil du bist die wichtigste
4		grfröit oder ned?	Person. hast du dich gefreut [auf das
5			Elterngespräch] oder nicht?
6	Nicole:	Jaaa	Jaaa
7	Lehrer:	Ja	Ja

¹Es gibt Eltern, die sich lieber allein, d. h. nicht in Anwesenheit des Kindes mit den Lehrpersonen treffen, weil sie davon ausgehen, dass man so unter Erwachsenen offener über die Belange des Kindes sprechen könne. Wo dieser eher seltene elterliche Wunsch besteht, wird er von der Institution akzeptiert, obwohl es konzeptionell vorgesehen ist, dass die Kinder diesen Gesprächen beiwohnen sollen, da es um sie geht und sie dem Austausch auch Hinweise für die Verbesserung ihrer Sach- und Sozialkompetenzen entnehmen sollen.

8	Nicole:	Se säge gäng das esch es Öuteregs- präch do muesch du ned metcho.	Sie [die Eltern] sagen immer: Das ist ein Elterngespräch. da musst du
9		worom heisst es de Öuteregspräch	nicht mitkommen. warum heißt es
10		es könnt doch Öuterehendgspräch	dann Elterngespräch. [Es] könnte
11		heisse	doch Eltern-Kind-Gespräch heißen
12			
13	Lehrer:	[lacht]	[lacht]

Nicole erwähnt, dass ihre Eltern aus der Bezeichnung ‚Elterngespräch‘ ableiten, dass die Kinder bei diesem Austausch nicht dabei seien, weil es ja sonst ‚Eltern-Kind-Gespräch‘ heißen müsste. Im Anschluss an diese Sequenz erhält Nicole Unterstützung vom Lehrer und von der ebenfalls anwesenden Lehrerin, die Nicoles Teilnahme am Gespräch als sinnvoll erachten, woraufhin Nicoles Vater seine Meinung revidiert:

1	Vater:	Auso de due e das akzeptiere	Also dann akzeptiere ich das
2	Lehrer:	Wonderbar [lacht]	Wunderbar [lacht]
3	Vater:	Wöu e ha gäng gseid se darf	Weil ich habe immer gesagt sie
4		ned metcho oder	[Nicole] dürfe nicht mitkommen oder
5	Lehrer:	Ach so jo	Ach so ja
6	Vater:	Ja ja	Ja ja
7	Nicole:	De hani haut proteschiert	Da habe ich halt protestiert
8	Lehrer:	De hesch proteschiert?	Dann hast du protestiert?
9	Vater:	Ja ja se proteschiert	Ja ja sie protestiert

Der Ausschnitt liefert einen Hinweis darauf, dass Nicole ihre Teilnahme am Gespräch zu Hause mit den Eltern erfolgreich verhandelt hat. Sie positioniert sich entgegen der elterlichen Meinung im Vorfeld des Elterngesprächs als aktive Teilnehmerin. Da sie sich gegen die elterliche Meinung durchsetzen konnte, kann sie nun am Gespräch teilnehmen. Im weiteren Gesprächsverlauf wird Nicole vom Lehrer explizit danach gefragt, in welche Abteilung der Sekundarstufe I (Progymnasialabteilung A, allgemeine Sekundarabteilung B, Realschulabteilung C, Werkklassenabteilung D) sie später übertreten möchte (vgl. dazu und zum Folgenden Hofstetter 2017, S. 188–190). Es ist nur deshalb möglich, Nicole diese Frage zu stellen, weil sie am Gespräch teilnimmt. Nicole räumt ein, dass sie später in eine Progymnasialabteilung A wechseln wolle. Im Wissen um Nicoles durchwachsene Notenleistungen, die eher dem Profil einer B-Schülerin (allgemeine Sekundar-schulklasse B) entsprechen, fragt die ebenfalls anwesende Lehrerin die Eltern,

ob es ihnen wichtig sei, dass ihre Tochter später in eine Progymnasialabteilung A eintrete. Der Vater verneint dies, weshalb ihm der Lehrer und die Lehrerin im Anschluss an das Elterngespräch einen gesunden Menschenverstand attestieren („er will seine Tochter nicht auf Biegen und Brechen in eine A-Abteilung überführen“; vgl. hierzu Hofstetter 2017, S. 190, Zeilen 16–20). Für den Lehrer und die Lehrerin ist es angenehmer, einem Vater gegenüberzustehen, der nicht die Ansicht vertritt, dass seine Tochter unbedingt in eine Progymnasialabteilung A eintreten müsse, sondern der auch mit der Einweisung in die allgemeine Sekundarabteilung B gut leben könnte. Das bedeutet, dass sich die Lehrpersonen fortan ohne Druck zu verspüren mit Nicoles Bildungsziel auseinandersetzen können (vgl. hierzu Hofstetter 2017, S. 190, Zeilen 1–20). Im Sinne des von Erickson und Shultz (1982) postulierten Konzepts ‚Co-membership‘ entsteht in diesem Gespräch zwischen dem Lehrer und dem Vater gegenseitige Sympathie (vgl. hierzu Hofstetter 2017, S. 189, Zeilen 1–37). Der ‚Passung‘ zwischen Eltern und Institution kommt im weiteren Prozessverlauf ein besonderes Gewicht zu, da die Lehrpersonen auf dieser Basis bereit sind, Nicoles Bildungsziel mit den Eltern ausdiskutieren und sie in die Entscheidung ihrer Empfehlung miteinzubeziehen. Durch ihre aktive Gesprächsteilnahme hat sich Nicole als ‚potenzielle A-Schülerin‘ ins Spiel gebracht. Die ‚Passung‘ zwischen ihren Lehrpersonen und ihren Eltern² ist der Nährboden, auf welchem ihr ausgesprochener Wunsch, später in die Progymnasialabteilung A einzutreten, gedeihen kann.

3.2 Nicole verhandelt ihr Semesterzeugnis

Wenige Wochen nach diesem Elterngespräch erhalten die Kinder in der 5. Primarschulklasse ihr Semesterzeugnis. Das Zeugnis dokumentiert die Leistungen in den Sach- und Sozialkompetenzen. Der Lehrer kündigt am Morgen an, dass die Zeugnisse nach der 10-Uhr-Pause verteilt würden. In einem ersten Schritt dürfen die Kinder einen Blick ins Zeugnis werfen. Im Anschluss daran hat jedes Kind

²Nicoles Vater, Marcel Gerber, wird vom Lehrer anlässlich der Vor- und Nachbereitung der anderen Elterngespräche immer wieder als Vorbild argumentativ ins Feld geführt (vgl. hierzu Hofstetter 2017, S. 133, Zeilen 11–18, S. 141, Zeilen 28–34). Im Anschluss an das Elterngespräch mit Nicoles Eltern in der 6. Klasse begleitet der Lehrer die Eltern und Nicole für die Verabschiedung nach draußen und kommt dann wieder gut gelaunt ins Schulzimmer zurück, wo er in Gegenwart der Lehrerin betont, dass ihm solche Gespräche Spaß machen würden (vgl. hierzu Hofstetter 2017, S. 195, insbesondere Zeilen 1–10).

Nicole Gerber

5. Schuljahr, Klasse 5

1. Semester 2010/2011

Beurteilung der Sachkompetenz

	Lernziele sehr gut erreicht	Lernziele gut erreicht	Lernziele erreicht	Lernziele nicht erreicht
Deutsch: Text- und Hörverständnis		X		
Deutsch: Mündliche und schriftliche Ausdrucksweise		X		
Französisch	X			
Mathematik			X	
Mensch und Umwelt		X		
Bildnerisches und technisches Gestalten		X		
Musik	X			
Bewegungs- und Sporterziehung	X			
Bibelkunde	besucht			

Abb. 1 Semesterzeugnis Nicole, 5. Klasse

ein paar Minuten Zeit, um sich mit dem Lehrer über das Zeugnis zu unterhalten. Das Zeugnis, welches Nicole an jenem Morgen erhält, sieht wie in Abb. 1 dargestellt aus.

Reglementarisch sind für den späteren Übertritt in die Sekundarstufe I Nicoles Leistungen in den vier Hauptfächern ‚Deutsch‘, ‚Französisch‘, ‚Mathematik‘ sowie ‚Mensch und Umwelt‘ relevant.³ Aus Nicoles Hauptfachleistungen wird im Hinblick auf den Übertritt in die gegliederte Sekundarstufe I ihr B-Profil (allgemeine Sekundarschülerin) deutlich. Sie hat in Deutsch und ‚Mensch und Umwelt‘ die Lernziele ‚gut erreicht‘ (dies entspricht der Zeugnisnote 5), in Französisch hat sie die Lernziele ‚sehr gut erreicht‘ (dies entspricht den Zeugnisnoten 5,5 und 6) und in Mathematik hat sie die Lernziele ‚erreicht‘ (dies entspricht den Zeugnisnoten 4,5 und 4). Da Nicole nur in Französisch ein ‚sehr gut erreicht‘ erhalten hat, ist sie im Hinblick auf ihr Ziel, nämlich später in die Progymnasialabteilung A überzutreten, mit dem erhaltenen Zeugnis nicht zufrieden. Im Folgenden wird der Dialog wiedergegeben, der sich bei der Zeugnisbesprechung zwischen dem Lehrer und Nicole abspielt:

³Die Leistungen in den übrigen Fächern (Bildnerisches und technisches Gestalten, Musik, Bewegungs- und Sporterziehung und Bibelkunde) zählen für den Übertritt nicht.

-
- 1 Lehrer: Und?
- 2 Nicole: Gar nicht gut
- 3 Lehrer: Man muss etwas von sich verlangen. du musst daran arbeiten. in Mathema-
4 tik machen dir neue Probleme Mühe. dort brauchst du Betreuung. darum ist
5 das Lernziel dort nur erreicht
- 6 Nicole: Ohne Geometrie wäre es besser
- 7 Lehrer: Es ist nicht nur Geometrie. du hast gute Voraussetzungen mit deiner Mit-
8 arbeit
- 9 Nicole: Warum ist Deutsch nur gut? ihr sagtet 5,5 [Nicole bezieht sich hier auf Aus-
10 sagen im oben erwähnten Elterngespräch, in welchem sie verstanden hatte,
11 dass die Lehrpersonen ihre Leistungen in Deutsch mit der Note 5,5 (= sehr
12 gut) beurteilen]
- 13 Lehrer: Nein
- 14 Nicole: Deswegen bin ich geschockt
- 15 Lehrer: Vielleicht ist es eng. wir können das anschauen
- 16 Nicole: Das wäre eher B
- 17 Lehrer: Ein AB wir wissen es nicht. du bist fast zu verbissen. du musst locker
18 bleiben. dich nicht nerven
- 19 Nicole: O.k.
-

Da Nicole mit dem zurückerhaltenen Zeugnis offensichtlich unzufrieden ist, weist der Lehrer sie darauf hin, dass sie die Realisierung ihres Bildungsziels selbst in der Hand habe, und schiebt ihr damit die Verantwortung zu. Im Hinblick auf ihr Bildungsziel positioniert er Nicole ‚dazwischen‘ („ein AB wir wissen es nicht“). Die Konsequenz aus dieser Unsicherheit wird Nicole zugewiesen, die „zu verbissen“ sei. In Bezug auf die Deutschnote bringt der Lehrer sich allerdings selbst nochmals ins Spiel („wir können das anschauen“) und verweist darauf, dass er offenbar einen gewissen Handlungsspielraum ausmache. Dieser Satz dürfte Nicole dazu ermutigen, nochmals in die Verhandlung mit dem Lehrer einzutreten. Nach dem kurzen Austausch verabschiedet sich der Lehrer von den Kindern, welche nun zum Mittagessen nach Hause fahren. Als die Kinder gegangen sind, sucht Nicole ihr Zeugnis betreffend erneut das Gespräch mit dem Lehrer. Dieser befindet sich zusammen mit der Lehrerin, mit welcher er die Klasse unterrichtet (die Lehrerin und der Lehrer haben sich den Unterricht in den Hauptfächern und den übrigen Fächern aufgeteilt) im Schulzimmer. Der Dialog verläuft wie folgt:

-
- 1 Lehrer: [der Lehrer spricht zur Lehrerin] Nicole verlangt Gewaltiges von sich!
2 [dann nimmt er seine Dokumente hervor, auf denen er Nicoles Noten
3 ihrer während des Semesters abgelegten Deutschprüfungen notiert hat]
4 bei Deutsch Nicole! Deutsch Textverständnis 5 [der Lehrer stellt fest,
5 dass Nicole in Deutsch beim Textverständnis insgesamt die Note 5 erhält]
6 da machen wir weiter. du machst interessiert weiter. das kommt schon
- 7 Nicole: Wir haben ja noch bessere Noten gehabt
- 8 Lehrer: Es fehlt dir wenig. was wollen wir mit dem Kreuzchen im Zeugnis
9 bezwecken? wenn es eine 5 zeigt, machst du noch weiter
- 10 Nicole: Im Fach ‚Deutsch‘ habe ich die höchsten Erwartungen an mich.
11 mich motiviert ein Kreuzchen mehr, wenn es ganz vorne steht [„ganz
12 vorne“ = bei ‚Lernziele sehr gut erreicht‘]. wenn ich es hinten sehe, zieht
13 es mich runter! ich gab mir so Mühe!
- 14 Lehrer: Im Textverständnis ist es aber klar nur eine 5
- 15 Nicole: Ja, da bin ich einverstanden, aber das andere. zu was gehört Geschichten
16 schreiben?
- 17 Lehrer: Textausdruck
- 18 Nicole: Diktat auch?
- 19 Lehrer: Ja
- 20 Nicole: Und warum habe ich dann dort nur ein ‚gut erreicht‘?
- 21 Lehrer: Hier ist es knapp. [Der Lehrer schaut in seine Noten-Dokumente] ich
22 sehe es. den 5,5er [= ‚Lernziele sehr gut erreicht‘] haben wir nicht. aber
23 wenn du sagst, das Kreuzchen motiviert mich mehr, um vorwärts zu kom-
24 men [der Lehrer kann hier den Satz nicht mehr zu Ende sprechen, da sich
25 die Lehrerin nun einmischt, welche bislang schweigend zugehört hatte]
- 26 Lehrerin: Ein knappes 5,5 ist 5
- 27 Nicole: Deutsch will ich zuvorderst
- 28 Lehrerin: Jetzt widersprichst du dir
- 29 Nicole: Ich möchte nicht eine 5 im Deutsch. ich würde Gas geben, um die
30 Beurteilung ‚sehr gut erreicht‘ zu behalten
- 31 Lehrer: Das ist gut und recht [der Lehrer schaut die Lehrerin fragend an und fährt
32 zu Nicole sprechend fort] du sagst mir zwei verschiedene Dinge. erstens
33 „ich brauche das Kreuzchen vorne für meine Motivation“ und zweitens
34 „ich will unbedingt die Note 5,5 [= ‚Lernziele sehr gut erreicht‘]“. die
35 zweite Aussage bestätigt, dass das Kreuzchen am richtigen Ort ist [näm-
36 lich bei ‚gut erreicht‘]
- 37 Nicole: Aber es demotiviert mich. wenn ich das Kreuzchen dort habe, verleidet
38 es mir!
- 39 Lehrerin: Eine A-Schülerin darf sich nicht hängen lassen
-

-
- 40 Nicole: Das Kreuzchen vorne motiviert mich, weil ich das Gefühl habe, dass es
41 gut ist
- 42 Lehrer: [Der Lehrer wendet sich an die Lehrerin] dürfen wir Zeugnisnoten ver-
43 handeln? dann kann jeder kommen. [ohne auf diese Frage zu antworten,
44 spricht die Lehrerin zu Nicole]
- 45 Lehrerin: Du willst unbedingt ins A [in die Progymnasialklassenabteilung]. zeig
46 mir, dass du mit dem Kreuzchen umgehen kannst
- 47 Nicole: Ich möchte ins A. ich brauche eine Herausforderung. wenn das Kreuz-
48 chen vorne ist, motiviert mich das und ich kann daran arbeiten
-

Zuerst wird Nicole vom Lehrer als Akteurin angesprochen, welche die Erreichung ihres Bildungsziels selbst in der Hand hat. Nicole möchte jedoch ihre Ausdrucksnote in Deutsch verhandeln, indem sie feststellt, dass in diesem Bereich doch noch bessere Beurteilungen als ‚gut‘ vorlägen, und argumentiert, dass eine ‚sehr gute‘ Beurteilung wichtig sei für ihre Motivation. Die Lehrerin und der Lehrer sind sich offenbar bewusst, dass es sich um eine etwas heikle Praktik handelt, die Zeugnisbeurteilung im Nachhinein anzupassen. Sie versuchen, Nicole in einen Widerspruch zu verwickeln, und formulieren normative Vorstellungen betreffend das Verhalten einer zukünftigen A-Schülerin. Nicole geht nicht darauf ein und wiederholt das für den Lehrer stichhaltige Argument, dass eine ‚sehr gute‘ Beurteilung sie motivieren würde.

Nun betritt Nicoles Vater das Schulzimmer. An diesem Tag holt er Nicole zufälligerweise mit dem Auto zum Mittagessen von der Schule ab. Er wird von der Lehrerin und vom Lehrer freundlich begrüßt und der Lehrer führt ihn kurz in die Diskussion um das Kreuzchen ein, die er und die Lehrerin gerade zusammen mit Nicole führen:

-
- 1 Lehrer: [der Lehrer wendet sich an den Vater] willst du mitdiskutieren? im
2 Zeugnis erhält Nicole im Deutsch-Textverständnis die Note 5 [= ‚Lern-
3 ziele gut erreicht‘], im mündlichen und schriftlichen Ausdruck hat sie die
4 5,5 knapp nicht erreicht. [dann wendet sich der Lehrer wieder an Nicole]
5 du möchtest das Kreuzchen in Deutsch beim mündlichen und schrift-
6 lichen Ausdruck dennoch bei ‚sehr gut‘. du möchtest unbedingt ins A. als
7 A-Schülerin müsstest du ein schlechteres Kreuzchen aushalten
- 8 Vater: [der Vater nimmt sein Mobiltelefon und ruft seine Frau an, die ihn und
9 seine Tochter zum Mittagessen erwartet und teilt ihr mit, dass Nicole und
10 er noch in einer Besprechung mit den Lehrpersonen seien und es etwas
11 später werde]
-

12	Nicole:	Wenn das Kreuzchen vorne ist, weiß ich, dass ich Gas geben muss
13	Lehrerin:	Es ist wichtig, dass du motiviert bist, auch ohne dass das Kreuzchen
14		vorne steht. wir können nicht mit jedem Kind die Noten verhandeln
15	Nicole:	Im Textverständnis bin ich mit der Note 5 einverstanden, aber beim
16		mündlichen und schriftlichen Ausdruck
17	Lehrer:	[der Lehrer spricht zu Nicole] warte schnell draußen. wir müssen es
18		überdenken. [Nicole verlässt das Schulzimmer, die Schulzimmertür wird
19		geschlossen]
20	Vater:	[nachdem Nicole draußen ist, wendet sich der Vater an die Lehrerin und
21		den Lehrer] was ist das Problem?
22	Lehrer:	Sie hat im Zeugnis in Deutsch mündlicher und schriftlicher Ausdruck die
23		Bewertung ‚Lernziele gut erreicht‘ und möchte ein ‚Lernziele sehr gut
24		erreicht‘ [der Lehrer wendet sich dann an die Lehrerin]
25	Lehrer:	Im Aufsatzschreiben hat sie gute Produktionen. ich könnte ihr in Deutsch
26		mündlicher und schriftlicher Ausdruck die Beurteilung ‚Lernziele sehr
27		gut erreicht‘ mit gutem Gewissen geben. Die Frage ist, ob wir unsere
28		Note aufgrund von Diskussionen ändern können?
29	Lehrerin:	Wenn du noch Noten hast, können wir es machen. ich hoffe, sie hält es
30		aus, wenn sie ins Progymnasium wechselt und dort einmal eine weniger
31		gute Beurteilung erhält. wenn wir mit Noten dahinterstehen können ja!

In Anwesenheit des Vaters wiederholt der Lehrer zuerst die von der Lehrerin ins Feld geführte normative Erwartung an eine zukünftige A-Schülerin, welche die Lehrerin nochmals mit Nachdruck unterstreicht. Nicole hingegen hält am Argument fest, dass sie eine ‚sehr gute‘ Beurteilung beflügeln würde. Um sich ungestört mit der Lehrerin und dem Vater (!) abzusprechen, schickt der Lehrer Nicole vor die Tür. Sie wird also von der Entscheidungsfindung ausgeschlossen. In Anwesenheit des ‚sympathischen‘ Vaters, der zufälligerweise in die Verhandlung hineingeplatzt ist, interessiert zuhört und nachfragt, sich aber nicht aktiv in die Entscheidungsfindung einmischt – dies obwohl ihm der Lehrer bei der Begrüßung diese Möglichkeit einräumt („willst du mitdiskutieren?“) –, beschließen der Lehrer und die Lehrerin, dass das Kreuzchen geändert werden könne, sofern dies aufgrund vorliegender Noten zu verantworten sei.

Nach dieser Unterhaltung öffnet der Lehrer die Tür des Klassenzimmers und bittet Nicole wieder hinein:

-
- 1 Lehrer: Komm wieder rein. [Nicole kommt wieder ins Klassenzimmer, in welchem
2 sich die Lehrerin, der Lehrer und ihr Vater befinden. Dann verkündet der
3 Lehrer das Urteil] wir haben Folgendes diskutiert. beim Texteschreiben
4 sind die Noten so knapp, dass man überlegen kann, ob man dir im Zeugnis
5 ein ‚Lernziele sehr gut erreicht‘ geben will. du probierst dort Dinge aus
6 und gibst dir Mühe. wenn ich das einbeziehe, können wir das Kreuzchen
7 ändern. es ist aber knapp und wir müssen im Hinblick auf dein Ziel, in
8 eine Progymnasialklasse A überzutreten, dranbleiben. zudem können wir
9 im Nachhinein die Kreuzchen nicht mit jedem Kind ändern. du bist ein
10 Spezialfall. Es müssen jetzt nicht alle Kinder kommen. für deine Zukunft
11 ist es wichtig, dass du dich durch schlechte Noten nicht unter Druck setzen
12 lässt. vor allem als Progymnasialschülerin ist es wichtig, dass man schlech-
13 tere Beurteilungen ertragen kann. [dann entschuldigt sich der Lehrer beim
14 Vater dafür, dass er nun mit Nicole zu spät zu Hause beim Mittagessen
15 erscheinen werde, und man verabschiedet sich]
-

Dass die Lehrpersonen das Kreuzchen tatsächlich auf Nicoles Wunsch hin ändern, verweist darauf, dass Nicoles Argumenten im Rahmen dieser Verhandlung vor allem seitens des Lehrers viel Macht zugesprochen wird. Nicole argumentiert sehr geschickt, wiegt ab, gibt Schwächen zu, will aber auch ihre Stärken belohnt wissen. Sie kann Einfluss nehmen und schafft es, den Lehrer und die Lehrerin zu überzeugen, sodass diese bereit sind, ihre Noten aufzurunden. Der zufällige Auftritt ihres vom Lehrer als sehr sympathisch eingeschätzten Vaters stärkt ihre Verhandlungsposition. Nicole selbst muss zwar in den Ausstand treten und der Vater beteiligt sich nicht an der Diskussion. In Anwesenheit des ‚sympathischen‘ Vaters tendieren die Lehrpersonen jedoch dazu, ihre Ermessensspielräume zugunsten von Nicole auszugestalten. Im Bewusstsein, dass den Argumentationen von Kindern bei der Besprechung von Zeugnissen höchstens in Ausnahmefällen in diesem Maße Rechnung getragen werden kann, hebt der Lehrer hervor, dass es sich bei Nicole um einen „Spezialfall“ handle. Durch die entstandene Situation kann Nicole den Erwachsenen nochmals vor Augen führen, dass sie später unbedingt in die Progymnasialabteilung A übertreten möchte. Obwohl sie von ihren Notenleistungen her eher dem Profil einer B-Schülerin entspricht, schafft sie es, bei den Erwachsenen als potenzielle A-Schülerin im Gespräch zu bleiben.

3.3 Nicole bespricht ihr Schuljahresendzeugnis

Knappe sechs Monate später, am Ende der 5. Primarschulklasse, werden erneut die Zeugnisse an die Kinder zurückgegeben. Es läuft wiederum so ab, dass die Kinder das Zeugnis anschauen können und dann ein kurzes Gespräch mit dem Lehrer stattfindet. Bei Nicole gestaltet sich die Gesprächseröffnung wie folgt:

1	Lehrer:	Und	Und
2	Nicole:	Zufrede	Zufrieden
3	Lehrer:	Zufrede	Zufrieden
4	Nicole:	Ja em Math eine 5 jaahh	Ja im Math eine 5 jaahh
5	Lehrer:	Im Math eine 5	Im Mathe eine 5
6	Nicole:	Jaaaaaa	Jaaaaa
7	Lehrer:	Wir zwei wissen	Wir zwei wissen
8	Nicole:	Ja	Ja
9	Lehrer:	Die 5 ist ein bisschen hochgedrückt	Die 5 ist ein bisschen hochgedrückt
10	Nicole:	Ja	Ja
11	Lehrer:	Also sie ist gerundet	Also sie ist gerundet
12	Nicole:	Mmh	Mmh
13	Lehrer:	[...] da sind wir noch nicht gerade	[...] da sind wir noch nicht gerade
14		auf der 5 und das dürfte dir ähm du	auf der 5 und das dürfte dir ähm du
15		hast ja das Ziel A	hast ja das Ziel A
16	Nicole:	Mmh	Mmh
17	Lehrer:	Falls das in Richtung A geht müsstest	Falls das in Richtung A geht, müsstest
18		du dort natürlich auch ziemlich viel	du dort natürlich auch ziemlich
19		arbeiten. so wie ich dich aber kenne	viel arbeiten. so wie ich dich aber
20		sagst du das will ich oder	kenne, sagst du, das will ich, oder
21	Nicole:	Ja [lacht]	Ja [lacht]
22	Lehrer:	O.k.	O.k
23	Nicole:	Nächstes Jahr gebi Gas	Nächstes Jahr gebe ich Gas
24	Lehrer:	Nächstes Jahr gibst du Gas	Nächstes Jahr gibst du Gas
25	Nicole:	Ja	Ja

Die Lehrpersonen haben Nicoles Mathematiknote auf ein ‚gut‘ (=Zeugnisnote 5) aufgerundet. Im Halbjahreszeugnis waren die Lernziele in Mathematik noch ‚erreicht‘ (=Zeugnisnote 4 bis 4,5). Nicole ist mit der Beurteilung zufrieden. Indem sich der Lehrer in Bezug auf die aufgerundete Mathematiknote als Mitwisser konstruiert („wir zwei wissen“; „da sind wir noch nicht gerade auf der 5“) signalisiert er Nicole, dass er dieses Mal seine Handlungsspielräume bereits vor der Zeugnisabgabe zu ihren Gunsten ausgeschöpft habe. Dann schiebt er die Verantwortung für die Erreichung ihres Bildungsziels aber gleich wieder auf Nicole, indem er ihr nahelegt, dass sie viel arbeiten müsse. Nicole gelobt, dass sie im

kommenden Semester im Hinblick auf ihr Bildungsziel ‚Gas geben‘ wolle. Im weiteren Gesprächsverlauf möchte der Lehrer, dass Nicole einschätzt, wo sie im Hinblick auf ihr Bildungsziel momentan steht:

-
- 1 Lehrer: [...] wo stehst du jetzt mit deinem Ziel
 - 2 Nicole: Jetzt, ich würde sagen, wenn ich in der 6. [Klasse] wäre, wäre es glaube ich
 - 3 ein B-Zeugnis
 - 4 Lehrer: Mmh
 - 5 Nicole: Aber nächstes Jahr will ich im Math auf eine 5,5 hoch und hier [in Deutsch
 - 6 Hör- und Textverständnis] auch auf eine 5,5 hoch
 - 7 Lehrer: Mmh
 - 8 Nicole: Weil ja hier ich lese ja in den Ferien
 - 9 Lehrer: Mmh
 - 10 Nicole: [...] und ich möchte auf jeden Fall mehr 5,5er
 - 11 Lehrer: Ja wir können sagen, wenn wir alles 5,5er hätten
 - 12 Nicole: Mmh
 - 13 Lehrer: Eine 5 vielleicht, zwei das geht auch, dann wären wir auf der sicheren Seite
 - 14 Nicole: Ja
 - 15 Lehrer: Und wir sind einfach noch nicht ganz auf der sicheren Seite. wir wollen ja
 - 16 nicht nur reinkommen dort, wo du willst. wir wollen dann auch bleiben
 - 17 Nicole: Ja
-

Interessant ist, dass der Lehrer zuerst wiederum Nicole für die Zielerreichung verantwortlich macht, indem er sie fragt, wo sie jetzt im Hinblick auf ihr Ziel stehe. Nicole scheint zu wissen, dass ihr momentanes Zeugnis eher einem B-Profil entspricht, und erwähnt deshalb, dass sie ihre Hauptfachnoten im folgenden Semester verbessern wolle. Ab diesem Moment macht sich der Lehrer in Bezug auf die Erreichung von Nicoles Bildungsziel wieder zum Komplizen, indem er permanent von ‚wir‘ („wenn wir alles 5,5er hätten“; „wären wir auf der sicheren Seite“; „wir sind einfach noch nicht ganz auf der sicheren Seite“; „wir wollen nicht nur reinkommen“; „wir wollen dann auch bleiben“) spricht. Seine Aussagen sind ambivalent. Einerseits sagt er, dass sie verantwortlich sei, andererseits signalisiert er seine Bereitschaft, sie zu unterstützen.

3.4 Die Lehrerin und der Lehrer geben Nicole trotz B-Noten eine A-Empfehlung

Circa sechs Monate später wird dem Lehrer und der Lehrerin beim Erstellen des übertrittsrelevanten Zeugnisses nach dem ersten Semester der 6. Klasse bewusst, dass Nicole ihre Noten nicht verbessern konnte und aus ihrem Zeugnis reglementarisch eine Empfehlung für die allgemeine Sekundarabteilung B resultiert (vgl. dazu Hofstetter 2017, S. 190–195). In Anwesenheit von Nicole, die ihr Bildungsziel A weiterhin beteuert, sind die Lehrerin und der Lehrer im Gespräch mit Nicles Eltern dennoch bereit, ihren reglementarischen Handlungsspielraum voll zugunsten von Nicole auszunutzen und ihr trotz B-Noten eine klare A-Empfehlung, d. h. eine Empfehlung für die Progymnasialabteilung A, zu geben. Das ist deshalb so bemerkenswert, weil die Lehrerin und der Lehrer Nicole rein reglementarisch auch ‚bedingt‘ für die Progymnasialabteilung empfehlen könnten. Damit würden sie zum Ausdruck bringen, dass sie Nicole zwischen der allgemeinen Sekundarabteilung und der Progymnasialabteilung sehen. Im vorliegenden Fall entscheiden sich die Lehrerin und der Lehrer jedoch für die noch höhere Empfehlung A. Nicles Eltern sprechen sich ihrerseits ebenfalls dafür aus, ihre Tochter klar für die Progymnasialabteilung A zu empfehlen.

3.5 Die Entscheidung fällt im Gespräch mit dem Direktor

Gut einen Monat später treffen die Lehrerin und der Lehrer den Direktor der Orientierungsschule, um die Zuweisungen für die Kinder ihrer Klasse zu besprechen. Mittlerweile liegt für Nicole auch das Ergebnis aus der kantonalen Vergleichsprüfung vor (im Kanton Freiburg absolvieren alle Kinder eines Jahrgangs eine Übertrittsprüfung). Bezüglich ihrer Einteilung liegen für Nicole folgende Empfehlungselemente vor: Aus ihren Noten resultiert die Empfehlung für die allgemeine Sekundarabteilung B; die Lehrpersonen empfehlen Nicole für die Progymnasialabteilung A und auch die Eltern empfehlen ihre Tochter für die Progymnasialabteilung A. Aus der kantonalen Vergleichsprüfung resultiert für Nicole die Empfehlung für die Realschulabteilung C. Im kantonalen Vergleichstest hat Nicole also schlechter abgeschnitten, als es ihre anderen Empfehlungen vermuten ließen. Im Gespräch mit dem Direktor müssen der Lehrer und die Lehrerin erklären, wie es dazu kommen konnte, dass die Empfehlungselemente im Fall von Nicole stark divergieren. Da der Direktor von seinen organisatorischen

Bedürfnissen her nicht unter Zugzwang steht (er hat in allen drei Abteilungen, d. h. A, B, C, noch Platz für Kinder), überlässt er den definitiven Zuweisungsentcheid für Nicole im Gespräch vor allem der Lehrerin und dem Lehrer. Aufgrund der ihm vorliegenden Dokumente tendiert er dazu, Nicole in die Sekundarabteilung B einzuteilen. Dies spiegelt sich in der folgenden Sequenz wider:

1	Direktor:	Der chöit mer ou säge för öich esch	Ihr könnt mir auch sagen, für euch
2		offe. chöit der au nach wie vor. i	ist es offen. könnt ihr auch nach
3		däm fau wör e aber entscheide ond	wie vor. in diesem Fall würde ich
4		ned d'öutere. aber der müesstet mer	aber entscheiden und nicht die
5		scho säge mou unbedingt A bes jetzt	Eltern, aber ihr müsstet mir schon
6		hets mi no ned so überzüg vör nes A	sagen, doch unbedingt A. bis jetzt
7			hat es mich noch nicht so überzeugt
8			für ein A
9	Lehrer:	E chönt ned unbedingt A säge sorry	Ich könnte nicht unbedingt A
10			sagen, sorry
11	Lehrerin:	Nei e cha nome i däm senn onbe-	Nein, ich kann in diesem Sinne
12		dingt A säge wöu e weiss dass ehre	unbedingt A sagen, weil ich weiß,
13		absolut wonsch esch ond se s'gfüu	dass es ihr absoluter Wunsch ist
14		het se packi das mini überzügig aus	und sie das Gefühl hat, dass sie
15		ehri lehrerin esch ähm unbedingt B	das packt. meine Überzeugung als
16		[lacht]	ihre Lehrerin ist ähm unbedingt B
17			[lacht]
18	Direktor:	Mmh o.k	Mmh o.k
19	Lehrerin:	Jetzt met dem auem oder	Jetzt mit allem hier oder
20	Direktor:	Mmh	Mmh
21	Lehrerin:	Ond jetzt mit dem nomau diskutiere	Und jetzt mit dem nochmals
22		ond no einisch diskutiere ond no	diskutieren und noch einmal dis-
23		einisch diskuire. e meine dört si	diskutieren und nochmals diskutieren.
24		mer zeht eme haube jahr drane	ich meine dort sind wir seit einem
25			halben Jahr dran
26	Lehrer:	Set emne jahr äua scho bau	Seit einem Jahr wahrscheinlich
27			schon bald
28	Lehrerin:	Oder simmer se am diskutiere	Oder sind wir sie [ihren Fall] am
29			Diskutieren
30	Lehrer:	Ja	Ja
31	Lehrerin:	Was mache mer wo dői mer se here	Was machen wir. wo tun wir sie
32		wie dői mer argumentiere i dere	hin. Wie argumentieren wir in
33		situation	dieser Situation

Nicoles Wunsch, in die A-Abteilung eingeteilt zu werden, kommt im Gespräch mit dem nach Erklärungen für Nicoles stark divergierende Empfehlungselemente suchenden Direktor zwar noch zur Sprache, aber er wird vom Lehrer und von der Lehrerin nicht mehr verteidigt. Im Gespräch mit dem Direktor rücken der Lehrer und die Lehrerin, die sich für Nicoles Empfehlungselemente rechtfertigen müssen, von der von ihnen schriftlich abgegebenen A-Empfehlung ab und ändern ihre Empfehlung für Nicole auf B. In Abwesenheit von Nicole und ihrer Eltern wird somit entschieden, dass Nicole entgegen ihrem Wunsch in die allgemeine Sekundarabteilung B eingeteilt wird.

4 Ambivalenzen der Akteurschaft von Kindern im schulischen Selektionsprozess und Konsequenzen für die Bildungsbeteiligungs- bzw. für die Agency-orientierte Kindheitsforschung

In diesem Beitrag habe ich am Fall von Nicole untersucht, wie sich Kinder während des schulischen Selektionsprozesses in ihrer konkreten schulischen Lebenswelt beim Übergang von der Primarschule in die gegliederte Sekundarstufe I bewegen können. Damit beleuchte ich das wechselseitige Verhältnis zwischen der schulischen Institution (Schulgesetz bzw. -reglement und Schulpersonal) und den Bildungsteilnehmenden (Nicole und ihre Eltern), womit es gelingt, die Handlungsfähigkeit von Kindern bei der Aushandlung von sie betreffenden Bildungsentscheidungen zu bestimmen.

Der erste Teil meiner ersten Frage lautet: *1.1) In welchen Momenten des schulischen Selektionsprozesses haben Schüler_innen die Möglichkeit, auf die für sie zu fällende Bildungsentscheidung Einfluss zu nehmen?* Die anhand von Nicoles Fall thematisierten Momente zeigen auf, dass sich Kinder dort für ihr Bildungsziel stark machen können, wo sie Stellung nehmen dürfen und von den Erwachsenen (Lehrperson und Eltern) Gehör erhalten. Innerhalb der institutionellen Rahmenbedingungen (Schulgesetz und Ausführungsreglement zum Schulgesetz) ergibt sich Nicoles Akteurschaft aus den Interaktionen zwischen ihr, ihren Eltern, ihrer Lehrerin und ihrem Lehrer. Ihre Akteurschaft ist somit abhängig von ihren Beziehungen zu den Erwachsenen und den Beziehungen der Erwachsenen untereinander. Sie resultiert sozusagen aus dem Beziehungsgeflecht der beteiligten Akteur_innen. In Nicoles Fall wird als dominante Differenzlinie die generationale Ordnung deutlich, die phasenweise von Nicole ausgehebelt wird. Nicoles Fall zeigt, dass die generationale Ordnung situativ immer wieder

von Neuem ausgehandelt werden muss und nicht einfach gegeben ist. Nicole schafft es, dass ihre Eltern sie ans Elterngespräch mitnehmen. Es gelingt ihr, dass die Lehrerin und der Lehrer ihr Schulzeugnis im Nachhinein zu ihren Gunsten ändern, womit sie dafür sorgt, dass ihr Bildungsziel, in die Progymnasialabteilung A einzutreten, bei den Erwachsenen präsent bleibt. Letztlich schafft es Nicole, so weit auf die Lehrpersonen und ihre Eltern Einfluss zu nehmen, dass diese bereit sind, ihr trotz B-Noten je eine klare A-Empfehlung auszusprechen.

Der zweite Teil meiner ersten Frage lautet: *1.2) In welchen Momenten werden die Kinder durch die Erwachsenen oder durch institutionelle Regulierungen vom Prozess ausgeschlossen?* Anhand von Nicoles Fall können die Ambivalenzen der Akteurschaft von Kindern im schulischen Selektionsprozess in den Blick genommen werden. Im Selektionsprozess gibt es immer wieder Momente, in denen über Nicole und nicht mit Nicole gesprochen wird, wodurch sie vom Entscheidungsprozess ausgeschlossen wird. Schüler_innen können ihr Bildungsziel sehr wohl äußern. In den meisten Fällen ist es jedoch so, dass die Lehrer_innen nicht bereit sind, diesen höheren kindlichen Bildungszielen durch eine stark von den Noten abweichende Empfehlung zu entsprechen. Auch im Fall von Nicole ist das Entgegenkommen der Lehrpersonen in Bezug auf Nicoles Bildungsziele nur vorübergehend. Im Gespräch mit dem Direktor entsprechen die Lehrpersonen dann nicht mehr Nicoles Wunsch. Der Direktor stellt die ‚richtigen‘ Verhältnisse quasi wieder her.

Meine zweite Frage lautet: *2) Inwiefern können Schüler_innen mitentscheiden, in welche Leistungsabteilung der Sekundarstufe I sie eingeteilt werden?* In Nicoles Fall wird die Gleichzeitigkeit von generationaler Ordnung und sozialer Herkunft deutlich. Als sehr bedeutsam erweist sich die symmetrische Beziehung zwischen der Lehrerin und dem Lehrer und Nicoles Mutter und Vater. Lehrpersonen deuten Eltern und Kinder in Bezug auf ihre Herkunft, ihre Werte und andere Aspekte ihrer sozialen Identität je nach Situation anders, woraus für die Eltern und Kinder auch je eine andere Akteurschaft resultiert (vgl. hierzu Hofstetter 2017, S. 119–150). Hätte sich zwischen den Lehrpersonen und Nicoles Eltern eine Asymmetrie installiert bzw. hätten die Eltern versucht, die Lehrpersonen zu dominieren, bzw. hätten sie sich ihnen unterworfen, wäre der Aushandlungsprozess wohl anders verlaufen. Dass die Eltern im Sinne von Erickson und Shultz (1982) bezüglich ihrer Wertvorstellung und ihrer sozialen Identitäten Übereinstimmungen konstruieren, hatte einen wesentlichen Einfluss auf Nicoles Akteurschaft. Es ist auch fraglich, ob die Lehrerin und der Lehrer auch dann bereit gewesen wären, das Zeugnis für Nicole nach oben anzupassen, wenn ihr Vater nicht zufälligerweise genau in diesem Aushandlungsmoment als ‚sympathischer‘ Beobachter dazugestoßen wäre. Dass der Lehrer und die Lehrerin dem Vater gegenüber sehr gutgesinnt sind,

stärkt Nicoles Verhandlungsposition und trägt dazu bei, dass man Nicoles Zeugnis ausnahmsweise zu ihren Gunsten korrigiert. Dennoch wird die für Nicole einschneidende Bildungsentscheidung letztlich zwischen den Lehrpersonen und dem Direktor in Abwesenheit von Nicole und ihrer Eltern gefällt. In diesem Moment treten die Hierarchien und die Machtverhältnisse des institutionellen Arrangements zutage. Die Lehrpersonen werden im Gespräch mit dem Direktor aufgefordert, ihre schriftliche Empfehlung für die Progymnasialabteilung A mündlich zu rechtfertigen. Am Ende wird so entschieden, dass sowohl der schriftlichen Empfehlung der Lehrpersonen als auch der elterlichen Empfehlung für ihre Tochter und auch Nicoles Wunsch nicht entsprochen wird.

Der erste Teil meiner dritten Frage lautet: *3.1) Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Erkenntnissen zur Akteurschaft von Kindern im schulischen Selektionsprozess für die Bildungsbeteiligungsforschung?* Im ersten Abschnitt dieses Beitrags wurden die beiden Denktraditionen ‚Statuserwerb‘ und ‚Statuszuweisung‘ für die Erklärung des Zustandekommens von Bildungsentscheidungen skizziert. Die erste Tradition geht davon aus, dass die Bildungsentscheidungen von den Eltern zusammen mit ihren Kindern gefällt werden, während die zweite Tradition betont, dass Schülerinnen und Schüler vom Schulpersonal ausgelesen werden. Nicoles Fall stützt einerseits jene Tradition, die den Einfluss der schulischen Akteur_innen betont. Obwohl sich Nicole aktiv in den Prozess einzubringen vermag und ihn phasenweise zusammen mit ihren Eltern zu ihren Gunsten beeinflussen kann, ist im vorliegenden institutionellen Setting das Schulpersonal letztlich am längeren Hebel. Andererseits wird am Fall von Nicole auch deutlich, inwiefern Eltern und Kinder auf die zu treffende Bildungsentscheidung Einfluss nehmen können. Insofern erlaubt die Analyse von Nicoles Fall Folgendes: Jenseits der Dichotomie der beiden Theorieangebote können die sozialen Interaktionsprozesse in den Blick genommen werden. Aus ihnen geht am Ende die Bildungsentscheidung hervor. Bezogen auf die breit geführte Debatte in der wissenschaftlichen Gemeinschaft, die sich darauf bezieht, wie Bildungsentscheidungen – welche Kinder welchen Abteilungen zugeführt werden – zustande kommen, kann festgehalten werden: Das Schulpersonal hat einen wesentlichen Einfluss auf die Bildungsentscheidungen der Kinder. Im Prozess wird die Stimme der Kinder und der Eltern zwar immer wieder zur Kenntnis genommen, aber das Verfahren ist so angelegt, dass die eigentliche Entscheidungskompetenz letztlich beim Schulpersonal liegt. Im Entscheidungsprozess erreicht Nicole zwar einiges, dennoch wird die finale Entscheidung ihrer Zuteilung am Ende vom Schulpersonal gefällt. Auch Nicoles Eltern sind in diesem Moment vom Prozess ausgeschlossen und die Lehrpersonen knicken vor dem machtvollen Direktor ein.

Der zweite Teil meiner dritten Frage lautet: 3.2) *Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Erkenntnissen zur Akteurschaft von Kindern im schulischen Selektionsprozess für die Agency-orientierte Kindheitsforschung?* Bezogen auf ‚Kinder als Akteur_innen‘ im schulischen Selektionsprozess macht Nicoles Fall insgesamt deutlich, dass gewisse Kinder den Selektionsprozess phasenweise durchaus aktiv mitgestalten und sich erfolgreich in die Verhandlungen der Bildungsentscheidungen einbringen können. Dies bedeutet, dass Agency von Kindern auch im schulischen Selektionsprozess möglich ist, obwohl sich Kinder dort innerhalb des Einflussbereichs Erwachsener bewegen müssen. Nicoles Fall zeigt einerseits, dass es folglich problematisch wäre, die Wirkmächtigkeit von Kindern in einem von Erwachsenen dominierten Kontext systematisch als gering und eingeschränkt zu beschreiben. Andererseits zeigen die analysierten Daten aber auch auf, dass Kinder nicht einfach Akteurschaft haben und es folglich ebenso problematisch wäre, diese einfach als selbstverständlich vorauszusetzen. Vielmehr scheint die Akteurschaft der Kinder von drei Faktoren abhängig zu sein: 1) von der situativen Ausgestaltung der Beziehungen innerhalb des in der generationalen Ordnung angelegten Machtverhältnisses zwischen den Erwachsenen (Eltern und Lehrer_innen) und den Kindern und 2) von den sozialen Positionen, welche den Eltern und Kindern seitens der Schule zugestanden werden. Darüber hinaus kommt 3) auch noch ein Machtverhältnis unter den unterschiedlichen schulischen Akteur_innen zum Tragen. Im von mir untersuchten Kontext zeigt sich eine machtvolle institutionelle Ordnung, die in offenen Selektionsfällen nachgelagert dem Direktor und den Lehrpersonen mehr Macht zuspricht als den Eltern (und den Kindern). Um die Akteurschaft von Kindern im schulischen Selektionsprozess zu bestimmen, ist es folglich wichtig, innerhalb der institutionellen Rahmenbedingungen die Interaktionen zwischen den am Selektionsprozess beteiligten Akteur_innen zu betrachten.

Literatur

- Betz, Tanja, und Florian Esser. 2016. Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 11 (3): 301–314.
- Boudon, Raymond. 1974. *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.

- Breidenstein, Georg, und Annedore Prengel. 2005. *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?*. Wiesbaden: Springer.
- Büchner, Peter, und Katja Koch. 2002. Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Übergangsprozesse aus der Sicht von SchülerInnen und Eltern. *Die Deutsche Schule* 94 (2): 234–246.
- Bühler-Niederberger, Doris. 2011. *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim: Juventa.
- Cicourel, Aaron, und John Kitsuse. 1963. *The Educational Decision-Makers*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- de Boer, Heike, und Heike Deckert-Peaceman. 2009. Einleitung. In *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*, Hrsg. H. de Boer und H. Deckert-Peaceman, 9–20. Wiesbaden: VS Verlag.
- de Moll, Frederick, und Tanja Betz. 2016. Accounting for children’s agency in research on educational inequality. The influence of children’s own practices on their academic habitus in elementary school. In *Reconceptualising agency and childhood. New perspectives in childhood studies*, Hrsg. F. Esser, M. S. Baader, T. Betz, und B. Hungerland, 271–289. London: Routledge.
- Erickson, Frederick, und Jeffrey Shultz. 1982. *The Counselor as Gatekeeper. Social Interaction in Interviews*. New York: Academic Press.
- Esser, Florian. 2014. Agency Revisited. Relationale Perspektiven auf Kindheit und die Handlungsfähigkeit von Kindern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34 (3): 233–246.
- Gomolla, Mechthild, und Frank-Olaf Radtke. 2002. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske+Budrich.
- Helsper, Werner, und Rolf-Torsten Kramer. 2007. Selektion und Übergänge im Bildungssystem. Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 53 (4): 439–443.
- Hofstetter, Daniel. 2017. *Die schulische Selektion als soziale Praxis. Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Huf, Christina. 2013. Children’s agency during transition to formal schooling. *Ethnography and Education* 8 (1): 61–76.
- James, Allison. 2007. Giving voice to children’s voices. Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist* 109 (2): 261–272.
- James, Allison, und James Adrian. 2008. *Key concepts in childhood studies*. London: Sage.
- James, Allison, Chris Jenks, und Alan Prout. 1998. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity.
- Krüger, Heinz-Hermann, Aline Deinert, und Maren Zschach. 2011. Jüngere Jugendliche und ihre Peers: Ergebnisse einer Längsschnittstudie zu Bildungsverläufen, Peerorientierung und sozialer Ungleichheit. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 6 (2): 139–150.
- Prout, Alan, und Allison James. 1990. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*, Hrsg. A. James und A. Prout, 7–34. London: Falmer Press.

-
- Wiesemann, Jutta. 2009. „Kinder als Akteure“ von Unterricht – Konsequenzen für eine pädagogische Lernforschung. In *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*, Hrsg. H. de Boer und H. Deckert-Peaceman, 177–192. Wiesbaden: VS Verlag.
- Zschach, Maren. 2009. Schulische Selektionsprozesse aus Kindersicht. In *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*, Hrsg. H. de Boer und H. Deckert-Peaceman, 269–282. Wiesbaden: VS Verlag.

Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung

Anja Sieber Egger · Gisela Unterweger
Marianna Jäger · Melanie Kuhn
Judith Hangartner *Hrsg.*

Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten

Ethnografische Beiträge
aus der Schweiz



Springer VS

Anja Sieber Egger · Gisela Unterweger ·
Marianna Jäger · Melanie Kuhn ·
Judith Hangartner
(Hrsg.)

Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten

Ethnografische Beiträge aus der
Schweiz

 Springer VS

Hrsg.

Anja Sieber Egger
Pädagogische Hochschule Zürich
Zürich, Schweiz

Gisela Unterweger
Pädagogische Hochschule Zürich
Zürich, Schweiz

Marianna Jäger
Zürich, Schweiz

Melanie Kuhn
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Heidelberg, Deutschland

Judith Hangartner
Pädagogische Hochschule Bern
Bern, Schweiz

Diese Publikation wurde mit freundlicher finanzieller Unterstützung der PHBern und der PH Zürich realisiert.

PHBern

Pädagogische Hochschule

PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
ZÜRICH

**PH
ZH**

ISSN 2512-0964

ISSN 2512-0972 (electronic)

Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung

ISBN 978-3-658-23237-5

ISBN 978-3-658-23238-2 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-23238-2>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Verantwortlich im Verlag: Stefanie Laux

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhaltsverzeichnis

Teil I Praktiken in Kindergarten und Schule

Wegschleuder oder Steinschleuder? (Un-)Verständnis in Kommunikationsformen des Kindergartens	3
Sibylle Künzli Kläger und Regina Scherrer Käslin	
<i>Doing school</i> – wie Schule im Kindergartenalltag konstruiert wird	27
Edina Krompák und Ute Bender	
„Ruhigsein ist das Allerwichtigste!“ Die Herstellung einer schulischen Ordnung (Regeln im Schulalltag I)	45
Marianna Jäger	
Der Umgang mit Regeln in zwei sozioökonomisch kontrastierenden Schulklassen (Regeln im Schulalltag II)	67
Gisela Unterweger	

Teil II Zur Reproduktion von Differenz und Ungleichheit in der Schule

„Schon wieder Zara!“ Differenzkonstruktionen im Schulalltag	91
Maria Kassis	
Kinder als Akteur_innen im schulischen Selektionsprozess	109
Daniel Hofstetter	
Praktiken der Durchlässigkeit als Ausdruck einer spezifischen Selektionskultur	133
Judith Hangartner	

Teil III Staatliche Institutionen und Familien: eine Verhältnisbestimmung

- „Jetzt gilt’s richtig ernst“ – Eine ethnografische Perspektive auf die Inszenierung des Schulbeginns** 153
Anja Sieber Egger und Gisela Unterweger
- Les interactions entre parents et enseignants à l’entrée et à la sortie des classes lors de la première année d’école: deux fois dix minutes quotidiennes d’ambiguïté** 175
Tania Ogay und Loyse Ballif
- Das Kindeswohl im Blick? Die sozialarbeiterische Jugendhilfetätigkeit im Kontext von häuslicher Gewalt** 195
Anja Sieber Egger und Ursina Jaeger

Teil IV Kindheit im Kontext von Migration und Transnationalität

- Migration und Agency: Wie Jugendliche auf Prozesse des Andersmachens reagieren** 219
Brigit Allenbach
- Recht auf Bildung? Unbegleitete Minderjährige zwischen Inklusion und Exklusion.** 239
Kathrin Oester und Annika Lems
- Généalogie de l’‘élève cosmopolite’ et marchandisation de l’‘international’ dans des établissements scolaires privés en Suisse** 259
Jeanne Rey, Matthieu Bolay und Elisabeth Schubiger

Teil V Partizipation in vor- und ausserschulischen Feldern

- Handlungsspielräume ausfindig machen und nutzen – Agency von ‚partizipierenden‘ Kindern am Beispiel eines Spielplatzplanungsprojekts** 281
Magdalene Schmid
- Self-control and Bodily Resources: Teenage Girls in the Face of the Paradox of Sanitary Democracy. Swiss and Moroccan Case Studies.** 301
Julie Pluies, Margaux Bressan and Sarah Bonnard

Der institutionelle Sinn der Partizipation. Befunde einer ethnografischen Studie in schweizerischen Kindertageseinrichtungen 321
Sascha Neumann, Melanie Kuhn, Nicole Hekel,
Kathrin Brandenburg und Luzia Tinguely