

Familialisierte Schule – illiteralisierende Praktiken – verweigerte Größe Subjektivierungsregime einer deprivilegierenden Beschulung

Lisa Gensluckner und Michaela Ralser

»... und weil ich mir keine Vorstellung mehr von ›verstehen‹ machen konnte, weil ich nicht wusste, wie sich ›verstehen‹ bemerkbar machte, weil ›verstehen‹ zu einem mythischen Zustand elitärer Personen geworden war, kam ich über den ersten Absatz nicht hinaus.«

Deniz Ohde, Streulicht. Roman, 2020, 73.

Deniz Ohdes Roman »Streulicht« handelt von den feinen Unterschieden, von Marginalisierung, rassistischen Zuschreibungen und verweigerter Bildung. Die Protagonistin der Geschichte sucht am Beginn den Ort ihrer Kindheit auf: Aufgewachsen in einer an einen Industriepark angeschlossenen ArbeiterInnensiedlung, steht ihr eine Zeit lang ein Bildungsweg über ein Gymnasium offen, zwei Jahre nur, Probezeit, doch sie wird dort deplatziert sein, hat sie sich doch eine Haltung zum Leben antrainiert, die im Gymnasium nicht gefragt ist: eine »ängstliche Teilnahmslosigkeit, die bewirken soll, dass man mich übersieht« (ebd.: 7). Während der schulische Alltag in der kurzen Zeit am Gymnasium davon zeugt, dass die SchülerInnen dort auf alles eine eloquente Antwort zu geben vermögen und dafür Anerkennung erhalten – unabhängig davon, ob die Antwort richtig oder falsch ist –, prägen Verstummen, Schweigen und Anspannung die Schulzeit der Protagonistin. Das Nicht-in-Erscheinung-Treten ist auch ein Schutz gegen rassistische »Anfeindungen« – jede davon, so die Protagonistin, »spielte sich zwischen den Zeilen ab und war immer schon verschwunden, wenn ich sie ansprechen wollte« (ebd.: 124). In das Motto der LehrerInnen: »Ihr seid die Elite!« fügt sich ihr ganzes Leben nicht ein, das Wohnumfeld und die alten Möbel nicht, das zu Hause laufende Fernsehprogramm, Frisur und Kleidung, das Lächeln: »Es handelte sich dabei um eine implizite Auf-

forderung, so viel ahnte ich damals schon, aber welches Verhalten genau von mir verlangt wurde, [...] verstand ich nicht. [...] Ich ahnte, dass es etwas mit einer Haltung zu tun hatte.« (Ebd.: 60-61) Im zweiten Anlauf wird die Protagonistin, nach einem Realschulabschluss an einer Abendschule, einen späten Schulabschluss an einem Gymnasium erreichen: »Mein Gelingen war abhängig von minimalsten Abweichungen, von einmaligen Ereignissen, davon, wie ich meine Stifte hielt und ob ich meine Augen weit genug aufmachte, davon, ob ich die richtige Haltung hatte, schon bevor ich das Schulgebäude betrat; ob ich meine Schultern zurücknahm und mit erhobenem Kopf ging.« (Ebd.: 183)

Mit dem Roman von Deniz Ohde erschließt sich auf literarische Weise, wie weitgehend die dominante »schulische Bildungsnormalität« (vgl. Yildiz 2021) klassenspezifisch geprägt ist. Die strukturkonservative Seite des mehrgliedrigen österreichischen Bildungssystems (vgl. Yildiz/Heydarpur 2018: 465ff.) zeigt sich an den Nachwirkungen der historisch gewachsenen Ausrichtung an einer nationalstaatlichen Klassengesellschaft und am Fortwirken des methodologischen Nationalismus (vgl. Wimmer/Glick Schiller 2003). Das Schulsystem ist bis heute geprägt von einem binären Differenzdenken zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationsgeschichte als zentralem Element schulischer Differenzierungsordnung sowie von einer grundlegenden Defizitorientierung, womit die sozialen Herkunft der Kinder als Problem festgelegt werden und die Schule als kompensatorische Instanz definiert wird (vgl. Yildiz/Heydarpur 2018: 466). In den Mikropolitiken des Klassenzimmers (vgl. Demirovic in diesem Band) sind nicht nur die Strukturkategorien *class* und *race*, sondern auch *gender* oder Behinderung eingeschrieben. Es ist dieses Ensemble macht- und herrschaftsförmiger Strukturierungen, welches schulische Bildungsnormalität letztlich mitkonstituiert.

Im Folgenden beziehen wir uns im Rahmen unseres Forschungsprojektes »Political Literacy in der Migrationsgesellschaft (PLiM)«¹ auf Forschungsmaterialien,

1 »Political Literacy in der Migrationsgesellschaft (PLiM)« ist ein von der DFG, dem FWF und dem SNF gefördertes D-A-CH-Projekt unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Paul Mecheril (Bielefeld), Univ.-Prof. Dr. Roland Reichenbach (Zürich) und Univ.-Prof. Dr. Erol Yildiz sowie Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Michaela Ralser (Innsbruck). In diesem Forschungszusammenhang wollen wir verstehen, wie sich politische Literalität im schulischen Kontext herstellt, welche Bedingungen ihre Herstellung befördern, welche Gestalt sie vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse annimmt, und schließlich, was uns das Feld Schule und die in ihm handelnden AkteurInnen über den Gegenstand des Politischen selbst lehren. Wir haben die Untersuchung mit Hilfe einer explorativen ethnographischen Forschungsstrategie an vier Wiener Schulen durchgeführt: Wir haben mit SchülerInnen Unterricht und Pausen geteilt und ethnographische Beobachtungsprotokolle angefertigt, mit Lehrpersonen gesprochen, Gruppendiskussionen veranstaltet und Einzelinterviews geführt. Alle aus den Forschungsmaterialien angeführten Namen sind anonymisiert, ebenso die Kennzeichnung der Schule. Interviews und ethnographische Beobachtungsprotokolle sind nicht mit einer Zeilennummerierung, sondern mit einer Absatznummerierung versehen.

die wir an einer von vier ethnographisch untersuchten Schulen generiert haben: einer Wiener Neuen Mittelschule. Die Schule trägt das Etikett *Brennpunktschule*. Das Durchstreichen erfolgt hier mit Absicht, um mit Nachdruck eine deutliche sprachliche Distanzierung zu Begrifflichkeiten wie »Brennpunktschule« oder »Restschule«² und ihrer Metaphorik zum Ausdruck zu bringen – Bezeichnungen, mit denen eine Stigmatisierung von Einzelschulen und deren SchülerInnen einhergeht. Im (Schul-)Alltag dienen sie als »Wegweiser« (Yildiz 2021: 212) und strukturieren Wahrnehmungen, in der Wissenschaft fungieren sie als vermeintliche Erkenntnismittel und moderieren Forschungsanordnung und -ergebnisse. Dieser Stereotypisierung entgegenzuwirken versuchen Formulierungen wie »Schulen mit besonderen Herausforderungen« oder »Schulen in schwierigen Lagen« (vgl. Fölker et al. 2015). Um das Feld dieses Typus von Beschulung zu kennzeichnen, verwenden wir den Begriff der *deprivilegierenden Beschulung*. Diese Bezeichnungspraxis kann als begriffliche Intervention gelesen werden, mit der auch Privilegierung sichtbar und verhandelbar gehalten werden soll. Privilegien erscheinen für diejenigen, die davon profitieren, selbstverständlich und quasi-natürlich; das Erkennen der eigenen Positioniertheit und Privilegiertheit trägt – wie aus postkolonialer Theorie gelernt werden kann – dazu bei, den Blick freizugeben für die Verhältnisse der Anderen, denen vermeintlich Selbstverständliches verwehrt bleibt. Klassenspezifische, nationalstaatliche, ethnisierende oder kulturalistische Verortungen von SchülerInnen führen im Hinblick auf deren Bildungsmöglichkeiten zu einer vielfachen Deprivilegierung; ein Zustand, den es – wie wir meinen – nicht hinzunehmen gilt.

Wir rekonstruieren also im Folgenden das Doing Brennpunktschule, das selbst wiederum in einen gesellschaftlichen Kontext eingebunden ist: Die in der Schule beobachteten Alltagspraktiken und das in sie eingelassene Wissen sind im Kontext gesellschaftlich-struktureller Bedingungen und historisch gewachsener Strukturen eines mehrgliedrigen Bildungssystems einer Klassengesellschaft aufzufassen. Vor diesem Hintergrund sei bereits eingangs festgehalten, dass unsere Analyse des Doing Brennpunktschule nicht als Kritik an jener Schule, deren ethnographische Beforschung wir für diesen Beitrag zur Grundlage nehmen, und an ihren AkteurInnen gelesen werden kann und soll. Gerade diese eine Schule hat sich im Vergleich aller vier Schulen unseres Samplings beispielsweise durch eine den SchülerInnen außergewöhnlich fürsorgliche Zugewandtheit und eine beeindruckende Ent-Dramatisierung migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse ausgewiesen; dennoch können gesellschaftlich-historische Bedingungen ebenso wie dominante Diskurse entgegen bester Absichten wirksam werden und – ohne reflexiv zugänglich zu werden – sich in den Mikropolitiken der Schulklasse reproduzieren.

2 In der Bundesrepublik Deutschland ist die schultypenspezifische Bezeichnung »Hauptschule« bereits mit negativen Assoziationen aufgeladen (vgl. Wellgraf 2012: 9).

In der dominanten schulischen Bildungsnormalität sind u.a. Vorstellungen davon wirksam, was es bedeutet, literat, klug und gebildet zu sein. Gemessen an diesen Maßstäben wird den SchülerInnen in der deprivilegierenden Beschulung – unter negativem Vorzeichen – das Gegenteilige dieser bildungsbürgerlichen Normen attestiert: »Man sagt ›bildungsfern‹ und denkt ›ungebildet‹« (Reichenbach 2020: 18). Im Folgenden werden zunächst kursorisch³ drei schul(typ)spezifische Bündel an Praktiken – wir überschreiben sie mit Familialisierung, Disziplinierung und Illiteralisierung – herausgearbeitet, um in deren Zusammenwirken eine einzelschulspezifische Schulkultur zu charakterisieren. Das Zusammenwirken dieser Praktiken führt – so unsere These – zu einem spezifischen Subjektivierungsregime (vgl. Bröckling 2007: 10ff.) und bringt den **Brennpunktschüler**, die **Brennpunktschülerin** erst hervor, und zwar als eine negativ besetzte Figur – eine Subjektivierung »zu einer Art Negativfolie für die Anforderungsprofile« (Bosančić 2018: 154) gegenwärtig dominanter Subjektpositionen wie etwa jene des unternehmerischen, selbständigen, kreativen, flexiblen Subjekts. Die damit einhergehenden Subjektivierungsweisen sind u.a. von defizitären Selbst-Positionierungen der SchülerInnen gekennzeichnet, etwa in Selbstbeschreibungen mit Begriffen wie »anstrengend« (versus »brav«) oder in Positivwendungen wie ganz schön »verrückt« (versus »normal«), die bereits in den Praktiken als Fremdzuschreibungen mitaufgerufen werden.

Ausgehend von dieser Analyse fragen wir nach den Umgangsweisen von SchülerInnen, nach ihren Umwendungen, Umdeutungen und Verschiebungen der Subjektivierungsangebote, in denen wir Elemente politischer Literalität aufzufinden meinen. Die in den Blick genommenen Sequenzen weisen Handeln, Aussagen und (Selbst-)Positionierungen von SchülerInnen auf, die wir als politische Artikulationen qualifizieren. Als Artikulation verstehen wir in Anlehnung an Stuart Hall das Verhältnis zwischen Diskurs und Subjekt, welches in Subjektpositionen hineingerufen und dadurch konstituiert, aber auch handlungsfähig wird (vgl. Spies 2013: 159).⁴ Als politisch sehen wir mit Nancy Fraser (1994: 256-258; 286) jene Artikulationen an, die zum einen als politisch im »radikal politisch-theoretischen Sinn« (ebd.: 286) verstanden werden können, da sie sich auf strukturelle Ungleichheiten und gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse beziehen; zum anderen sind sie politisch im »diskurstheoretischen Sinn« (ebd.: 257), weil sie Angelegenheiten zum Gegenstand haben, die – weil von einer Politisierung erfasst – nicht

3 Das »PLiM«-Forschungsteam in Innsbruck (Lisa Gensluckner, Michaela Ralser, Oscar Thomas-Olalde, Erol Yildiz) arbeitet zurzeit an einer Monographie, in der viele der hier angeführten Aspekte ausführlicher bearbeitet werden.

4 Stuart Hall betont in diesem Zusammenhang die »schöne Doppelbedeutung, weil ›artikulieren‹ sprechen bedeutet, zum Ausdruck bringen, artikuliert sein. Es hat die Bedeutung von ausdrücken, Sprache formen« (Hall 2000: 65). Wir lesen das Zum-Ausdruck-Bringen in einer sehr umfassenden, beispielsweise auch die affektive Dimension mit einschließenden Weise.

mehr selbstverständlich hingenommen und damit einer mitunter konflikthaften Auseinandersetzung zugeführt werden können.⁵ Sprechen und Handeln in ihrer emotionalen Färbung können in dieser Hinsicht als politische Artikulationen von SchülerInnen bezeichnet werden, weil sie auf macht- und herrschaftsförmige Situationen und Verhältnisse mit unterschiedlichen Strategien reagieren oder sie zur Disposition stellen. Der Analyse des spezifischen Subjektivierungsregimes einer deprivilegierenden Beschulung liegt im Folgenden eine subjektivierungstheoretische Perspektive zugrunde. Wir fragen danach, mit welchen Subjektivierungsangeboten SchülerInnen nahegelegt wird, als ein bestimmter Jemand in Erscheinung zu treten; wir fragen nach Adressierungen und Re-Adressierungen, aber auch nach darin enthaltenen Elementen politischer Literalität.

Die Schule als besseres Zuhause – Praktiken der Familialisierung

Über ein mehrgliedriges Bildungssystem werden SchülerInnen im Laufe ihres Bildungsweges mehrfach sortiert;⁶ an einer (Neuen) Mittelschule angekommen, haben sie bereits Erfahrungen mit Bildungsinstitutionen hinter sich – sie sind schon, so die Klassenlehrerin in kritischer Distanzierung, zu sogenannten »Restkindern«⁷ erklärt worden, wenn sie das erste Mal durch das Schulportal dieser Schule treten. An den Auskünften der SchülerInnen im Hinblick auf die Schulwahl zeigt sich, was als »Bildung im geteilten Raum« (vgl. Schroeder 2001) beschrieben werden könnte: Der Weg, der an diese und nicht an eine andere Schule geführt hat, ist primär vom Wohnort der Kinder abhängig, deren Geschwister schon diese Schule besucht haben. Bezeichnenderweise kommt in den Gesprächen mit SchülerInnen dieser Schule kaum zur Sprache, was die Schulwahl privilegierter Kinder bestimmt: die

5 Diese beiden Verwendungskontexte des Adjektivs »politisch«, insbesondere in ihrer Kombination, interessieren uns, wenn wir mit der Analyse »schulische[r] Mikroprozesse« (Heinzel 2010: 40) nach politischer Literalität in der Schule der Migrationsgesellschaft fragen. Damit wird auch ein Kontrapunkt zu einer auf politische Institutionen und auf Wissensvermittlung reduzierten Politischen Bildung gesetzt, bei welcher ein weiterer, von Nancy Fraser angeführter Verwendungskontext fokussiert wird: nämlich politisch im »institutionellen Sinn« (Fraser 1994: 257), da hier der Bezug zu Staat, politischem System oder politischen Institutionen (im Unterschied zu Ökonomie oder Familie) im Vordergrund steht.

6 Zur Überrepräsentation von SchülerInnen mit Migrationsgeschichten in marginalisierten Schulformen wie Haupt-, Sonder- oder polytechnischen Schulen und deren Konstruktion als »Problemkinder« sowie speziell auch zur Bedeutung der Schulwahlempfehlungen durch Lehrpersonen am Ende der Grundschulzeit und deren Funktion als Gatekeeper vgl. z.B. Gommolla/Radtke 2009.

7 Interview 10.05.2019a: 66.

Suche der Eltern nach dem bestmöglichen Bildungsweg für das eigene Kind. Vorsehen und übrig bleibt – entgegen der Ambitionen vieler Eltern⁸ – die Stadtteilschule: »Wo wir wohnen halt«.⁹ Die Zukunftsvisionen dieser SchülerInnen sind umso mehr auf einen – oft unrealistischen – Übertritt an ein Gymnasium ausgerichtet, »das Gymnasium« eine von SchülerInnen vielfach zum Einsatz gebrachte Chiffre für die gewünschte Zukunft, assoziiert mit Reichtum und Ansehen. Die Schilderung zweier Mädchen über Aufnahmeverfahren an weiterführenden Schulen zeichnet ein eindrückliches Bild: Alles ist »voll« – »sehr viele Kinder« –, wer wird »aufgenommen« werden, darf dazugehören, wem stehen die Türen offen? Beide Schülerinnen wissen, dass es nicht nur aufgrund der Deutschkenntnisse für sie schwierig werden wird: »Nicht dann halt die Muslim[in]« – »Ja«, denn für sie gäbe es »keinen Platz mehr«.¹⁰ Was sich in den Erklärungen der Mädchen verdichtet, ließe sich auch so zusammenfassen: Mit oder ohne erforderliche Leistung (Noten) hängt die berufliche Zukunft an Sprache oder Religion – beides verweist auf die Positionierung als »Migrationsandere« (vgl. Mecheril 2013), derer sich die Mädchen im Klaren sind.

Auch die Perspektive von LehrerInnen auf die Zukunft der SchülerInnen durchzieht ein pessimistischer Grundton: »Schwierig, schwierig«¹¹, so eine Lehrerin über Jugendliche, »die so gut wie keine Chance«¹² hätten. Als Gründe, die für diese negativ gefärbten Zukunftsperspektiven angeführt werden, nennt eine Lehrerin das »Elternhaus« und das »familiäre Umfeld«: »Es bleibt alles an ihnen [den SchülerInnen] hängen. Die Eltern haben ja überhaupt keinen Plan. [...] Und da glaub ich schon, dass viele überbleiben, die, oder im Vornherein schon sagen »Ich geh AMS.«¹³ Zur Vorstellung, Eltern würden ihre Kinder alleine lassen und seien planlos, wird hinzugefügt, dass Eltern oft selbst keiner Erwerbsarbeit nachgehen bzw. in der Arbeitslosigkeit verharren würden, was sich auf die Perspektiven ihrer Kinder nachteilig auswirken würde.¹⁴ Das Herstellen dieser Zusammenhänge ruft das Bild einer Vererbbarkeit auf, so als wäre die Gestaltungsmacht der SchülerInnen, aber auch der Schule als Institution, die auf die Zukunft vorbereiten sollte, suspendiert. Eine solcherart allumfassende Prägung durch das »Elternhaus« bringt

8 Maria Wolf, Anneliese Bechter und Claudia Schlesinger etwa zeigen in ihrer Studie »Heimnachteil. (De)Plazierungen von Eltern im schulischen Feld« (2018), welche Wünsche und Erwartungen gerade sozial benachteiligte Familien mit der Schulbildung verbinden und wie sie umgekehrt die Adressierungen der Schule, die sie als besondere Eltern spezifisch für den Schulerfolg ihrer Kinder »platziert«, erfahren, erleben und verarbeiten.

9 Interview 05.04.2019: 868.

10 Ebd.: 835-877.

11 Interview 10.05.2019b: 373.

12 Ebd.: 49.

13 Interview 08.05.2019a: 342-344.

14 Ebd.: 318-320.

eine andere Lehrerin, die über einen der Schule ferngebliebenen Schüler spricht, mit folgenden Worten zum Ausdruck: »Der Vater liegt auch den ganzen Tag nur herum.«¹⁵

Der Blick von Lehrpersonen auf das, was die SchülerInnen einmal werden oder sein könnten, sagt auch etwas darüber aus, als welcher Jemand (vgl. den Beitrag von Nadine Rose in diesem Band) diese gegenwärtig gesehen und adressiert werden, und bleibt für die schulische Alltagsgestaltung nicht folgenlos. Im Denken und Handeln von Lehrpersonen sind dominante gesellschaftliche Diskurse eingeschrieben über ›Problemkinder‹, die ein »Packerl« zu tragen haben, das mit ihren Herkunftsfamilien in Verbindung gebracht wird. Mit der Abgrenzung der Schule zu vor- und außerschulischen Verhältnissen wird ein Außen formiert, das sich in dem In-vivo-Code »das übliche Packerl«¹⁶, das die Kinder zu tragen hätten, oder in Begriffen wie z.B. »Umgebung«, »Umfeld«, »Milieu«, »Eltern(haus)« oder »Schicksal« verdichtet: insbesondere Armut und prekäre soziale Verhältnisse – verräumlicht im Stadtteil bzw. im unmittelbaren Einzugsgebiet der Schule – und eine vorausgesetzte bzw. unterstellte ›Bildungsferne‹ oder ›Literalitätsferne‹ im familiären Umfeld. Das in diese Konfiguration eingelassene »Spannungsverhältnis von Schule und Familie« (Fritzsche/Rabenstein 2009: 185) kann zu einer »Emotionalisierung und Familiarisierung der Schule« (ebd.) führen. Schule versucht durch die Bereitstellung eines auf Fürsorge ausgerichteten »emotionalen Nahraum[s]« (ebd.: 188) das »häusliche Elend« ebenso zu kompensieren wie auf familiäre Verhältnisse zurückgeführte Erziehungsdefizite der Kinder: die Schule solle leisten, was der Familie nicht (mehr) zugetraut werde (vgl. ebd.: 193).¹⁷

In den mit Armut, ›Bildungsferne‹ und ›Erziehungsunfähigkeit‹ (vgl. Wiezorek/Pardo-Puhmann 2013) verbundenen Normalitätsvorstellungen ist die sprachlich-kulturelle, auf Migration zurückgeführte Differenzierungsordnung stets mit gemeint, ohne explizit thematisierbar zu sein. Was sich als Relevantsetzung im Feld der hier untersuchten Schule bezeichnenderweise selten erkennen lässt, sind Bezugnahmen von Lehrpersonen auf die Tatsache, dass bis auf einen Schüler alle SchülerInnen der von uns aufgesuchten Schulklasse (familiäre) Migrationserfahrungen mitbringen. Dem entspricht ein nichtartikulierter und damit der expliziten Verhandlung entzogener, depolitizierter Umgang mit Diversität und eine weitgehende De-Thematisierung von Rassismus. Demgegenüber haben SchülerInnen eine große Sensibilität in Bezug auf Differenzierungsordnungen, die sich in den Interviews häufig an ihren Umgangsweisen mit der Unterscheidungspraxis

15 Protokoll 15.10.2018: 26.

16 Protokoll 02.05.2018: 1.

17 Bettina Fritzsche und Kerstin Rabenstein (2009) haben solche Begründungsfiguren am Beispiel der Einführung von Ganztagschulen herausgearbeitet. Zur historischen Rekonstruktion der In-Verhältnis-Setzungen von Schule und Familie vgl. u.a. Scholz/Reh 2009.

AusländerIn/InländerIn zeigt. Diese Sensibilität und das in den Sichtweisen von SchülerInnen eingelassene Wissen manifestieren sich in politisch explizit artikulierten Zurückweisungen von Unterstellungen in Bezug auf Herkunft und Familie, wie eindrücklich ersichtlich wird, wenn SchülerInnen in den Gesprächen von sich aus den Topos des unerzogenen Kindes relevant setzen.

Wir sind nicht die unerzogenen Kinder

Es wird gleich in mehreren Gesprächen (sie drehen sich um Klassenkultur und Kooperationsbereitschaft im Unterricht) mit unterschiedlichen SchülerInnen der Schule auf ein Ereignis Bezug genommen, das – wie wir feststellen – als eines der wenigen erscheint, welches die SchülerInnen über Monate beschäftigt und sie nachhaltig empört. Es sind die Empörung und die Präzision der Aussage und Zurückweisung, die uns beeindrucken.

Der Zurückweisung durch die SchülerInnen ging eine Bemerkung voraus, die sich auf das Kopftuch bzw. dessen »unangemessenen« Gebrauch einer Schülerin bezog (sie hatte es über ihr regennasses Haar gelegt) und in die für diese Schule als höchst ungewöhnlich einzustufende Aussage einer Lehrerin mündete: »Ich scheiß auf euer Kopftuch!«. ¹⁸ Das kommentieren die SchülerInnen im Interview wie folgt: »Wir sind ja Moslem«, »das ist bei uns halt ein Schimpfwort«, die Lehrerin hat damit gesagt, dass »sie auf unsere Religion halt scheißen« würde. Der Vorgang selbst lässt sich aus den Interviews nicht präzise rekonstruieren, er ist aber auch nur der Auftakt für eine noch viel deutlichere Zurückweisung der jungen Jugendlichen: »Sie [gemeint ist dieselbe Lehrperson, A.d.V.] hat eben auch gesagt, dass wir unerzogene Kinder sind, und das darf mir keiner sagen – meine Mutter hat ja eh alles gemacht, dass ich so bin [...]. Sie hat kein Recht, uns zu sagen, dass wir unerzogene Kinder sind.« Dieses Recht habe sie in den Augen der Kinder, so meinen wir auch zu hören, vor allem deshalb verwirrt, weil sie selbst sich – in der »Kopftuchsache« – ihnen und ihrer Religion gegenüber ohne jeden Anstand verhalten hätte. Zwei Schülerinnen haben – wie sie im Interview weiter erzählen – daraufhin alle Bemerkungen der Lehrerin aufgeschrieben (es bestand die Absicht, die Klassenlehrerin darüber zu informieren), etwa auch, dass sie (gemeint ist erneut dieselbe Lehrperson) zu Marco gesagt habe, »dass er dumm ist, dass er, unerzogene Kinder halt, dass alle, dass wir das alle sind«. ¹⁹

In der Bemerkung der einen Lehrerin erkennen die SchülerInnen eine Zuschreibung, die sie und ihre Brennpunktschule dauerhaft trifft. Es ist dies ihre angebliche Zugehörigkeit zu einer kulturalistisch gefassten »neuen Unterschicht«

18 Alle unmittelbar folgenden Zitate dieses Gesprächs sind entnommen aus: Interview 05.04.2019: 181-210.

19 Ebd.: 297-298.

(vgl. Kessl 2005), die eine vergemeinschaftende – hier auf das Migrantisch-Muslimische zugespitzte – Milieubeschreibung darstellt und die Kinder gleichermaßen wie deren Eltern diskreditiert: Letztere würden der Schule unzureichend »erzogene« Kinder und Jugendliche zumuten, bei denen jenes über die psychische Struktur der Verinnerlichung gestiftete, aufnahmebereite Widerlager in der Mentalität (im Sinne Freuds, Meads und Goffmans) fehle, auf das die Lehrperson im Unterricht bauen könne. Und mehr noch: Die SchülerInnen hätten sich derart vom Normalzustand der Erzeugen und Erziehbaren entfernt, dass die Bildungsaufgabe der Schule an ihnen notwendig scheitern müsse (vgl. Ralser 2010a/2010b) und – wie im nächsten Kapitel noch zu zeigen sein wird – so auch weit hinter die sorgende schulische Bewahr- und Disziplinaufgabe zurücktritt. Diese tritt im besseren Fall als Sozialpädagogisierung der Schule mit Sozialraum- und Lebensweltbezug in Erscheinung oder auch, wie im untersuchten Fall – vor allem aus Ressourcengründen –, als Vorrang erzieherischer Maßnahmen der Ermahnung, Zurechtweisung und auch öffentlichen Bloßstellung während des Unterrichtsgeschehens. Das Verhältnis von Erziehung und Bildung wird hier nicht als gleichberechtigtes Wechselverhältnis begriffen, als jenes menschlich lebenslange »EduCare« (vgl. Wolf 2010: 55ff.)²⁰, sondern als nachgereihtes, das »Erziehung« voraussetzt, um »Bildung« erst zu ermöglichen. Die SchülerInnen erkennen – so meinen wir – die Brisanz der Ansage, dass die Anerkennung ihrer Befähigung, sich zu bilden, von ihrer Zugehörigkeit zu einem diskreditierten Milieu abhängig gemacht wird, und sie skandalisieren den Vorgang mit beeindruckender Hellsicht: einerseits mit Protest dagegen – »das lassen wir uns nicht gefallen«²¹ –, andererseits mit einer bekennden Verteidigung ihrer Herkunft und des elterlichen/mütterlichen Bemühens, sie zu jemandem zu machen –

20 Selbstverständlich ließe sich Umfassendes sagen über das Verhältnis von Erziehung und Bildung, etwa darüber, was es historisch mit der spezifischen Institutionalisierung des Pädagogischen (vgl. Benner 2015) und der damit einhergehenden Entwertung (nichtbürgerlichen) familialen Wissens zu tun hat, oder auch, was die geschlechtliche Codierung von Erziehung respektive Bildung anlangt und die Höherbewertung von Bildung orchestrierte und es bis heute tut (vgl. dazu Rendtorff 2005) – dafür aber ist hier nicht der Platz. Wir sind uns bewusst, dass auch der Vorschlag, beide Dimensionen als lebenslang menschliche Grundbedingungen zu setzen, als notwendiges wechselseitiges Angewiesensein von Sorge Tragen und Sich Bilden, was sich in der Wortschöpfung »EduCare« ausdrücken soll, nur eine erste Richtung angibt, über die es sich weiter nachzudenken möglicherweise lohnt. Interessant ist jedenfalls, dass die erste als Ganztagschule zu bezeichnende sogenannte Schülerschule von Barbiana, die 365 Tage im Jahr deprivilegierte SchülerInnen unterrichtete, »I care« als Schulmotto führte (vgl. Scuola di Barbiana 1970: 29) und das Akronym »EduCare« heute auch für differenz- und ungleichheitssensible elementarpädagogische Initiativen Verwendung findet.

21 Vgl. Interview 25.10.2018: 193.

»meine Mutter hat ja eh alles gemacht«. ²² Das, was die SchülerInnen hier einer Verhandlung zuzuführen suchen, bleibt, weil es derart konstitutiver Bestandteil der Schulkultur ist, unerhört: Auch die Klassenlehrerin (von den SchülerInnen besonders geschätzt) wird den verschriftlichten Protest der SchülerInnen nicht aufzunehmen imstande sein. ²³

Das Wissen von Lehrpersonen, das auch in die Zuschreibung des »unerzogenen Kindes« eingelassen ist, wird im Sinne einer »diskursiven Praxis« (Hall 1994: 150) unmittelbar im Handeln bzw. in den Praktiken wirksam und zeitigt Effekte. Die Ursachen- und damit die Verantwortungszuschreibungen für die gegebenen Verhältnisse an der Schule werden im Außen der Schule gesucht, im Inneren der Schule bildet sich dies aber auch in Form von Verantwortungsdelegation und Schuldzuweisung an die SchülerInnen ab. Dieses Wissen von Lehrpersonen könnte wie ein nachträgliches Zurechtrücken der eigenen pädagogischen Praxis erscheinen, als sprachlich-rechtfertigende Praxis im Hinblick auf seine Funktionalität: die Legitimation des eigenen Handelns als Lehrperson. Diese Zusammenhänge werden auch von den Lehrpersonen selbst, in ihrer eigenen Sichtweise, hergestellt, ersichtlich an der Einschätzung der eigenen Handlungs(un)fähigkeit: In Anbetracht »hoffnungslose[r] Fälle« ²⁴ erlischt beim handelnden Personal die Hoffnung, durch pädagogische Interventionen doch noch etwas bewirken zu können. Die in die sozialen Praktiken eingelassenen (impliziten) Wissensbestände werden jedoch bereits im Vollzug des Handelns aufgerufen, mithin für das Handeln bestimmend und dadurch möglicherweise einer weitergehenden reflexiven Bearbeitung entzogen. Die soziale Wirklichkeit, die den handelnden AkteurInnen dann als gegebene (naturalisiert) entgegentritt, kann zwar zum Gegenstand einer Rechtfertigungspraxis im Nachhinein gemacht werden. Aber die performative Aufrufung von Rechtfertigungslogiken im Tun selbst – und nicht nur ex post im Sinne einer »Rationalisierung a posteriori« (Thévenot 2019: 90) – bringt zugleich hervor und bestätigt, was (im Nachhinein) als Gegenstand/Referenz (das Gegebene) der Auslegung gilt. Mit

22 Unzweifelhaft ist, dass diese bekennende Verteidigung der *sozialen* Herkunft einerseits eine empowernde Dimension hat, aber eben auch eine limitierende haben kann: dann, wenn Aspekte davon verteidigt werden, die nicht zu verteidigen lohnen. Es erinnert uns an jene dilemmatische Situation, die häufig in der Kinder- und Jugendhilfe anzutreffen ist und die durch die indirekte Abwertung der Erziehungsfähigkeit des Herkunftssystems in Ersatzerziehungseinrichtungen betreute Jugendliche veranlasst, auch jene gewalthaften familialen Aufwuchsbedingungen zu verteidigen, die sie offenkundig schädigen. Es ist darüber hinaus interessant zu beobachten, dass sich auch in der untersuchten, sogenannten **Brennpunktschule** ähnlich familialiserte, pädagogische Vergemeinschaftungspraktiken zeigen, wie sie für die Jugendhilfeeinrichtungen, etwa in sozialpädagogischen Jugendwohn-gemeinschaften, konstitutiv sind (vgl. Bittner/Kessl 2019).

23 Vgl. Interview 05.04.2019: 302-316.

24 Protokoll 15.10.2018: 84.

anderen Worten: Sowohl durch Diskurse als auch durch Praktiken wird der Gegenstand systematisch hervorgebracht, wenn von ~~BrennpunktschülerInnen~~ und ihren Herkunftsfamilien die Rede sein wird (in Anlehnung an Foucault 1990: 74).

Auch das in die Praktiken der Familialisierung eingelassene Wissen steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Konstruktion jenes Außen, das die Schulkultur prägt und mit einer Selbstpositionierung der Schule als einem besseren Zuhause einhergeht. Diese Praktiken entstehen im Rückgriff auf das »Regime des Vertrauten« (Thévenot 2019: 91) und die Einrahmung dieser Form des Engagiertseins mit Begriffen wie Zuneigung, Fürsorge, Liebe und Freundschaft (vgl. u.a. Straehler-Pohl 2019). Sie konfigurieren ein spezifisches LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis, das sich beispielsweise in Formen der direkten Anrede mit der Sprache der Liebe entnommenen Begriffen zeigt (»Komm her, du Schöne«, »Schatzi«, »Hübsche« ...). Familialisierende Praktiken manifestieren sich in der Selbstausslegung der Rolle von Lehrpersonen, die sich als »Mama«, »Freund« oder »Sozialarbeiter« beschreiben und mit einer solcherart zugewandten Haltung auch an ihre Grenzen kommen, wenn sie beispielsweise am Wochenende noch von Schülerinnen angerufen und um Hilfe gefragt werden – auch »das geht sich nicht mehr aus«.²⁵ Sie leiten selbst noch Unterrichtsgespräche an, die oft in die Form einer familialisierten Klassenöffentlichkeit eingepasst werden, mit der Aufforderung verbunden, die Kinder sollten nun doch mal von sich zu Hause erzählen. So wie das nach dem Eingangsportal der Schule angebrachte Plakat, das die SchülerInnen in 27 Sprachen willkommen heißt, tragen auch die Praktiken der Familialisierung dazu bei, die SchülerInnen als ein bestimmter Jemand in Erscheinung treten zu lassen – und sich als solcher gesehen und anerkannt zu fühlen. Sie haben möglicherweise eine Bindekraft, die – trotz ausgeprägter schulverweigernder Praktiken – eine Verhaftung an die Institution Schule mit sich bringt, die sich in den Gesprächen der SchülerInnen in dem meistverwendeten Wort auf die Frage, wie ihnen diese Schule gefalle, verdichtet: Hier sei es »schön«.

Schule als Ordnungsraum – Praktiken der Disziplinierung

Disziplin und Herstellung von Ordnung zum Zweck der Ermöglichung von Unterricht in der deprivilegierenden Beschulung können als besondere Herausforderung beschrieben werden (vgl. Hertel 2014: 385). Dies ruft die monolithische Einschätzung hervor, hier wäre überhaupt kein Unterricht mehr möglich. Die Selbstverständlichkeit dessen, was als schulische Normalität (vgl. z.B. Ulich 1980: 77-78) gilt, wird in ihrer starren Brüchigkeit gerade dann im Besonderen anschaulich, wenn sie nicht gegeben ist. Normalitätsvorstellungen im schulischen Alltagsgeschehen

25 Interview 10.05.2019a: 307.

orientieren sich u.a. an der Regulierung von Sprechen und Zuhören (wer wann sprechen/nicht sprechen darf/muss), an der Bewegung im Raum (wer wann aufstehen, sitzenbleiben, aus dem Klassenzimmer gehen darf), am Umgang mit Zeit (pünktlich sein, eine bestimmte Zeit für eine Übung verwenden, Zeit verschwenden ...), an der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung (Befehlen und Gehorchen) sowie an der Beziehung zwischen den SchülerInnen (Regeln für ein gemeinsames Miteinander).

Unter *schuloppositionellen Praktiken*, deren affektiven Gestimmtheiten und körperlichen Ausdrucksformen, subsumieren wir Phänomene, die dazu beitragen, das Unterrichtsgeschehen an der Schule zu unterlaufen oder zu verhindern. Hierzu gehören beispielsweise demonstrative Langeweile, ein Umgang mit Zeit, welcher der schulischen Ordnung zuwiderläuft (z.B. demonstratives Nichtstun), ein Umgang mit (Schul-)Objekten, der diese zweckentfremdet (z.B. wenn Hefte dafür genutzt werden, MitschülerInnen zu bewerfen) oder sonstige unterschiedliche Varianten von Verweigerung (z.B. demonstrativ auf der Schulbank mit übergestülpter Kapuze in schlafender Position liegen) sowie das Boykottieren von disziplinierenden Anweisungen, die zur Wiederherstellung schulischer Ordnung dienen sollten.

Es wäre naheliegend, jene Praktiken, die sich gegen schulische Normalität richten und das, was vorrangig an Schulen stattfinden soll – den Unterricht –, unterlaufen, als »Spaß am Widerstand« (Willis 1982), als »Widerstand gegen institutionelle Machtverhältnisse« (Hertel 2014: 386) oder auch als »habitualisierte Praxis des normbrechenden Widerstandes« (ebd.: 395) zu beschreiben: »Die Technik der Macht wird zur Bühne des Widerstands« (ebd.). Eine solche Lesart rückt schuloppositionelle Praktiken in die Nähe des Subversiven und Widerständigen.²⁶ Auch wenn in theoretischer Hinsicht mit Foucault davon auszugehen ist, dass, wo es

26 Eine solche Analyseperspektive findet sich implizit auch in der teilweise unterbestimmten Verwendung des Widerstandsbegriffs in den Studien von Stefan Wellgraf wieder. Wenngleich er betont, das »situerte Moment der Widerständigkeit« nicht verklären zu wollen (2018: 12) und in seinen detailreichen, genauen und spannenden Analysen stets Macht- und Herrschaftsverhältnisse im Blick hat, so rückt er dennoch in Form allgemeiner Aussagen den »Modus des Provozierens« (»Blödeln«, »Pöbeleien«, Beleidigungen etc.) (ebd.: 60) und sonstige, das Unterrichtsgeschehen unterlaufende Handlungen in die Nähe zum Widerständigen und verleiht den SchülerInnen damit eine Position als – auch – widerständige Subjekte »unter prekären schulischen Bedingungen«: »Neuköllner Hauptschüler sind berüchtigt für ihre Widerständigkeit und Aufmüpfigkeit gegenüber Autoritäten« (ebd.: 60). Entgegen der Aufwertung solcher »Unterrichtsstörungen« – einer »ritualisierten Provokation und der demonstrativen Negation des Schulbetriebs« (ebd.: 61) bzw. der »Störung des Unterrichts in einer ohnehin dysfunktionalen Schule« (ebd.: 68) – durch den Glanz des Widerständigen führen wir den Begriff der schuloppositionellen Praktiken, deren affektive Gestimmtheiten und körperliche Ausdrucksformen ins Feld; wir tun dies im Weiterdenken und in Anlehnung an die Formulierung von Stefan Wellgraf, der von »schuloppositionellen Hauptschüler[n]« bzw. von »schuloppositionellen Haltungen« (Wellgraf 2014: 321; 329) spricht.

Macht gibt, Widerstand zu finden ist, sprechen wir anstelle von Widerstand und Subversion von schuloppositionellen Praktiken. Das Begriffsfeld des Widerständigen und Subversiven setzt voraus, dass das, was die SchülerInnen tatsächlich tun, den an sie herangetragenen subjektivierenden Normen widersprechen würde – erst dann könne, so meinen wir, sinnhaft von einem widerständigen Normbruch, der auch zu etwas Neuem führen kann, gesprochen werden. Schuloppositionelle Praktiken hingegen bedeuten für viele SchülerInnen ein Absitzen von teilweise sinnentleerter Schulzeit, das sich möglicherweise nur aus einer privilegierten Perspektive mit dem Nimbus des Widerständigen belegen lässt. In Schulen werden bestimmte Subjekte konstituiert, so auch **BrennpunktschülerInnen**, »weil sie die Subjekte als diejenigen anrufen, die sie im Rahmen dieser Institution zu werden bestimmt sind« (Rose 2019: 71). In diesem Werden zeigt sich gerade auch in Praktiken der Disziplinierung die produktive Seite von Macht. Diesem Gedanken wollen wir im Folgenden nachgehen.

Betrachtet man Schule als »Disziplinierungs- und Machtraum« (vgl. Grabau/Rieger-Ladich 2014), fallen zunächst schulspezifische Disziplinierungspraktiken besonders auf. Die »Mittel der guten Abrichtung«, wie Überwachung, normierende Sanktion und Prüfung (Foucault 1992: 220-250), schaffen einen Sichtbarkeitszustand, der den Einzelnen bzw. die Einzelne individualisiert. Eine besonders auffällige, im Vergleich zu allen anderen Schulen des Samplings einzigartig ausufernde Disziplinierungspraktik ist das laute Ausrufen bzw. der Ausschrei des Namens eines Beschulten: »Goran!!!« – »Nazlim!!!« – »Helena!!!«, gelegentlich mit sich überschlagender Stimme, schrill und unüberhörbar. Mit dem Namen wird oft auch ein Befehl (sich nicht umzudrehen, keine Nebengespräche zu führen, gerade zu sitzen/nicht auf der Schulbank zu liegen ...) ausgesprochen oder eine Ahndung eines Vergehens angedroht: »Nazlim! Helena! Einmal noch, dann sitzt ihr auseinander!«²⁷ Diese Disziplinierungsform richtet sich direkt an eine/n Einzelne/n, sie macht ein bestimmtes Vergehen einer und nur dieser Person, deren Name ausgeschrien wird, unmittelbar zurechenbar und nimmt diese – und nur diese – eine Person in die Verantwortung.²⁸ Das beschulte Kind tritt mit seinem Namen vor der Klassenöffentlichkeit in Erscheinung, es ist in diesem Augenblick ein Jemand und kein Niemand – so wie sich das jeweilige Kind dementsprechend auch rasch den teilnehmenden BeobachterInnen als ein Jemand mit persönlichem Namen zu zeigen vermag.²⁹

27 Protokoll 06.12.2018: 35.

28 Uwe Gellert beschreibt im Vergleich einer Gymnasial- und einer Hautschulklassen, dass in letzterer der Tadel von SchülerInnenverhalten nicht nur öfter, sondern auch zu 82 Prozent einzelnen SchülerInnen gilt, wohingegen in der Gymnasialklasse mehrheitlich die gesamte Klasse zurechtgewiesen wird (vgl. Gellert 2013: 225).

29 Diese disziplinierende Aufrufung beim Namen als Name eines/einer den Unterricht Störenden führte dazu, dass für uns als EthnographInnen innerhalb kürzester Zeit die Namen der

Auffällig an der Schule ist aber auch das spezifische Ensemble der normierenden Sanktionen, das sich über übliche schulische Praktiken (z.B. Drohen mit einem Minus, das in einer Liste vermerkt wird, Androhen eines Tests ...) hinausbewegt: die Ahndung eines individuell zurechenbaren Vergehens mit Aussonderung bzw. mit dem Ausschluss aus der Klassengemeinschaft, indem als störend identifizierte SchülerInnen entweder in das sogenannte »Kammerl« oder auf den Schulgang geschickt werden – eine Maßnahme, um die Lerngruppe wieder zu homogenisieren, indem Einzelne aus der Gruppe entfernt werden (vgl. zu Ausschluss und Separation u.a. Fölker et al. 2013: 101-105).

Das Scheitern der »Etablierung von Unterrichtsdisziplin« (Hertel 2014: 386) wird in der Regel dem Verhalten von SchülerInnen angelastet. In der ethnographischen Beobachtungspraxis war aber auch eine Dynamik des Ineingreifens schuloppositioneller Praktiken mit spezifischen Verhaltensweisen von Lehrpersonen feststellbar, so dass umgekehrt eben auch von Störpraktiken der Lehrpersonen gesprochen werden könnte. Diese Dynamik zeigt sich z.B. an der (Un-)Verhältnismäßigkeit von Disziplinierungspraktiken in Relation zum jeweils konkreten Vergehen. So verlaufen immer wieder Unterrichtsstunden in einer Spirale endloser Zurechtweisungen, Aufforderungen und Androhungen innerhalb kurzer Zeit: »Hinsetzen!«, »Setz dich wieder!«, »Hör auf mit der Wachtelei!«, »Es ist nicht mehr witzig. Sperr deinen Mund zu!«, »Setz dich ordentlich hin! Ich meine das ernst!«, »Es geht so nicht«, »Und jetzt ist a Ruah!«, »Freunde, es bleibt jetzt ganz ruhig.«³⁰ Die Bandbreite möglicher Vergehen scheint sich gelegentlich noch zu vergrößern, je mehr die schulische Disziplinarordnung in Frage steht: In Anbetracht von Lärm und Unruhe intensiviert sich das Einfordern einer absoluten, bedingungslosen Ruhe; selbst das Rascheln mit einem Papier oder ein zu Boden fallender Stift müssen geahndet werden. Die Unterbrechungen des Unterrichtsgeschehens durch Lehrpersonen wirken besonders befremdlich, wenn sich diese beständig mitten in ihren eigenen Ausführungen selbst unterbrechen, um z.B. »Sperr deinen Mund zu!« auszurufen. Sie führen zu einem zerrissenen sozialen Miteinander – eine Sozialität, die wenig Spielraum entstehen lässt für ein zusammenhängendes Gespräch oder eine schrittweise durchzuführende Übung, die Konzentration erfordern würde.

Die Effekte von dauerhaft wiederholten Unterbrechungen des Unterrichtsgeschehens nicht nur durch SchülerInnen, sondern auch durch Lehrpersonen stehen in einem Zusammenhang mit dem Umgang mit Zeit bzw. mit der Verknüpfung von Tätigkeiten mit Zeit. Was in unseren ethnographischen Beobachtungsprotokollen

meisten SchülerInnen und auch ihre Positionierungen im Klassengefüge identifizierbar waren, wohingegen in einem von uns aufgesuchten Gymnasium selbst noch nach tagelanger teilnehmender Beobachtung nur eine rudimentäre Rekonstruktion der Namen der SchülerInnen erfolgen konnte.

30 Protokoll, 28.05.2018: 111.

unter dem unmittelbaren Eindruck der Infragestellung der schulischen Ordnung mehrfach als »unstrukturierter Raum« beschrieben wird, in dem sich ein »undisziplinierter Haufen« bewegt, ist bei genauer Analyse oft ein Ausdruck eines spezifischen Umgangs mit Zeit: So kann es mitunter viel Zeit in Anspruch nehmen, bis alle Zurechtweisungen ausgesprochen und in einer Schulstunde der Unterricht – wenn überhaupt – beginnen kann. Zu diesem Umgang mit Zeit gehört das Füllen von Unterrichtszeit, vor allem gegen Ende einer Schulstunde, mit Zufälligkeiten, die Beschäftigung von SchülerInnen mit sinnlosen Tätigkeiten, z.B. dem Abschreiben von Wörtern aus einem Wörterbuch oder dem individuellen Lesen ohne Anleitungen zur weiteren Bearbeitung eines Textes. SchülerInnen füllen solche Zeitfenster u.a. mit demonstrativer Langeweile, unterrichtsfernen Beschäftigungen (z.B. Malen einer Zeichnung) oder sonstigen schuloppositionellen Praktiken (Aufstehen und sich im Raum bewegen, mit anderen in Kontakt treten, sich mehr oder weniger lautstark unterhalten etc.).

Schulspezifische Disziplinierungspraktiken, wie sie an dieser Schule normal, beispielsweise an einem Gymnasium aber undenkbar wären, haben aber auch einen homogenisierenden Effekt. Zurechtweisungen sind wie oben beschrieben nicht nur an Einzelne, sondern immer wieder auch an die gesamte Klasse gerichtet, d.h., sie individualisieren nicht nur, sondern sie schaffen auch ein kollektives »Ihr« bzw. ein »Wir«, das sich dann auch in den Selbstzuschreibungen von SchülerInnen wiederfindet, »anstrengend«, »nicht brav« und damit disziplinierungsbedürftig zu sein. Die homogenisierende Wirkung von Disziplinierungen wird in besonderer Weise in der Sanktionspraxis sichtbar, bei der eine kollektive Haftung für Vergehen eingefordert wird, beispielsweise wenn der gesamten Klasse untersagt wird, die letzte Schulstunde im nahegelegenen Park zu verbringen, wenn sich Lehrpersonen das Verlassen des Schulgebäudes für eine Exkursion nicht mehr zutrauen und dies mit der Disziplinlosigkeit der SchülerInnen begründen oder wenn innerhalb der Schule der Wechsel vom Klassenraum zu einem Funktionsraum wie dem Musikraum nicht mehr möglich zu sein scheint. So etwa erklärt die Musiklehrerin, dass der Musikunterricht jetzt nur mehr in der Klasse stattfinden würde, denn: »es geht halt [...] so viel besser, wir sind-, wir bleiben gleich am Platz, es ist keine Unruhe, es gibt keine Diskussionen, wer wo sitzt, es kommen bestimmte Kinder nicht in die Nähe von den anderen«.³¹ Die Lehrerin betont, dass ihr das »weh tut«, denn so wäre auch kein Sesselkreis möglich, kein gemeinsames Singen, bei dem sich die Kinder mit ihrer Stimme zeigen könnten. Was hier zur Sprache kommt, ist zum einen der begrenzte Möglichkeitsraum für Lern- und Bildungsprozesse durch die beständigen Versuche der Wiederherstellung von Unterrichtsdisziplin und damit auch die Behinderung eines anderen In-Erscheinung-Tretens der SchülerInnen. Sichtbar wird, dass diese Eingrenzungen und die dahinterliegenden

31 Interview 08.05.2019b: 157-164.

Konstruktionen einer nichtdisziplinierbaren SchülerInnenschaft (vgl. Hertel 2014: 387) das Beschreiten anderer schulischer Unterrichtsmethoden verhindern. Das Unterlassen von alternativen Formen der Unterrichtsgestaltung aus Disziplingründen lässt schließlich allein den Frontalunterricht als Unterrichtsgestaltung zu. Das von LehrerInnen vorrangig thematisierte Problem der Disziplin kreist zum anderen um die Fixierung der Körper im Raum: »wir bleiben gleich am Platz«. Als unausweichliche Folge einer Bewegung im Raum scheint »Unruhe« zu entstehen.

In den spezifischen Formen der disziplinierenden Adressierung Einzelner oder eines ganzen Kollektivs ist ein spezifisches Wissen eingelassen: Vor dem Hintergrund einer normativ wirksamen Konstruktion des Normalschülers ruft der **Brennpunktschüler**, angesiedelt an der Grenze zum Nicht-Disziplinierbaren, nach seiner beständigen Abrichtung. Schon beim allerersten Gespräch mit einer der beiden Klassenlehrerinnen erklärt Frau Meier, dass sie in dieser Klasse – angesichts »schwieriger Kinder« – »sehr streng« sein müssten, »sonst kocht es wieder auf«.³² Die Gründe für diese erforderlichlich scheinende Strenge sind in den Zuschreibungen und Vorannahmen begründet, die wir zuvor mit der Konstruktion eines Außen der Schule bezeichnet haben, das im Inneren die Geschehnisse bestimmt: Die SchülerInnen werden aufgerufen, das zu werden, was sie vorgeblich immer schon gewesen zu sein scheinen; die Schule schafft sich mithin selbst ein Passungsverhältnis zu ihren SchülerInnen.

Abseits der schulspezifischen Disziplinierungspraktiken, die die Anwesenheit und den Blick einer Lehrperson voraussetzen, regeln aber auch die SchülerInnen ihr soziales Miteinander: fallweise durch Ausschlüsse, die als Mobbing bezeichnet werden könnten, auch durch gewaltförmiges Handeln. In dominanten Diskursen wird weiblichen Schülerinnen in der deprivilegierenden Beschulung, insbesondere solchen mit Migrationsgeschichten, oft ein kulturalistisch gerahmter Opferstatus zugeschrieben; sie treten als bemitleidenswerte Opfer ihrer männlichen Klassenkollegen in Erscheinung, die sie – im Deutungsrahmen zugeschriebener migrantisches-konformen Verhalten mit entsprechender Kleidung disziplinieren würden (vgl. z.B. Wiesinger 2018). An der von uns aufgesuchten Schule besonders interessant war in diesem Zusammenhang das raumergreifende, selbstbehauptende Ringen um Respekt und Anerkennung der Schülerinnen im Peer-Kontext.

Wir wissen uns zu verteidigen

Es ist erneut ein Interview – diesmal mit drei Mädchen der Klasse –, das wir vorstellen wollen, um zu zeigen, welche List die Kämpfe um Anerkennung und Durchsetzung annehmen können. Das Gespräch entwickelt sich wie folgt:

32 Protokoll 28.05.2018: 42-43.

»Interviewerin (I): Wie würdet ihr denn so euren Platz, eure Position in der Klasse beschreiben? Das ist jetzt vermutlich für jede unterschiedlich. Magst du mal anfangen, Helena! Was, glaubst Du, hast Du für eine Position in der Klasse? [...] Helena: Ich bin in der Klasse der Boss [Gelächter]. I: Du bist der Boss? Helena: Ja, DIE Boss [lacht]. [...] [Nazlim und Nicole lachen laut.] Nazlim: Der Boss, nicht die Boss, DIE verwendet man bei Mädchen. I: Also die Chefin? Helena: Ja, die Chefin. I: Das ist deine Rolle. Helena: Alle müssen mir zuhören [Gelächter]. Ja, du kannst jetzt reden [in herrschaftlicher Pose]! I: Ist das die Rolle, die du gerne hättest, so als Chefin? Helena: [Gelächter] Nicht, die ich gern hätte, das ist so [Gelächter]. I: Okay [Riesengelächter aller drei]. Helena: Sie [auf Nazlimweisend] ist meine Hilfe, sie hilft mir. Nazlim: Ich bin deine Assistentin [in manieriert unterwürfiger Pose].«³³

Wie die Sequenz zeigt, haben die drei hier durchaus Spaß an diesem Unterscheidungsspiel, welches die Interviewerin durch die Frage nach ihrer jeweiligen Position in der Klasse anstößt. Sie lachen viel und scheinen um die subversive Kraft ihrer Selbstverortung als weibliche Bossinnen zu wissen. Sie entwickeln sie – wie wir aus einem vorangehenden Klassenflüstergespräch³⁴ in Erfahrung gebracht haben – entlang dem zuletzt die Klassenrunde machenden Begriff der Babos: die gefeierten, mächtigen männlichen Bosse migrantischer Communities, die ihre Position wesentlich über Regelbruch und gewaltvolle Macho-Posen gewinnen. Dadurch bestätigen die Schülerinnen einerseits ihre Zugehörigkeit zur migrantischen Community, verschieben aber andererseits gleichzeitig den Geschlechtercode und beanspruchen die männlich codierte Position für sich. Dabei mimen sie das Anerkennungsspiel, dass nur Boss oder Chefin sein kann, wer von den anderen auch als solcher bestätigt wird, und steigern diesen Vorgang bis zur ironischen Übertreibung. Das lässt uns aufmerken: Sowohl die Anmaßung der Aneignung wie die Kunst der Verschiebung beeindruckt uns. Sie zeigen eine Praxis »des Ungehorsams gegenüber den Prinzipien, von denen [sie] geformt [sind]« (Butler 2002: 265), und sie zeigen, dass das Autoritätsspiel der Bosse samt seinem Geschlechtercode erkannt wurde.

Dieses Durchschauen dient nun weniger dazu, es zu wenden, sondern dazu, es zu verwenden: gegen die vielfachen Zudringlichkeiten durch die Buben, welche die Mädchen – wie sie später erzählen – im Schulalltag erfahren haben.³⁵ Die Unterrichts- und Pausenbeobachtungen stützen diese Leseweise: Die Mädchen lassen sich hier nichts gefallen, sie reagieren körperlich kämpfend auf Zumutungen, sie wehren sich und sie behaupten sich, raumergreifend auch oder gerade gegen

33 Interview 25.10.2018: 27-46.

34 Protokoll 15.10.2018: 19-22.

35 Vgl. Interview 25.10.2018: 121-134.

die Buben der Klasse. Ein alltägliches Morgenritual unter den Schülern und Schülerinnen setzt – wie wir beobachten – diesen Kampf seit längerer Zeit auf Dauer und bestätigt die Siegerinnen: Es sind die drei – im wechselnden Verbund mit anderen. Vor Jahren, erklären sie im Interview später, hätten die Jungs begonnen sie zu schlagen, weil sie dachten, wir Mädchen ließen uns unterdrücken – aus Angst. »Dann haben wir es ihnen gezeigt, dass wir keine Angst haben, und haben zurückgeschlagen. [...] Seither hauen wir eigentlich immer zurück.«³⁶ Das Gewalthandeln scheint sie zu schützen.³⁷ Und die bekannte Coolness-Pose, die Stefan Wellgraf (2018: 91) mit Middleton als »voraussetzungsvolle[n] emotionale[n] Stil der Affektlosigkeit« beschreibt, »durch den mit sozialer Abwertung konfrontierte Heranwachsende emotionale Distanz [auch gegenüber der Verletzlichkeit der anderen, A.d.V.] und demonstrative Gelassenheit demonstrieren«, verliert hier – nach ihrer Beanspruchung durch die sogenannt proletarischen »Halbstarken« in den 1950ern und die deprivilegierten (post-)migrantischen männlichen Jugendlichen in den 1990ern – ihre bislang männliche Konnotation. Sie gerät zum geschlechtlich fluiden Gebrauch.

Es ist interessant, dass diese Pose angeeignet und empowernd zur Selbstverteidigung genutzt werden kann, ohne darüber hinaus Attribute des »Doing Masculinity« zu übernehmen. Die mit wirksamem Körpereinsatz erfolgenden Kampfszenen kontrastieren mit bewusst weiblich gestalteten Outfits, den kunstvoll gearbeiteten Fingernägeln, dem Lippenstift und all den anderen Insignien, die die Mädchen der Schule einerseits dem Leitbild der Top-Girls (vgl. McRobbie 2009) entlehnen, dabei Schönheitshandeln und Modekonsum (Wellgraf 2018: 102) entsprechend ihren finanziellen Möglichkeiten gekonnt wandeln und fallweise auch im Sinne einer körperlich performten Hyperweiblichkeit überzeichnen. Eine Selbstethnisierung des Outfits fehlt an dieser Schule nicht nur bei den Mädchen, sondern auch bei den Buben ganz, auch religionsbezogene Zeichen sind selten. Das spezifische

36 Ebd.: 123.

37 Uns beeindruckt die Verteidigungsbereitschaft und Selbstbehauptung der Schülerinnen ebenso wie die routinisierte Beiläufigkeit und die – die Verletzlichkeit des Gegenübers ignorierende – Intensität des Gewalthandelns der drei Mädchen. Wir kennen sie zwar nur aus Beobachtungen, Einzel- und Gruppeninterviews. Aber auch ohne eingehende biographische Rekonstruktion entnehmen wir ihren Erzählungen ausgeprägte Opfererfahrungen und anhaltende Missachtungserlebnisse: beide vor dem Hintergrund sowohl familialer wie institutioneller und Peer-bezogener Gewalt. Die Anerkennung, die sie über den Sieg im Kampf als ehrenhaft-wehrhafte Mädchen erringen, ist freilich jeweils von kurzer Dauer und muss stets neu erwiesen werden. Das ist möglicherweise ein Nachteil dieser spezifischen Verarbeitungsform strukturell gewalthafter Problemlagen und verhindert vielleicht auch die Öffnung hin zu anderen Deutungs- und Aushandlungsformen (vgl. Equit 2016). Jedenfalls solidarisieren sich die Mädchen hier gegen die zudringlichen Jungen, und das schützt sie zumindest vor den Schlägen und sexualisierten Übergriffen im Peer-Zusammenhang an der Schule. Was – wie wir meinen – nicht wenig ist.

»Doing Femininity« interpretieren wir als Versuch, soziale Anerkennung zu erlangen, die ihnen gesellschaftlich als Angehörige einer nichtbürgerlichen Klasse mit eigenen oder familiären Migrationserfahrungen entgeht und die – wie wir meinen – auch die Schule verwehrt. Die Chef-Schülerinnen suchen gleichsam – so eine weitere Leseweise – die Schulregeln außer Kraft zu setzen, wie die Babos die Regeln des Staates: Sie bereiten sich in der Schule auf den »Ernst des Lebens« draußen vor; sie haben, überspitzt formuliert, die Schule verlassen, weil die Schule sie verlassen hat – gerade durch deren Verzicht auf Schule im Sinne eines methodisch systematisierten Lernortes. Damit entgeht den Mädchen auch das Identifikationsmodell Schülerin, Lernende, sich im Schulsystem Bewährende oder eben nicht. Sie zeigen sich so einerseits als kampfberete Teenager (dies insbesondere gegenüber den Buben der Klasse), andererseits als schon junge Frauen (dies insbesondere gegenüber den LehrerInnen), die auch der Generationenbeziehung, die jede Schule im LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis anbietet, entwachsen sind (vgl. Willis 1982: 33ff.) und dessen – zumindest prinzipiell vorhandenen – Möglichkeiten ungenutzt lassen.³⁸

Doing Brennpunktschule – Praktiken der Illiteralisierung

Zusammenführend und im Hinblick auf die Frage, als welcher jemand die SchülerInnen sichtbar werden und als welcher jemand sie sich selbst sichtbar machen, zeigen sich in unserem Forschungsprojekt in schulspezifischen Bündeln von Praktiken vorgezeichnete Formen des sowohl individuellen als auch kollektiven Gesehen- und Gehörtwerdens: als Erkannte, als Störende, aber auch als Illiteralisierte. Darauf wollen wir im Folgenden unseren Fokus legen. Das Ineinanderwirken der Praktiken der Familialisierung, Disziplinierung und Illiteralisierung konstituiert das Doing Brennpunktschule.

38 Es scheint uns offenkundig, dass dieses spezifische Entwachsen der Mädchen einerseits der für Schule charakteristischen Machtasymmetrie zwischen LehrerIn und SchülerIn entgegenarbeiten will und diese auch fallweise – zumindest interaktiv oder auf der Zeigeebene – außer Kraft zu setzen im Stande ist. Gleichzeitig glauben wir zu sehen, dass die Mädchen der Schule sich damit auch jener Erfahrung enthalten, die ein Lehr-Lern-Verhältnis und eine Erwachsenen-Kind-Beziehung auch im positiven Sinn entfalten kann. Etwa dann, wenn die Differenz des spezifischen Mehr an Wissen, Erfahrung oder auch personaler Autorität zum Ausgangspunkt eines »Affidamento« (vgl. Libreria delle Donne di Milano 1991) wird, eines sich willentlichen Anvertrauens an die Autorität einer anderen, in unserem Fall einer weiblichen Lehrperson, um zu einem Mehr an Freiheit und Aneignung von Welt zu gelangen. So sind an dieser Schule auch die Vertrauensbeziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrerinnen, die es durchaus zahlreich gibt, in den meisten Fällen familialisert und nicht bezogen auf den Erwerb eines Mehr an Welt- und Selbstbezug.

Vorrangig treten die SchülerInnen als Person mit ihrem Namen dann in Erscheinung, wenn sie die Normalität schulischen Alltagsgeschehens durcheinanderbringen. Selten werden sie in der Klassenöffentlichkeit als welche sichtbar, die etwas können oder wissen: Die schulische Ermächtigung, als Person mit Namen präsent zu werden, bemisst sich in der Regel nicht an dem, etwas erreicht, geschafft oder zustande gebracht zu haben im Sinne von Leistung (vgl. Ricken 2018: 45); diese findet als Maßstab kaum Anwendung, um den SchülerInnen »Größe« (Boltanski/Thévenot 2014) zuzuschreiben.³⁹ Damit entfällt auf SchülerInnenseite auch ein zentrales Moment des Differenziertwerdens in einer grundsätzlich auf Leistung ausgerichteten schulischen Ordnung.

Die aufgefundenen Praktiken der Illiteralisierung betreffen das Verstehen, das Wissen und Können sowie das Schaffen. Die Unterstellung, nichts zu wissen und zu können, hat mit der Zuschreibung von Dummheit zu tun. Einen ersten interessanten Hinweis liefert ein Blick auf die Alltagssprachliche Bedeutung: Das spezifische Bedeutungsfeld von »Dummheit« formiert sich über die Abgrenzung zu »Intelligenz«.⁴⁰ Dummheit kann als »Mangel an Intelligenz«⁴¹ beschrieben werden, aber auch als »ein (zu) geringer Ausprägungsgrad der Fähigkeit, unsere reale Umwelt angemessen zu erfassen und in dieser Umwelt so zu agieren und zu reagieren, dass ein gewünschtes Ziel oder Ergebnis erreicht wird«.⁴² In diesem alltagsprachlichen Verständnis von Dummheit wird sowohl ein Nicht-Wissen als auch ein Nicht-Können aufgerufen: die reale Umwelt zu erfassen, setzt Wissen voraus, also die Fähigkeit, diese als Wirklichkeit zu lesen, mithin literat zu sein; das Nicht-Können ist im Agieren und Reagieren enthalten. Auch Literalität⁴³ kann als (wis-

39 Zum Absprechen von »Größe« in der deprivilegierten Beschulung vgl. insbesondere Straehler-Pohl 2019; zur Ausdifferenzierung unterschiedlicher »Schulwelten«, mit jeweils spezifischen Maßstäben für »Größe« vgl. Imdorf 2011.

40 Vor diesem Hintergrund wird in den Praktiken der Illiteralisierung auch die Kategorie Behinderung wirksam, die mit migrationsbezogenen Zuschreibungen, insbesondere im Hinblick auf jeweils an- oder aberkannte sprachliche Fähigkeiten von SchülerInnen, in einem sich gegenseitig bestärkenden Wechselverhältnis stehen kann; sie bringt Differenzierungen zwischen SchülerInnen entlang der spezifischen Norm des leistungsfähigen, nichtbehinderten Körpers hervor (vgl. Stošić et al. 2019: 62). In Praktiken der An- oder Aberkennung von Fähigkeiten findet sich mithin ein »kategoriales Gemenge« (Gellert 2013: 212), bei dem sich Begriffe wie Intelligenz, Leistungsfähigkeit, Begabung oder Talent mit *race*, *class*, *gender* und Behinderung konstitutiv vernetzen.

41 <https://www.duden.de/rechtschreibung/Dummheit>.

42 <https://de.wikipedia.org/wiki/Dummheit>.

43 Mit dem vorherrschenden pragmatischen und funktionalen Verständnis von Literalität (vgl. Sting 2003: 321), bei dem »Kompetenzen« bzw. »Grundfähigkeiten« fokussiert werden, steht ein zweckgerichteter, funktionaler Umgang mit Schriftlichkeit und dadurch ermöglichte gesellschaftliche Teilhabe (an schriftgestützten Prozessen) im Vordergrund. So definiert auch die OECD literacy als »knowledge, understanding and skills required for effective function-

sensbasierte) Fähigkeit angesehen werden, in bestimmten Kontexten bestimmte Aufgaben bzw. Erfordernisse bewältigen zu können. Aus diesem Grunde scheint es uns angemessen und nützlich, die handlungsstiftenden Logiken vorab festgesetzten Nicht-Verstehens, Nicht-Wissens und Nicht-Könnens sowie Nicht-Schaffens als *Praktiken der Illiteralisierung*⁴⁴ zu bezeichnen. Diese gehen im schulischen Alltag auch mit einer Wir/Sie-Formation einher, die eine trennscharfe Linie zwischen der (gebildeten, literaten) LehrerInnenschaft und der (illiteralisierten) SchülerInnenschaft zieht; gemeinschaftsbildende Sätze, wie wir sie in einem Gymnasium gehört haben (z.B.: »Wir sind hier keine Analphabeten!«), wären in diesem schulischen Kontext nicht sprechbar.

Auch in den Praktiken der Illiteralisierung hat sich das implizite Wissen sedimentiert, das sich über die Formierung eines Außen der Schule, wie oben angeführt, kenntlich macht. Das Nicht-Verstehen von SchülerInnen wird seitens der Lehrpersonen – indirekt über die Rede von fehlender Sprachenkompetenz – mit der Migrationsgeschichte von SchülerInnen in Verbindung gebracht: »Und wir da eben im [Bezirk], mit diesem enorm hohen Ausländeranteil, ist die Sprache tatsächlich eine große Barriere. [...] Also, Inhalte kann man nur dann vermitteln, wenn die Kinder mit den Wörtern was anfangen können.«⁴⁵ So wie die »Sprachlernbereitschaft« der Eltern nicht gegeben wäre (»also wann wirklich Leute seit dreißig, vierzig Jahren da wohnen und so gut wie nix Deutsch sprechen«), wird auch den SchülerInnen diese Bereitschaft teilweise in Abrede gestellt und »null Interesse an Deutsch« konstatiert – »auch wenn man ihnen erklärt, es ist wichtig und sie werden Probleme in allen anderen Fächern haben, weil sie nichts verstehen, aber es ist ihnen wurscht.«⁴⁶ Wenn in der Wissenschaft von »Literalitätsferne« die Rede ist, finden sich auch vielfach die bereits oben angeführten Marker wieder:

»Die empirische Bildungsforschung hat im Prinzip drei sogenannte Risikofaktoren für die literale Entwicklung von Kindern ermittelt. Bei ihnen handelt es sich

ing in everyday life« (zit.n. Kruse 2018: 9). Literalität, verstanden als soziale Praxis, rückt den spezifischen Kontext in den Mittelpunkt; anstatt von einer einzigen Literalität wird daher von vielfachen Literalitäten ausgegangen.

44 Im Unterschied zum Begriff der »Illiteralität« wird mit der Bezeichnung »Illiteralisierung« das aktive, handelnde Moment betont, zu jemandem gemacht zu werden (anstatt jemand zu sein). Im deutschsprachigen Kontext wird der Begriff »Illiteralität« gelegentlich mit dem sogenannten »funktionalen Analphabetismus« umschrieben und hat einen stigmatisierenden Effekt (vorhandene Schriftkompetenzen würden in lebensweltlichen Kontexten nicht funktional eingesetzt werden können) (zur Kritik vgl. Nickel 2011: 54-56). Differenziertere Einschortierungen von Menschen finden sich z.B. in der Unterscheidung zwischen »Analphabeten im engeren Sinn«, »Aliteraten« und »Illiteraten« (letztere würden kurze Texte lesen können, aber nicht flüssig) (vgl. Sting 2003: 320).

45 Interview 10.05.2019b: 132-141.

46 Interview 08.05.2019a: 249.

um (a) einen niedrigen sozioökonomischen Status, (b) ein geringes Bildungsniveau der Eltern und (c) das Merkmal einer Zuwanderungsgeschichte, oftmals einhergehend mit einer anderen Familiensprache als Deutsch.« (Nickel 2011: 64-65)

Die Praktiken der Illiteralisierung gehen weit über die explizite Zuschreibung, dumm zu sein, hinaus. Sie erfolgen unter negativem Vorzeichen als Adressierungen, die eine essentialisierend-fixierende Un-Fähigkeit der SchülerInnen samt ihrem Scheitern vorwegnehmen, dieses dadurch aber auch zur Aufführung bringen. Immer wieder konnten Situationen beobachtet werden, in denen ein geplantes Vorhaben schon vorab als eines angekündigt oder eingebettet wurde, das die Kinder wahrscheinlich »nicht schaffen« würden, auch eingeleitet mit der rhetorischen Frage »Schafft ihr das?«. Etwas »zu schaffen« – ein zentraler In-vivo-Code – kann sich auf so unterschiedliche Dinge beziehen wie auf das Bewältigen einer Rechenaufgabe oder auf ein bestimmtes Verhalten oder höfliches Benehmen, z.B. einem Arbeitgeber die Hand zu schütteln und ihm dabei ins Gesicht zu sehen. Auch eine von vornherein zum Scheitern verurteilte Selbst-Führung nach dem Modell des unternehmerischen Selbst ist Bestandteil dieses vorweg antizipierten Scheiterns, beispielsweise im Hinblick auf Selbstständigkeit, Selbstpräsentation, Umgang mit (Schul-)Objekten oder mit Zeit.

Ein damit eng in Zusammenhang stehender weiterer In-vivo-Code ist auch für das Verständnis von individuellem Werden, Weiterentwicklung und Bildung aufschlussreich: die sich wiederholende Betonung, etwas schon zum x-ten Mal gemacht zu haben. »Das haben wir schon 100-mal/1000-mal ... gemacht« kann als eine Ansage gelesen werden, die den SchülerInnen mitteilt, dass sie nicht lern- und entwicklungsfähig wären, da sie – trotz x-ter Wiederholung – immer noch nicht in der Lage wären, etwas zu schaffen. Die Logik der Festschreibung auf ein Sein im Unterschied zum Werden durchzieht selbst noch die kleinsten schulischen Ereignisse; nach einem gehaltenen Referat beispielsweise wird es nicht für sinnvoll erachtet, SchülerInnen ein Feedback zu übermitteln, mit dem sie ihre Fähigkeiten, kompetent aufzutreten, verbessern könnten.

Die (explizite) Fremd- und Selbstzuschreibung, dumm zu sein, analysiert Stefan Wellgraf als Ausdruck einer gesellschaftlichen Verachtung von Hauptschülern (Wellgraf 2012: 271ff.; 2014: 321ff.). In der von uns aufgesuchten Schule wird die damit verbundene Zuschreibung von Defiziten von wenigen Ausnahmen abgesehen (s.u.) fast ausschließlich implizit – und man unterstellt, eher unbeabsichtigt – vermittelt, wie obige In-vivo-Codes zeigen. SchülerInnen reagieren auf solche Zuschreibungen auffallend oft mit Schweigen, mit Lauten wie »Ah«, einem leisen »Keine Ahnung« oder einem Verstummen, in dem auch die Angst spürbar wird, zu versagen. Sie haben aber auch eine andere Strategie entwickelt, um damit umzugehen.

Wir sind doch nicht dumm

Wir haben im vorangegangenen Abschnitt schon herausgestellt, dass es an dieser Schule eine fast schon stereotype Frage-Antwort-Konstellation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen gibt. Es scheint fast so, als solle sich die Einschätzung des Lehrkörpers, es hier mit einer wenig intelligenten, kaum gelehrigen SchülerInnen-schaft zu tun zu haben, beständig im Schulalltag bestätigen. In dieser Hinsicht – so unsere Beobachtung – realisiert sich im Unterrichtsgeschehen die immer gleiche Anordnung. Sie beginnt mit der Unterstellung, dass schon zuletzt nicht gelungen ist, was eben auch heute nicht gelingen wird, dass aber dennoch etwas getan werden müsse, es aber vermutlich nicht lohnen würde, dass eine Frage an die Klasse zwar gestellt werden könne, es sich aber keine brauchbare Antwort wird finden lassen, außer der einen, die das Nicht-Wissen der SchülerInnen bestätigen wird, aber zumindest in der geringen Varianz, die den Einzelnen noch zugestanden wird, zu Prüfungszwecken taugen kann: für ein kleines (Mitarbeits-)Minus oder Plus im Klassenbuch. Die SchülerInnen antworten erwartungsgemäß: mal objektiv richtig, mal objektiv falsch, oft auch missverständlich (in der umfassenden Wortbedeutung, dass sich zwischen den Fragenden und Antwortgebenden kein angemessenes Einvernehmen im Verständigungsprozess herstellen lässt, was wenig mit ihrer jeweiligen Erstsprache zu tun hat), vielfach auch mit demonstrativ zur Schau gestelltem Desinteresse am Gegenstand, immer wieder – und darauf liegt hier unser Hauptaugenmerk – mit einer den Gesamtzusammenhang der Unterstellung erkennenden, Distanz nehmenden Ironisierung.

Eine in seiner Drastik nicht unbedingt repräsentative Beobachtungssequenz⁴⁷ soll dies illustrieren: Die Lehrerin beginnt den Unterricht mit strengem Ton. »Ich war am Montag total entsetzt über euer Nichtwissen. Das heißt, ich werde Geschichte jetzt mal abbrechen und mit euch politische Bildung machen.«⁴⁸ Und sie fügt hinzu: »Weil ihr desinteressiert seid, werde ich das mit Test machen.« Sie beginnt durchaus erwartungsvoll mit der Frage »Was ist Politik?«. Da keine Antwort kommt, meint sie »Keine Ahnung?« und sucht nach einem Anknüpfungspunkt, indem sie auf die Lehrstellensuche der AbgängerschülerInnen verweist und die Frage aufwirft, ob die Politik dann, wenn sie eine Lehrstelle gefunden hätten, denn auf diese einen Einfluss hätte. Niemand aus der Klasse möchte antworten. Zwei SchülerInnen – Azad und Selma – werden schließlich aufgerufen: Sie sagen beide fast im Gleichton und etwas verschämt »Keine Ahnung« und bestätigen damit indirekt die vorhergehende Ansage der Lehrerin, die wir als Anrufung (vgl. Althusser 2010) interpretieren im Sinne einer Anrede: »Ihr, die ihr keine Ahnung von nichts habt«. Die Antwort der beiden im Chor verhallt ohne weitere Bemerkung. Die Lehrerin

47 Vgl. Protokoll 17.10.2018: 9-80.

48 Ebd.: 9.

aber verlässt daraufhin den eingeschlagenen Weg und wechselt in das Feld institutioneller Politik: Ab wann kann man den Bundespräsidenten wählen, fragt sie in die Runde. Mehrere nennen gleichzeitig die Antwort: Mit sechzehn. Die Lehrerin: »Und für wie lange wird er gewählt?« Helena antwortet: »Für zwei Tage.« Die Lehrerin darauf: »Hast du gesagt für zwei Tage?« Helena: »Ja.« Lehrerin: »Zwischen zwei Ohren hast du ein Gehirn – gut, wenn man das manchmal einsetzt.«⁴⁹ Das Missverständnis darüber, dass sich die Frage auf die Dauer der Amtsperiode, die Antwort aber auf die Dauer des Wahlgangs bis zur Verkündung des Wahlergebnisses bezogen hat, bleibt unentdeckt. Mit Jacques Rancière (2002) ließe sich das Missverständnis aber auch als »Unvernehmen« lesen, welches die Lehrerin, die Unbrauchbares erwartet, hindert, Helena als wissende Sprecherin zu hören. Diese muss wohl mitbekommen haben, dass eben gerade die vorangegangene Wahl des Bundespräsidenten in Österreich – es war die knappe Stichwahl zwischen Van der Bellen und Hofer im Mai 2016 – unüblicherweise zwei lange Tage bis zur Verkündung des Wahlergebnisses beanspruchte. Der Unterricht geht weiter. Es wird über Kandidatur, Parteizugehörigkeit und Ähnliches gesprochen, bis die Lehrerin erneut eine Frage stellt: »Emine, was heißt das, [...] der Bundespräsident wird direkt vom Volk gewählt?«⁵⁰ Emine sagt nichts dazu und schaut die Lehrerin schweigend an. Helena, die gar nicht gefragt ist, aber zuvor getadelt wurde, antwortet – indirekt, auf das dumme (Wahl-)Volk anspielend – hier aber für den ganzen Klassenverbund eintretend: »Sie wissen ja, Frau Lehrerin, ich bin dumm.«⁵¹ Sie grinst dabei. Die Lehrerin ignoriert den Zwischenruf.

Wir lesen die Bemerkung der Schülerin als Transcodierung (vgl. Hall 2004: 158), als ironische Zurückweisung der Illiteralisierung durch Überzeichnung (vgl. u.a. Butler 1991: 199ff.). Zumal solche und ähnliche Ereignisse nicht solitär bleiben, gehen wir davon aus, dass die SchülerInnen einen strategischen Umgang mit der sie intellektuell herabsetzenden Erwartungshaltung der Lehrpersonen suchen und fallweise in eben dieser distanznehmenden, der individuellen Beschämung trotztenden Kollektivierung mit Zeigecharakter auch finden. Eine ähnliche Ironisierung, welche die Kollektivanordnung nicht mehr verdeckt und gleich im Wir-Modus antwortet, sehen wir in folgender Szene. Es ist eine spätere Lehrereinheit in politischer Bildung und man ist von den nationalen politischen Institutionen inzwischen schon zu den internationalen Organisationen gelangt, die nacheinander aufgezählt und mit den jeweiligen Akronymen vorgestellt werden. Die Einheit kommt vorerst ohne Fragen aus. Die Lehrerin nennt schließlich die UNESCO, die

49 Ebd.: 69-73.

50 Ebd.: 77.

51 Ebd.: 79.

Organisation für Erziehung, Wissenschaft und Kultur. Nicole wirft laut und deutlich ein: »Was wir alle nicht haben!« und lacht laut drauf los.⁵²

Fazit

Mit der Auswahl der in diesem Beitrag analysierten drei Vignetten haben wir ein Panorama gezeichnet, das im (Un-)Doing Brennpunktschule Antworten von SchülerInnen zur Diskussion stellt. In allen drei Fallbeispielen sind Elemente politischer Literalität aufzufinden, die uns bedeutsam erscheinen: Die zur Verhandlung gestellten, ent-selbstverständlichten und damit politisierten Anliegen von Schülerinnen, die sie selbst als relevant setzen, führen zu einer sozialen Praxis, der das Moment einer Wir-Bildung, mithin einer Solidarisierung innewohnt, die wir folgendermaßen benannt haben: *Wir sind nicht die unerzogenen Kinder – Wir wissen uns zu verteidigen – Wir sind doch nicht dumm*. In dieser kollektivierenden Praxis formiert sich ein Wir in GegnerInnenschaft zu machtvollen Verhältnissen. Die SchülerInnen werden angerufen, sie wenden sich um – und setzen sich gegen Subjektivierungsangebote zur Wehr, ringen um eigenständige, tendenziell machtvolle, jedenfalls aber handlungsbefähigende Positionierungen. Den Anrufungen im Kontext eines Subjektivierungsregimes deprivilegierender Beschulung, die in Klassen- und migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen verortet sind, wohnen implizite Normen inne, deren Zumutungen von den Schülerinnen erkannt sind: Literat weisen sie zurück, was sich hinter den »dummen und unerzogenen Kindern« verbirgt. Sie tun dies mit unterschiedlichen Strategien, beispielsweise mit Überzeichnung und Ironisierung oder mit der Aneignung von Positionen, die ihnen nicht vorab zuerkannt werden.

Diesen hier zusammengefassten Elementen politischer Literalität ist eines gemeinsam: (Politisch) literat lesen SchülerInnen die Wirklichkeit – im Doing Brennpunktschule ist dies jedoch weitgehend dem Unvernehmen (Jacques Rancière) preisgegeben. Diesen Zuständen – ausgehend von dem, was uns SchülerInnen gelehrt haben – etwas entgegenzuhalten und damit auch einen Beitrag zu einem möglichen *Undoing* Brennpunktschule zu leisten, war das erkenntnispolitische Interesse unserer Ausführungen.

52 Protokoll 08.05.2019: 56.

Literatur

- Althusser, Louis (2010): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Hamburg.
- Benner, Dietrich (2015): *Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 63 (4), 481-496.
- Bittner, Martin/Kessler, Fabian (2019): *Zur Institutionalisierung des Pädagogischen am Beispiel familialisierter Vergemeinschaftung*, in: Kathrin Berdelmann/Bettina Fritzsche/Kerstin Rabenstein/Joachim Scholz (Hg.): *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung*. Wiesbaden, 289-305.
- Boltanski, Luc/Thévenot, Laurent (2014): *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*. Hamburg.
- Bosančić, Saša (2018): *Gesellschaftliche Marginalisierung und Selbstpositionierungsweisen angelernter Arbeiter in der ›Wissensgesellschaft‹*, in: Laura Behrmann/Falk Eckert/Andreas Gefken (Hg.): *»Doing inequality«*. Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden, 149-166.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a.M.
- Butler, Judith (2002): *Was ist Kritik. Ein Essay über Foucaults Tugend*, in: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 50 (2), 249-265.
- Equit, Claudia (2016): *Weibliche Jugendgewalt und Bildung*, in: Johannes Bilstein/Jutta Ecarius/Norbert Ricken/Ursula Stenger (Hg.): *Bildung und Gewalt*. Wiesbaden, 99-113.
- Fölker, Laura/Hertel, Thorsten/Pfaff, Nicolle (Hg.) (2015): *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen.
- Fölker, Laura/Hertel, Thorsten/Pfaff, Nicolle/Wieneke, Johanna (2013): *»Zahnlose Tiger« und ihr Kerngeschäft – die Abwesenheit schulischer Ordnung als Strukturproblem an Schulen in schwieriger Lage*, in: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 2, 87-109.
- Foucault, Michel (1990): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (1992): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.
- Fraser, Nancy (1994): *Widerspenstige Praktiken. Macht, Diskurs, Geschlecht*. Frankfurt a.M.
- Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin (2009): *»Häusliches Elend« und »Familienersatz«: Symbolische Konstruktionen in Legitimationsdiskursen von Ganztagschulen in der Gegenwart*, in: Jutta Ecarius/Carola Groppe/Hans Malmede (Hg.): *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen*. Wiesbaden, 183-200.

- Gellert, Uwe (2013): Heterogen oder hierarchisch? Zur Konstruktion von Leistung im Unterricht, in: Jürgen Budde (Hg.): *Unscharfe Einsätze – (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden, 211-227.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden.
- Grabau, Christian/Rieger-Ladich, Markus (2014): Schule als Disziplinierungs- und Machtraum. Eine Foucault-Lektüre, in: Jörg Hagedorn (Hg.): *Jugend, Schule und Identität*. Wiesbaden, 63-79.
- Hall, Stuart (1994). *Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht*, in: Stuart Hall: *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg, 137-179.
- Hall, Stuart (2000): Postmoderne und Artikulation, in: Stuart Hall: *Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3*. Hamburg, 52-77.
- Hall, Stuart (2004): Das Spektakel des »Anderen«, in: Stuart Hall: *Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4*. Hamburg, 108-166.
- Heinzel, Friederike (2010): Ethnographische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule, in: Heinzel, Friederike/Thole Werner/Cloos, Peter/Königter, Stefan (Hg.): *»Auf unsicherem Terrain«*. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden, 39-47.
- Hertel, Thorsten (2014): Zwischen Normbruch, Widerstand und ambivalenter Affirmation. Rekonstruktionen zu schulischer Ordnung und Subjektivierung an einer urbanen »Brennpunktschule«, in: Jörg Hagedorn (Hg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden, 385-402.
- Indorf, Christian (2011): Rechtfertigungsordnungen der schulischen Selektion. Wie Schulen die Negativselektion von Migrantenkindern am Übergang in die Sekundarstufe legitimieren, in: Sigrid Karin Amos/Wolfgang Meseth/Matthias Proske (Hg.): *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs*. Wiesbaden, 225-245.
- Kessler, Fabian (2005): Das wahre Elend. Die Rede von der neuen Unterschicht, in: *Widersprüche* 25 (98), 29-44.
- Kruse, Raphael (2018): *Democratic Literacy – Concept and its Relevance for the Explanation of the Persistence and Functionality of Liberal Democracies*, Fernuniversität Hagen, 10c4c12b-9dfa-4bfa-9799-b9bfb6dc4f6.pdf (ecpr.eu; abgerufen am 23.04.2021).
- Libreria delle donne di Milano (1991): *Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis*. Berlin.
- McRobbie, Angela (2009): *The Aftermath of Feminism: Gender, Culture and Social Change*. Los Angeles, London.
- Mecheril, Paul (Hg.) (2013): *Handbuch Migrationspädagogik*. Wiesbaden.

- Nickel, Sven (2011): Literalität – Familie – Family Literacy. Die Transmission schriftkultureller Praxis und generationenübergreifende Bildungsprogramme als Schlüsselstrategie, in: *Psychologie & Gesellschaftskritik* 35 (3), 53-77.
- Ohde, Deniz (2020): *Streulicht*. Roman. Berlin.
- Ralser, Michaela (2010a): Das Subjekt der Normalität. Das Wissensarchiv der Psychiatrie. Kulturen der Krankheit um 1900. München.
- Ralser, Michaela (2010b): Anschlussfähiges Normalisierungswissen. Untersuchungen im medico-pädagogischen Feld, in: Fabian Kessler/Melanie Plößer (Hg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden, 135-153.
- Rancière, Jacques (2002): *Das Unvernehmen*. Politik und Philosophie. Frankfurt a.M.
- Reichenbach, Roland (2020): *Bildungsferne*. Essays und Gespräche zur Kritik der Pädagogik, hg. v. Rolf Bossart. Zürich.
- Rendtorff, Barbara (2005): Strukturprobleme der Frauen und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, in: Rita Casale/Barbara Rendtorff/Sabine Andresen/Verena Moser/Annedore Prengel (Hg.): *Geschlechterforschung in der Kritik (= Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft 1)*. Opladen, 19-41.
- Ricken, Norbert (2018): Konstruktionen der ›Leistung‹. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts, in: Sabine Reh/Norbert Ricken (Hg.): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden, 43-60.
- Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse, in: Alexander Geimer/Steffen Amling/Saša Bosančić (Hg.): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden, 65-85.
- Scholz, Joachim/Reh, Sabine (2009): Verwahrloste Familien – Familiarisierte Schulen. Zum Verhältnis von Schule und Familie in den Diskursen der deutschen Schulgeschichte seit 1800, in: Fritz-Ulrich Kolbe/Sabine Reh/Till-Sebastian Idel/Bettina Fritzsche/Kerstin Rabenstein (Hg.): *Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*. Wiesbaden, 159-177.
- Schroeder, Joachim (2001): *Bildung im geteilten Raum. Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung (= Internationale Hochschulschriften 380)*. Münster, New York.
- Scuola di Barbiana (1970): *Die Schülerschule. Brief an eine Lehrerin*. Berlin.
- Spies, Tina (2013): Position beziehen. Artikulation und Agency als Konzepte der Kritik in der Migrationsforschung, in: Paul Mecheril/Oscar Thomas-Olalde/Claus Melter/Susanne Arens/Elisabeth Romaner (Hg.): *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung*. Wiesbaden, 157-169.

- Sting, Stephan (2003): Stichwort: Literalität – Schriftlichkeit, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (3), 317-337.
- Stošić, Patricia/Hackbarth, Anja/Diehm, Isabell (2019): Inklusion versus Integration im Kontext von Migration und Behinderung: Zur Herstellung ableistischer codierter Differenz in der Schule, in: Jürgen Budde/Andrea Dlugosch/Petra Herzmann/Lisa Rosen/Julie A. Panagiotopoulou/Tanja Sturm/Monika Wagner-Willi (Hg.): Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik (= Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft [DGfE]). Opladen u.a., 49-69.
- Straehler-Pohl, Hauke (2019): Konventionen auf schwindendem Grund. Zu den praktischen Konsequenzen schulischer Selektion an einer Hauptschule im sozialen Brennpunkt, in: Christian Imdorf/Regula Julia Leemann/Philipp Gonon (Hg.): Bildung und Konventionen. Die »Economie des conventions« in der Bildungsforschung. Wiesbaden, 93-120.
- Thévenot, Laurent (2019): Vielfältige Formen des Engagiertseins als Grundlage von Gemeinschaft und Persönlichkeit. Erweiterung einer pragmatisch-kritischen Soziologie im Anschluss an »De la justification«, in: Martin Endreß/Oliver Berli/Daniel Bischur (Hg.): (Be)Werten. Beiträge zur sozialen Konstruktion von Wertigkeit (Soziologie des Wertens und Bewertens). Wiesbaden, 81-112.
- Ulich, Klaus (1980): Normierung, Typisierung und Abweichung – oder: Warum die Schule abweichendes Verhalten erzeugt, in: ders. (Hg.): Wenn Schüler stören. Analyse und Therapie abweichenden Schülerverhaltens. München, Wien, Baltimore, 69-95.
- Wellgraf, Stefan (2012): Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld.
- Wellgraf, Stefan (2014): Von Boxern und Klavierspielerinnen. Kulturelle Passungen bei Berliner Hauptschülern und Gymnasiasten, in: Werner Helsper/Rolf-Torsten Kramer/Sven Thiersch (Hg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden, 307-330.
- Wellgraf, Stefan (2018): Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung von minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten. Bielefeld.
- Wiesinger, Susanne (2018): Kulturkampf im Klassenzimmer. Wie der Islam die Schulen verändert. Bericht einer Lehrerin, unter Mitarbeit von Jan Thies. Wien.
- Wiezorek, Christine/Pardo-Puhmann, Margaret (2013): Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätsvorstellungen, in: Fabian Dietrich/Martin Heinrich/Nina Thieme (Hg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu »PISA«. Wiesbaden, 197-214.

- Willis, Paul (1982): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt a.M., <https://onlinelibrary.wiley.com/action/doSearch?ContribAuthorSto:red=Wimmer%2C+Andreas> (abgerufen am 19.05.2021).
- Wimmer, Andreas/Glick Schiller, Nina (2003): Methodological Nationalism, the Social Sciences, and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology, in: *International Migration Review* – IMR 37 (3), 565-950.
- Wolf, Maria A. (2010): Educare in Familien, in: Erna Appelt/Maria Heidegger/Max Preglau/Maria A. Wolf (Hg.): *Who Cares? Betreuung und Pflege in Österreich: eine geschlechterkritische Perspektive*. Innsbruck, Wien, Bozen, 55-69.
- Wolf, Maria A./Bechter, Anneliese/Schlesinger, Claudia (Hg.) (2018): *Heimnachteil. (De)Platzierungen von Eltern im schulischen Feld*. Wien, Berlin.
- Yildiz, Erol (2021): Richtung postinklusive Schule, in: Louis Henri Seukwa/Uta Wagner (Hg.): *Pädagogik angesichts von Vulnerabilität und Exklusion. Bummeln durch die Landschaft der Randständigkeit*. Berlin, Bern, 211-224.
- Yildiz, Erol/Heydarpur, Sepideh (2018): Vom Methodologischen Nationalismus zu einem postinklusive Bildungsverständnis. Kontrapunktische Betrachtungen, in: *Erziehung und Unterricht* 168 (5/6), 464-474.

Sonstige Quellen

- Protokoll 02.05.2018: Erstes Informationsgespräch Direktorin, Schule C.
- Protokoll 28.05.2018: Ethnographisches Beobachtungsprotokoll Schule C, verfasst von Lisa Gensluckner.
- Protokoll 15.10.2018: Ethnographisches Beobachtungsprotokoll Schule C, verfasst von Lisa Gensluckner.
- Protokoll 17.10.2018: Ethnographisches Beobachtungsprotokoll Schule C, verfasst von Lisa Gensluckner.
- Interview 25.10.2018: Interview mit Helena, Nazlim und Nicole, Schule C.
- Protokoll, 06.12.2018: Ethnographisches Beobachtungsprotokoll Schule C, verfasst von Lisa Gensluckner.
- Interview 05.04.2019: Interview mit Danay und Selma, Schule C.
- Interview 08.05.2019a: Interview mit Frau Moser, Schule C.
- Interview 08.05.2019b: Interview mit Frau Varga, Schule C.
- Protokoll 08.05.2019: Ethnographisches Beobachtungsprotokoll Schule C, verfasst von Lisa Gensluckner.
- Interview 10.05.2019a: Interview mit Frau Nowak, Schule C.
- Interview 10.05.2019b: Interview mit Frau Ertl, Schule C.
- <https://de.wikipedia.org/wiki/Dummheit> (abgerufen am 15.10.2020).
- <https://www.duden.de/rechtschreibung/Dummheit> (abgerufen am 15.10.2020).