

Bildungspolitische Theorieeffekte und ihre Komplizenschaft mit Ungleichheiten

Barbara Rothmüller

Sowohl Bildung als auch Migration gelten als gesellschaftlich »brennende« Probleme, zu deren Lösung Maßnahmen auf Basis wissenschaftlicher Expertise entwickelt werden sollen. Vor dem Hintergrund der Wirtschaftskrise und des schlechten Abschneidens österreichischer und deutscher Schüler_innen in international vergleichenden Schulleistungsstudien wird aktuell die Bildungs- und Migrationsforschung auch im Bereich der Auftragsforschung ausgebaut.¹ Besondere Dringlichkeit wird durch die Verschneidung der beiden Themen erzeugt, nämlich bei Bildungsproblemen von Kindern mit Migrationshintergrund, die zumindest teilweise für das schlechte Abschneiden bei PISA und anderen Bildungsstudien verantwortlich gemacht werden. Zunehmend fokussieren Forschungen in Österreich und Deutschland daher auf die Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Galt für Ralf Dahrendorf noch das »katholische Arbeitermädchen vom Lande« als bildungsbenachteiligt, verschiebt sich nun die Aufmerksamkeit auf die Söhne ehemaliger Gastarbeiter_innen.² So gelten etwa männliche Jugendliche mit

¹ Vgl. Paul Mecheril, Oscar Thomas-Olalde, Claus Melter, Susanne Arens, und Elisabeth Romaner, »Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten«, in: Dies. (Hg.), *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung*, Wiesbaden, 2013, S. 43.

² Uwe Hunger und Dietrich Thränhardt, »Vom ›katholischen Arbeitermädchen vom Lande‹ zum ›italienischen Gastarbeiterjungen aus dem Bayerischen Wald‹. Zu den neuen Disparitäten im deutschen Bildungssystem«, in: Rat für Migration e.V., *Integration und Illegalität in Deutschland*, Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien, 2001, S. 51-64.

türkischem Migrationshintergrund in der deutschsprachigen Forschung als besondere Problemgruppe,³ die sich in ihrer Schullaufbahn und ihren -leistungen sowohl von Kindern ohne Migrationshintergrund als auch von Kindern aus anderen Herkunftsländern unterscheiden. Obwohl Jugendliche mit Migrationshintergrund oft hohe Bildungsziele anstreben, erreicht ein Teil von ihnen nur niedrige Bildungsabschlüsse und rund ein Drittel wird bei den österreichischen PISA-Auswertungen zu den »Risikoschüler_innen« gezählt.⁴

Der bezogen auf die Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund wahrgenommene bildungspolitische Problemdruck bleibt nicht ohne Folgen für die sozialwissenschaftliche Forschung. In der Migrationsforschung beispielsweise wird aktuell sichtbar, dass die Breite möglicher Themen »auf die politisch induzierte Problemstellung von Migration, Integration und sozialer Ungleichheit heruntergebrochen«⁵ wird. Bildungs- wie Migrationsforschung scheinen vor ihrem häufig politikhin nahen Hintergrund besonders gefordert, ihre politischen Voraussetzungen und Effekte (selbst-)kritisch einzuholen, um nicht in von be-

³ Ilona Relikowski, Erbil Yilmaz und Hans-Peter Blossfeld, »Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung«, in: Rolf Becker und Heike Solga (Hg.), *Soziologische Bildungsforschung*, KZfSS Sonderheft 52, Wiesbaden, 2012, S. 111.

⁴ Vgl. Ursula Schwantner, Bettina Toferer und Claudia Schreiner (Hg.), *PISA 2012. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse Mathematik, Lesen, Naturwissenschaft*, Graz, 2013, S. 54 f.; auch Johann Bacher, »Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Ist-Situation, Ursachen und Maßnahmen«, in: *WISO* 33 (1), 2010, S. 30-49; für weitere Literatur Barbara Herzog-Punzenberger und Philipp Schnell, »Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich«, in: Dies. (Hg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012*, Band 2, Graz, 2012, S. 249.

⁵ Paul Mecheril et al., »Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten«, a.a.O., S. 43.

stimmten politischen Interessen geprägte Problemstellungen kanalisiert zu werden.

Pierre Bourdieu und Jacques Rancière können als zwei Theoretiker gesehen werden, die politische Implikationen sozialwissenschaftlicher Forschung in besonderem Ausmaß bedacht und kritisch analysiert haben. Beide entwickelten ihre Analysen u. a. anhand ihrer Arbeiten zur Reproduktion von Ungleichheiten in Bildungsprozessen, zu Bildungspolitik und dem pädagogischen Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden. Es erscheint daher vielversprechend und ist Ziel dieses Beitrags, das Reflexionspotential beider Ansätze für die erwähnten Forschungsrichtungen und ihre bildungspolitischen Effekte auszuloten. Neben einer kurzen Darstellung der mir dafür relevant erscheinenden Aspekte in den Werken von Rancière und Bourdieu möchte ich im Folgenden an konkreten Beispielen verdeutlichen, in welcher Weise bestimmte Konzepte und Formen der migrationsbezogenen Bildungsforschung bildungspolitisch relevant und unter Umständen auch problematisch werden können. Dazu werde ich mich u. a. zu eigenen Forschungsarbeiten, auf die ich in meinem Beitrag an mehreren Stellen Bezug nehmen werde, kritisch verhalten.⁶ Der Beitrag soll anhand dieser Beispiele bildungspolitische Theorieeffekte und ihre Komplizenschaft mit Ungleichheiten rekonstruieren und zeigen, inwiefern mit Bourdieu und Rancière, trotz des spannungsreichen Verhältnisses zwischen den beiden teilweise

⁶ Ich beziehe mich dabei unter anderem auf meine Mitarbeit an bildungssoziologischen Forschungsprojekten und -berichten, die im vorliegenden Beitrag angeführt werden. Darüber hinaus verweise ich auch auf einzelne Überlegungen, die mich seit meiner Diplomarbeit beschäftigen und dort teilweise in ersten Ansätzen ausformuliert wurden. Vgl. Barbara Rothmüller, *Habitus, Inkorporierung und soziale Reproduktion. Eine Konfrontation der aktuellen Bildungsforschung mit der Gesellschaftstheorie Pierre Bourdieus*. Diplomarbeit am Institut für Philosophie, Universität Wien, 2010. Für die inhaltlichen Diskussionen bzw. die hilfreichen Kommentare und Rückmeldungen zum vorliegenden Beitrag danke ich Gert Biesta, Koloman Kann, Jens Kastner, Daniel Lehner, Ruth Sonderegger und Daniel Tröhler.

konträr positionierten Theorien, zu diesem Thema gearbeitet werden kann.

JACQUES RANCIÈRE: DAS BE- UND FESTSCHREIBEN VON UN- / GLEICHHEIT

Jacques Rancière ist dafür bekannt, ein radikales Gleichheitskonzept zu vertreten. In seinem Buch *Der Philosoph und seine Armen*⁷ zeichnet er nach, wie der Gegensatz zwischen den Denker_innen und den Arbeiter_innen im Verlauf der Philosophiegeschichte immer wieder erneut instituiert wurde. Die »Armen« waren aus der Perspektive der politischen Philosophie zwar *Objekte* der Befreiung, aber keine *Subjekte*: Der Ausschluss etwa der Arbeiter_innen aus dem Kreis politisch handelnder Subjekte wurde, so Rancière, u. a. dadurch gerechtfertigt, dass sie dafür nicht die relevanten Fähigkeiten besäßen oder am Abend zu ausgelaut für eine Beschäftigung mit Kunst, Wissenschaft oder Politik seien. Damit seien historisch die Folgen von Unterdrückung trotz aller »guten Absicht gegenüber den Ausgeschlossenen«⁸ herangezogen worden, um erneut Unterdrückung zu rechtfertigen.

Ein Dualismus zwischen Besitzenden und Enteigneten,⁹ wie er dieser argumentativen Figur zugrunde liegt, sei nun, so Rancière, nicht nur konstitutiv für die Philosophie, sondern auch für bestimmte Spielformen der philosophiekritischen Soziologie gewesen, die zwar angetreten sei, die ›Philosophenkönige‹ zu entthronen, aber nur, um sich selbst auf den Thron zu setzen. Rancière richtet sich damit zentral gegen einen Machtanspruch der Soziologie auf der Grundlage einer privilegierten Erkenntnisposition, den er noch in den deskriptivsten Forschungsergebnissen identifiziert, bzw. gerade dort, wo rein beschreibend soziale Ungleichheiten vermeintlich nur skandalisiert werden. In der Be-

⁷ Jacques Rancière, *Der Philosoph und seine Armen* (1983), übersetzt von Richard Steurer, Wien, 2010.

⁸ Ebd., S. 274.

⁹ Ebd., S. 253.

schreibung und Anklage sozialer Ungleichheiten werde – so die Kritik an der Soziologie – die Kategorisierung als Ungleiche nämlich erneut gesetzt und damit performativ jene Ungleichheit hervorgebracht, die sie bloß zu beschreiben vorgebe.¹⁰ Aus dem Erklärungsprinzip werde unbemerkt ein Rechtfertigungsprinzip von Ungleichheiten und die sozialen Hierarchien erneut gefestigt.¹¹

Diese Soziologiekritik richtet Rancière vor allem an die Arbeiten Pierre Bourdieus. Rancière kritisiert den Bourdieu'schen Anspruch, Verkennungen und Verschleierungen von Herrschaft aufzudecken, den er u. a. in der frühen bildungssoziologischen Arbeit *Die Illusion der Chancengleichheit*¹² am Werk sieht. In diesem Buch versucht Bourdieu zu zeigen, dass und wie der Glaube an die Neutralität schulischer Leistungsbeurteilung dazu beiträgt, unter der Hand soziale Ungleichheiten zu reproduzieren, u. a. indem objektiv erscheinende Leistungsurteile Exklusion legitimieren und die Exkludierten besonders wirksam davon überzeugen, dass sie nur aufgrund ihrer mangelnden Fähigkeiten und Begabung ausgeschlossen sind. Tatsächlich sei dieser Ausschluss jedoch eine Funktion der nur scheinbar von der Klassengesellschaft ausgenommenen Bildungsinstitutionen. Die Idee der Chancengleichheit verschleierte dabei, dass Kinder aufgrund ihrer sozialen Herkunft und familiären Förderung bereits mit sehr ungleichen Voraussetzungen an den Start bzw. in die Schule gehen würden.

Rancière unterstellt Bourdieu nun in seiner Analyse der herrschaftsreproduzierenden Illusion der Chancengleichheit eine tautologische Argumentation und polemisiert:

¹⁰ Jens Kastner, *Der Streit um den ästhetischen Blick. Kunst und Politik zwischen Pierre Bourdieu und Jacques Rancière*, Wien, 2012, S. 48.

¹¹ Caroline Pelletier, »Emancipation, equality and education: Rancière's critique of Bourdieu and the question of performativity«, in: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 30 (2), 2009, S. 144.

¹² Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron, *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs* (1964), übersetzt von Barbara und Robert Picht, bearbeitet von Irmgard Hartig, Stuttgart, 1971.

»Jedes Erkennen ist ein Verkennen, jede Entschleierung eine Verschleierung. Wenn die Schulmaschine aussondert, dann deshalb, weil man nicht weiß, wie sie aussondert, weil sie verdeckt, wie sie aussondert, indem sie verdeckt, wie sie verdeckt.«¹³

Rancières Polemik richtet sich u. a. gegen das Bourdieu'sche Konzept der *doxa* und allgemein gegen das Vorhaben einer wissenschaftlichen Entmystifizierung, welches bereits in der Ideologiekritik u. a. von Marx und Althusser angelegt war.¹⁴ Die *doxa* als Modus eines Alltagsverstandes, in dem die Welt mit ihren Anforderungen selbstverständlich erscheint und Akteur_innen ihre Handlungen präreflexiv an ihrem sozialen Kontext ausrichten, attestiere Akteur_innen eine alltägliche Verblendung und spreche ihnen die Fähigkeit ab, Selbstverständlichkeiten und damit einhergehende Verkennungen selbst zu durchschauen. Für eine Emanzipation von nicht-bewussten Handlungsmustern seien dann, so die Kritik auch am Marxismus, Akteur_innen auf Sozialwissenschaftler_innen angewiesen, welche ihre Existenz dadurch auch legitimieren würden.¹⁵

Die darin zum Ausdruck kommende Entgegensetzung von wissenden Forschenden und unwissenden, verblendeten ›normalen‹ Menschen ist Gegenstand noch der aktuellen Kritik an Bourdieu.¹⁶ Diese Kritik scheint mir jedoch die Folge einer verengten Lektüre von Bourdieu zu sein. Denn in Bourdieus Arbeiten finden sich zentrale Stellen, an denen er nicht Bevölkerungsgruppen einander entgegensetzt, sondern vielmehr Wissensmodi unterschei-

¹³ Jacques Rancière, *Der Philosoph und seine Armen*, a.a.O., S. 232.

¹⁴ Vgl. Gert Biesta, »A new logic of emancipation: The methodology of Jacques Rancière«, in: *Educational Theory* 60 (1), 2010, S. 44; Jens Kastner, *Der Streit um den ästhetischen Blick*, a.a.O.

¹⁵ Gert Biesta, »A new logic of emancipation: The methodology of Jacques Rancière«, a.a.O., S. 44; Jens Kastner, *Der Streit um den ästhetischen Blick*, a.a.O., S. 46.

¹⁶ Vgl. etwa Robin Celikates, *Kritik als soziale Praxis. Gesellschaftliche Selbstverständigung und kritische Theorie*, Frankfurt am Main, 2009.

det.¹⁷ So betont er, dass auch Wissenschaftler_innen einen Alltagsverstand, eine *illusio* und blinde Flecken haben, die sich mit ihrer sozialen Herkunft, ihrer Position im Feld sowie ihrer gesellschaftlichen Position als Wissenschaftler_in in Verbindung bringen lassen. Im Gegensatz zu marxistischen Ansätzen oder Populärkulturtheorien¹⁸ sind in Bourdieus Theorie somit keineswegs nur Arbeiter_innen von ihren sozialen Bedingungen geprägt, sondern alle Menschen, das heißt auch Soziolog_innen. Bourdieu hat dies in mehreren Werken herausgearbeitet, vor allem in *Reflexive Anthropologie*, *Soziologie als Beruf* und *Homo Academicus*.¹⁹ Um sich aus dieser Prägung ergebende Verkennungen und damit zusammenhängende Erkenntnishindernisse von Soziolog_innen zu reflektieren, schlägt er vor, soziologische Objektivierungstechniken auf Soziolog_innen selbst zurückzuwenden. Dieser selbst-reflexive Objektivierungsaspekt gilt auch als eines der zentralen Charakteristika des Bourdieu'schen Werkes,²⁰ ich werde auf diesen Aspekt noch näher eingehen. Die in der Sekundärliteratur kursierende Auffassung, wonach Bourdieus Forschungsansatz

¹⁷ Barbara Rothmüller, »Sozialwissenschaft und der Glaube an den Sinn des Spiels. Pierre Bourdieu über die sozialen Bedingungen sozialwissenschaftlicher Arbeit und Kritik«, in: Julia Gruhlich, Lena Weber, Kristina Binner und Maria Dammayr (Hg.), *Soziologie im Dialog. Kritische Denkanstöße von Nachwuchswissenschaftler_innen*, Berlin, 2012, S. 175-196.

¹⁸ Caroline Pelletier, »Emancipation, equality and education: Rancière's critique of Bourdieu and the question of performativity«, a.a.O., S. 138.

¹⁹ Pierre Bourdieu und Loïc Wacquant, *Reflexive Anthropologie*, Frankfurt am Main, 1996; Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon und Jean-Claude Passeron, *Soziologie als Beruf. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis*, übersetzt von Hella Beister, Berlin / New York, 1991; Pierre Bourdieu, *Homo academicus* (1984), übersetzt von Bernd Schwibs, Frankfurt am Main, 1988.

²⁰ Sabine Hark, »Vom Gebrauch der Reflexivität. Für eine ›klinische Soziologie‹ der Frauen- und Geschlechterforschung«, in: Ulla Bock, Irene Dölling und Beate Kraus, (Hg.), *Prekäre Transformationen. Pierre Bourdieus Soziologie der Praxis und ihre Herausforderungen für die Frauen- und Geschlechterforschung. Querelles*. Jahrbuch für Frauen- und Geschlechterforschung, Bd. 12, Göttingen, 2007, S. 39.

insgesamt eine Trennung zwischen den blinden ›gewöhnlichen‹ Akteur_innen und den per se ›erleuchteten‹ Soziolog_innen unterstützen würde, ist meines Erachtens Ausdruck einer einseitigen und verkürzten Rezeption, die seine sehr differenzierten Arbeiten zu diesem Thema nicht zur Kenntnis nimmt.²¹ Während ich eine Kritik an den politischen Effekten sozialer Klassifikationen der Wissenschaft wichtig finde, was ich gleich an einem Beispiel verdeutlichen werde, scheint sie mir bei Bourdieu fehladressiert, weil er, wie ich im Anschluss zeigen werde, in besonderem Ausmaß reflektiert hat, dass und wie die Sozialwissenschaft selbst Teil von Kämpfen um die legitime Weltsicht ist.²² Damit möchte ich nicht behaupten, dass es Bourdieu gelungen ist, seine Theorieeffekte vollständig einzuholen. Aber im Gegensatz zu vielen anderen sozialwissenschaftlichen Autor_innen hat er diese Thematik zumin-

²¹ Eine solch verkürzte Rezeption lässt sich ebenfalls bezogen auf einen angeblichen Determinismus Bourdieus erkennen, aber auch bezogen auf (bildungs-)soziologisch zentrale Konzepte wie etwa kulturelles Kapital; vgl. dazu Maja Suderland, »›Worldmaking‹ oder ›die Durchsetzung der legitimen Weltsicht‹. Symbolische Herrschaft, symbolische Macht und symbolische Gewalt als Schlüsselkonzepte der Soziologie Pierre Bourdieus«, in: Ulrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, Carsten Keller und Franz Schultheis (Hg.), *Bourdieu und die Frankfurter Schule. Kritische Gesellschaftstheorie im Zeitalter des Neoliberalismus*, Bielefeld, 2014, S. 121-161. Ein Teil der aktuellen Bourdieu-Kritik zeichnet sich meiner Einschätzung nach schließlich durch eine, wie Jens Kastner für Rancières Kritik treffend formuliert, »maximal missgünstige Lektüre« der Arbeiten Bourdieus aus; Jens Kastner, *Der Streit um den ästhetischen Blick*, a.a.O., S. 67. Vor diesem Hintergrund wäre eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem sehr breiten und vielfältigen Werk Bourdieus wünschenswert, was jedoch voraussetzen würde, sich der sozialen Dynamik zu entziehen, die darauf beruht, dass es »zum guten Ton gehört, Bourdieu zu kritisieren«; Mathieu Quet, »Charlotte Nordmann, Bourdieu et Rancière discutés«, in: *Communication et langages* 152, 2007, S. 125-126, hier S. 126 (eigene Übersetzung).

²² Vgl. Maja Suderland, »›Worldmaking‹ oder ›die Durchsetzung der legitimen Weltsicht‹«, a.a.O.; Jens Kastner, *Der Streit um den ästhetischen Blick*, a.a.O., S. 69.

dest im Blick und auch systematisch versucht, sie in den Griff zu bekommen.²³

Rancière hat neben der Kritik an Bourdieus bildungssoziologischem Frühwerk eine Theorie emanzipatorischer Pädagogik vorgeschlagen, die einer von Bourdieu favorisierten ›rationalen Pädagogik‹ entgegengesetzt ist. Vor dem Hintergrund, dass die Schule implizit auf bestimmten kulturellen und sozialen Dispositionen aufbaut, die Kinder aufgrund ihrer Herkunft aus u. a. ganz unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten nicht gleichermaßen aufweisen, sieht Bourdieu nur wenig Potenzial in einem intensivierten Bemühen um Gleichbehandlung aller Kinder in der Schule. Er plädiert stattdessen für einen bewussten Umgang mit unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen. Teil einer rationalen Pädagogik wäre es dann auch, die Begabungsideologie zu hinterfragen sowie implizite Anforderungen und Kriterien im Unterricht explizit zu machen.²⁴

²³ Rancière seinerseits scheint mir gerade in seiner Bourdieu-Kritik dem Herrschaftsgestus, den er bei Soziolog_innen anklagt, aufgrund seiner Polemik selbst nicht zu entkommen. Er erscheint in *Der Philosoph und seine Armen* als der Meisteraufdecker, der schließlich selbst, wie die von ihm kritisierten »Philosophen-/Soziologenkönige«, die verborgene Wahrheit aufdeckt; der versucht nachzuweisen, dass alle verblendet waren und nur herrschen wollten – bis er, quasi an der Spitze stehend und zurückschauend, entschleierte, was bislang unentdeckt den Arbeiten der anderen Theoretiker_innen zugrunde lag. Auch sein literarischer Schreibstil, der etwa von Gert Biesta als Beispiel gesehen wird, wie Rancière ein egalitäres pädagogisches Verhältnis beispielhaft in die Praxis umsetzt, wirkt auf mich insbesondere in *Der Philosoph und seine Armen* vielmehr sehr voraussetzungsvoll und sprachgewaltig und kann dadurch selbst ebenfalls Autoritätseffekte erzeugen. Vgl. Gert Biesta, »A new logic of emancipation: The methodology of Jacques Rancière«, a.a.O., S. 41.

²⁴ Vgl. Markus Rieger-Ladich, »Rationale Pädagogik: Siegfried Bernfeld – Heinz Joachim Heydorn – Pierre Bourdieu«, in: Hannelore Faulstich-Wieland (Hg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz*, Baltmannsweiler, 2010, S. 141-159, hier S. 153 f.

Demgegenüber schlägt Rancière in pädagogischer Hinsicht vor, statt von Differenzen von radikaler Gleichheit auszugehen.²⁵ Emanzipatorisch scheint dabei das Sichtbarmachen erfolgreicher historischer Gegenbeispiele. In *Der unwissende Lehrmeister*²⁶ beschreibt er etwa die emanzipatorische Pädagogik von Joseph Jacotot, die auf der Hypothese gründete, dass alle Kinder gleich intelligent wären. Gleichheit soll so nicht das Ergebnis in ferner Zukunft, sondern der *Ausgangspunkt* von Bildung sein, denn häufig diene eine zukünftige Gleichheit dazu, aktuelle Ungleichheiten zu rechtfertigen.²⁷ Allein, die klassische Form pädagogischer Autorität sei ungeeignet, diese Gleichheit herzustellen, insbesondere Erklärungen würden erneut den Gegensatz zwischen verständigen Wissenden und unverständigen Unwissenden herstellen. Indem erklärende Lehrer_innen Kindern das Gefühl vermitteln, sie würden es nicht alleine verstehen können, führe diese Unterrichtsform im Endeffekt sogar zu einer Verdummung. Pädagogische Praktiken des Erklärens würden daher nicht Ungleichheiten reduzieren, sondern das »Axiom der Ungleichheit« verifizieren.²⁸ Für eine emanzipatorische Pädagogik fordert Rancière, dass Lehrende nicht erklären, sie vermitteln auch kein Wissen im engeren Sinne, sondern sie unterstützen den Lernprozess durch die Ermunterung, die eigenen Fähigkeiten einzusetzen (und an sie zu glauben).

Diese von Rancière forcierte, spezifische Idee der Selbstbildung findet sich zumindest in ähnlicher Form auch in anderen Reformkontexten und war Teil älterer emanzipatorischer, päd-

²⁵ Vgl. Gert Biesta, »A new logic of emancipation: The methodology of Jacques Rancière«, a.a.O., S. 53 f.

²⁶ Jacques Rancière, *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation* (1987), übersetzt von Richard Steurer, Wien, 2009.

²⁷ Caroline Pelletier, »Emancipation, equality and education: Rancière's critique of Bourdieu and the question of performativity«, a.a.O., S. 145.

²⁸ Jacques Rancière, »On Ignorant Schoolmasters«, in: Gert Biesta und Charles Bingham, *Jacques Rancière. Education, Truth, Emancipation*, London, 2010, S. 3 (eigene Übersetzung).

gogischer Praktiken.²⁹ Aktuell erfährt die emanzipatorisch intendierte Selbstbildung jedoch diskursiv eine Adaption und Verflachung, die auf den emanzipatorischen Gehalt dieses pädagogischen Konzeptes, auch in der Fassung von Rancière, Einfluss nehmen könnte. Als Aufforderung zum »lebenslangen Lernen« wird eine spezifische Variante dieser Selbstbildung nämlich an Individuen herangetragen und zur Zumutung des selbständigen Updatens von Wissensbeständen verflacht, um für die Veränderungen des Arbeitsmarktes fit zu bleiben; eine Aktivierung zur Selbstbildung, die neue Lernformen mobilisiert, um Kompetenzen zur Selbstorganisation für den Bedarf des Arbeitsmarktes zu generieren. Lehrer_innen spielen dabei maximal die Rolle von Coaches oder Motivationstrainer_innen. Kontinuierliche Selbstbildung wird Teil von Selbsttechnologien, die von den Individuen eingefordert werden. Wer sich nicht eigenständig weiterbildet oder unmotiviert ist, hat dann sein Abgehängt-Sein selbst verschuldet. Das Ideal des »lebenslangen Lernens« legitimiert durch diese Individualisierung³⁰ aktuell weitere Ungleichheiten. Aufgrund der Passförmigkeit in Bezug auf neoliberale Diskurse scheint mir die Konzeption von Emanzipation als Selbstbildung überdenkenswert, darüber hinaus transportiert die Idealisierung von Selbstlernen im Kontext des »lebenslangen Lernens« auch eine bürgerliche Haltung zu Bildung. Denn Weiterbildung wird statistisch vor allem von ohnehin Gebildeten verfolgt,³¹ und sie

²⁹ Autonomie und selbständiges Denken war etwa bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts Ziel u. a. der Reformpädagogik. Diese wollte Emanzipation vor allem als individuelle Freiheit gegenüber gesellschaftlichen Strukturen fördern, hatte also eine stark individualistische Schlagsseite. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts kamen in der kritischen Pädagogik Herrschaftsverhältnisse und die soziale Eingebundenheit von Individuen stärker in den Fokus. Vgl. dazu Gert Biesta, »A new logic of emancipation: The methodology of Jacques Rancière«, a.a.O., S. 43.

³⁰ Gert Biesta, »Have lifelong learning and emancipation still something to say to each other?«, in: *Studies in the Education of Adults* 44 (1), 2012, S. 5-20.

³¹ Für Österreich siehe etwa Ingolf Erler und Michael Fischer, *Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung. Sekundarstatistische Auswer-*

erfolgt darüber hinaus auch in schichtspezifischer Weise.³² Wenn man bedenkt, dass die Kritik an der klassischen Form der Berufsbildung war und ist, dass dort keine Bildung zur autonomen Bürgerin erfolge, weil durch das Nachahmen der Meisterin keine Kreativität und Selbständigkeit sondern stattdessen nur Unterordnung gelernt werde,³³ erhält eine bestimmte Variante der autonomen Selbstbildung eine doch deutlich klassenspezifische Schiefelage: Es stellt sich die Frage, wer über die Dispositionen verfügt, um dem aktuellen Ideal aktiven Selbstlernens am wahrscheinlichsten oder auch nur am einfachsten entsprechen zu können. Selbstbildungsprozesse sind gegenüber einem klassisch frontalen und autoritätsgeleiteten Unterricht zwar sicherlich befreiend. Ohne der Idee der Selbstbildung und einem nicht-hierarchischen Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden also generell den emanzipatorischen Gehalt absprechen zu wollen, möchte ich doch darauf hinweisen, dass das bildungspolitische Feiern eines solchen verengten Ideals der Selbstbildung als Selbstlernen sich als anschlussfähig an sowohl den neoliberalen als

tungen des Adult Education Survey 2009, Wien: Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung, 2012.

³² Kursleiter_innen berichten beispielsweise, dass manuell Tätige teilweise nicht so lange still sitzen können wie ein Kursbesuch erfordern würde; vgl. Helmut Dornmayr, Norbert Lachmayr und Barbara Rothmüller, *Integration von formal Geringqualifizierten in den Arbeitsmarkt. Endbericht*. Im Auftrag des AMS, Wien, 2008, S. 88. Darüber hinaus zeigen qualitative Studien, dass für Personen mit niedriger sozioökonomischer Position Bildung an sich eher von untergeordnetem Interesse bei der Weiterbildung ist, während in formal gebildeten Milieus die erwartete intrinsische Motivation gegenüber Weiterbildung zu beobachten ist; vgl. Helmut Bremer, »Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität«, in: Barbara Friebertshäuser, Markus Rieger-Ladich und Lothar Wigger (Hg.), *Reflexive Erziehungswissenschaften. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*, 2. Auflage, Wiesbaden, 2009, S. 287-306.

³³ Michael Brater, »Berufliche Bildung«, in: Fritz Böhle, Günther Voß und Günther Wachtler (Hg.), *Handbuch Arbeitssoziologie*, Wiesbaden, 2010, S. 805-840.

auch den klassischen bildungsbürgerlichen Bildungsdiskurs – mit ihren je eigenen Ungleichheitseffekten – erweist. Insbesondere eine Individualisierung von Ungleichheiten wird hier vorangetrieben – ein bildungspolitischer Effekt, der seit Längerem u. a. in der Bourdieu-orientierten Forschung ein Thema ist.³⁴ Eine an Rancière orientierte Perspektive scheint mir aufgrund der bewussten Absehung von sozialen Ungleichheiten hingegen nur wenig geeignet, dieser Individualisierungstendenz in der aktuellen Bildungsdebatte begegnen zu können, gilt Rancière doch selbst als Vertreter eines voluntaristischen und individualistischen Emanzipationsverständnisses.³⁵

Am Grund der Spannung zwischen den Ansätzen von Bourdieu und Rancière scheint darüber hinaus ein auf eine bestimmte Art und Weise gefasstes Verhältnis zwischen sozialer und politischer (Un-)Gleichheit zu liegen³⁶: Rancières Kritik an Bourdieu war darauf fokussiert, dass die von der Soziologie thematisierten *sozialen* Ungleichheiten *politische* Ungleichheiten erzeugen, und auch in seiner Pädagogik geht es darum, dass eine Berücksichtigung sozialer oder kognitiver Unterschiede im Unterricht nicht politisch emanzipatorisch sei. Es interessieren ihn also die politischen Effekte sozialer Differenzierungen und insofern sind die beiden Dimensionen verbunden. Es lässt sich jedoch festhalten, dass Rancière stärker den Aspekt der politischen Gleichheit, Bourdieu mehr den der sozialen Gleichheit im Auge hat, der aus seiner Sicht eine *Voraussetzung* für alle weiteren Formen der Gleichheit und für eine Befreiung aus Herrschaftsstrukturen ist. Es stellt sich somit die Frage nach dem Verhältnis und der Vorrangigkeit dieser Gleichheitsdimensionen, und darauf antworten

³⁴ Vgl. z. B. Franz Schultheis, »Reproduktion in der Krise: Fallstudien zur symbolischen Gewalt«, in: Barbara Friebertshäuser, Markus Rieger-Ladich und Lothar Wigger (Hg.), *Reflexive Erziehungswissenschaften. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*, 2. Aufl., Wiesbaden, 2009, S. 253-268, hier S. 264.

³⁵ Vgl. Jens Kastner, *Der Streit um den ästhetischen Blick*, a.a.O., S. 91 ff., 105.

³⁶ Ich danke Gert Biesta für diesen Hinweis.

Bourdieu und Rancière aus meiner Sicht unterschiedlich. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass sich historisch, wie Pierre Rosanvallon zeigt, ein komplexes Spannungsverhältnis zwischen verschiedenen Dimensionen der Gleichheit aufgebaut hat, können und sollten die Dimensionen nicht unabhängig voneinander diskutiert werden.³⁷

Für die wissenschaftliche Beschäftigung mit Bildung scheint es mir interessant, mit Rancière eine spezifische Form der Komplizenschaft mit Ungleichheiten zu bedenken, nämlich jene, in der Folgen von Unterdrückung herangezogen werden, um erneute Unterdrückung zu rechtfertigen, wie Rancière Teilen der Philosophie und der Soziologie nachzuweisen versuchte. Rancières Kritik lässt sich insofern als Aufruf lesen, die performativen Effekte von Ungleichheit thematisierenden Forschungsergebnissen zu bedenken. Eine sozialen Ausschluss legitimierende, argumentative Figur, in der Benachteiligung gegen die Benachteiligten selbst gewendet wird, kann man aktuell beispielsweise als Teil institutionalisierter Entmutigung und Exklusion von Studieninteressent_innen aus sozioökonomisch unterprivilegierten Familien³⁸ oder von Schüler_innen mit Migrationshintergrund bei der Sonderschulzuweisung³⁹ identifizieren. Diese bildungspolitische Entmutigung soll in der Folge anhand des Beispiels einer Broschüre des Arbeitsmarktservice (AMS) Wien für Jugendliche näher analysiert werden, die 2011 für mediale Aufmerksamkeit in Österreich sorgte.

³⁷ Pierre Rosanvallon, *Die Gesellschaft der Gleichen*, übersetzt von Michael Halbrodt, Hamburg, 2013.

³⁸ Vgl. Barbara Rothmüller, *Chancen verteilen. Ansprüche und Praxis universitärer Zulassungsverfahren*, Wien, 2011, S. 62 f.

³⁹ Vgl. Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke, *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, 2. Aufl., Wiesbaden, 2007, S. 272.

BILDUNGSPOLITISCHE ENTMUTIGUNG: EIN COMIC

»Neulich im Shopping Center

- Alex: *Ach, die CDs sind einfach zu teuer!*
Yasmin: *Wenn ich erst Zahnärztin bin, kauf ich mir jeden Tag die neuesten CDs.*
Alex: *Du willst noch über 12 Jahre auf gute Musik warten?!?*
Yasmin: *Wovon redest du?*
Alex: *Na, zuerst Matura, dann Uni, danach Fachausbildung ...*
Yasmin: *Halt! Bis dahin bin ich doch alt & grau! So genau hab ich mir das noch gar nicht überlegt!*
Veli: *Ja, aber Mama und Papa wollen doch stolz auf dich sein!?*
Yasmin: *Ich weiß!*
Michi: *Wären deine Eltern auch stolz auf eine Zahntechnikerin?*
Yasmin: *(*grübel*)*
Alex: *Die Ausbildung wäre kürzer.*
Amir: *Und die sind auch gefragt! Gesunde Zähne brauchen alle.*
Veli: *Geh ins BIZ und hol dir Beratung. Und nimm Mama und Papa gleich mit!*
Yasmin: *Mach ich. Die CD muss aber heute schon mit!*⁴⁰

Der hier zitierte Comic-Dialog ist Teil einer fünf-teiligen Serie des AMS Wien, die eine, wie deren Marketingleiter in einem Interview herausstreicht, »realitätsnahe« Werbung für die BerufsInfo-Zentren (das im Comic angesprochene »BIZ«) sein sollte, damit Jugendliche frühzeitig Berufsinformationen einholen.⁴¹ Nach Kritik an dem Comic wurde er im Herbst 2011 durch eine neue Version ersetzt; mittelfristig wurde die Folge zu Yasmin jedoch entfernt und findet sich nicht mehr auf der Homepage des AMS.⁴²

⁴⁰ Dialog aus: *Was geht?!! 5 starten durch*, Comic-Serie des AMS Wien, Folge: Yasmin, 2011.

⁴¹ Yilmaz Gülüm und Olivera Stajic, »Liebe Yasmin, werde Zahnärztin!«, Kommentar in: *daStandard*, 31, Oktober 2011. Vgl. auch: <http://dastandard.at/1319181649957/AMS-Comic-Liebe-Yasmin-werde-Zahnaerztin> [aufgerufen am 25.3.2014].

⁴² Die Comic-Serie ist zwar noch immer online zu finden; vgl. AMS Wien: *Was geht?!! 5 starten durch*. Comic-Serie, 2011: <http://www.arbeitszimmer>.

Yasmin, ein Mädchen mit etwas braunerer Hautfarbe als die anderen Jugendlichen in dem Comic und einem hellblauen Kopftuch, möchte Zahnärztin werden. Ihre Freund_innen bzw. Kolleg_innen raten ihr zu einer Berufsberatung des AMS und mit dem Hinweis auf die lange Ausbildungsdauer von ihrem Berufswunsch ab. Die Botschaft des Comics verursachte nicht nur in Tageszeitungen heftige Reaktionen, sondern war schließlich sogar Gegenstand einer parlamentarischen Anfrage.⁴³ Die Kritik richtete sich vor allem darauf, dass gerade einem Mädchen mit Migrationshintergrund davon abgeraten wird, ihr Wunschstudium zu verfolgen, wo doch bekannt ist, dass diese häufig keine höheren Bildungswege einschlagen.

Bei näherem Hinsehen erweisen sich noch einige weitere Aspekte des Comics als problematisch. So ist etwa auffällig, dass Yasmin durchgängig als unwissend dargestellt wird. Die anderen Jugendlichen wissen über verschiedene Bildungs- und Berufswegen, die Ausbildungsdauer und die Arbeitsmarktsituation Bescheid und fungieren als Berater_innen, die sogar das weitere familiäre Umfeld, nämlich konkret die Eltern von Yasmin, mitbedenken. Ihre Eltern, so legt der Gesprächsverlauf nahe, haben nämlich nicht nur gerechtfertigte Ansprüche gegenüber Yasmins Berufsentscheidung, die es zu berücksichtigen gilt, sondern offenbar ebenfalls Beratungsbedarf. Im letzten Frame wirkt Yasmin nicht mehr so selbstsicher wie zu Beginn, mit einem Blick von unten dargestellt willigt sie in die Vorschläge ein. Aus einer intersektionalen Perspektive ist der Comic interessant, rät er doch gleichzeitig einer Migrantin von einem Studium ab und einem Mädchen

cc/2180.html [aufgerufen am 25.3.2014]. Allerdings gibt es nun nur mehr vier Folgen von »Was geht?!! 5 starten durch«. Die erste und oben zitierte Originalfassung der fünften Folge des Comics über die Figur Yasmin ist aktuell noch auf der Seite von *daStandard* zugänglich; vgl. Yilmaz Gülüm und Olivera Stajic, »Liebe Yasmin, werde Zahnärztin!«, Kommentar in: *daStandard*, 31. Oktober 2011 auf: <http://dastandard.at/1319181649957/AMS-Comic-Liebe-Yasmin-werde-Zahnaerztin> [aufgerufen am 25.3.2014].

⁴³ Nr. 9899/J, 18.11.2011; http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/JJ_09899/index.shtml [aufgerufen am 25.3.2014].

zu einer technischen Fachausbildung. Die Intention des Comics sei es gewesen, »weibliche Rollenfestschreibungen zu vermeiden«, antwortete der zuständige sozialdemokratische Minister Rudolf Hundstorfer auf die parlamentarische Anfrage⁴⁴ und verwies dabei auch auf die Gender- und Diversitykompetenzen der mit dem Comic beauftragten Videoproduktionsagentur. Auf eine weitere in der Darstellung relevante Ungleichheitskategorie – soziale Schicht oder Klasse – werde ich gleich zurückkommen.

Es wäre nun ein Missverständnis der (damaligen wie auch der aktuellen) Debattenlage, würde man den Comic als latent rassistisches Produkt ausschließlich des AMS und der involvierten Videoproduktionsagentur sehen wollen. Die hinter dem Comic liegenden Wissensbestände können vielmehr als zum Common Sense zumindest eines Teils der Beratungspraxis wie der Bildungsforschung gehörend gezählt werden.

Bildungssoziologisch wird etwa eine lange Ausbildungsdauer bereits seit längerem als Kostenfaktor in zweifacher Weise thematisiert: einerseits als von der Ausbildung verursachte Kosten, andererseits durch den zeitgleichen Verdienstentgang während der Ausbildungszeit. Dies sei nun, so eine an der Rational Choice Theorie orientierte Bildungsforschung, besonders ein Problem für niedrige Sozialschichten, denen höhere Bildung zusätzlich zu den relativ höheren Kosten auch keinen so großen Nutzen bringen würde, weil sich ihr Stuserhalt (und das wird als das zentrale Bildungswahlmotiv gesehen) auch mit einem niedrigeren Bildungsabschluss bewerkstelligen ließe.⁴⁵ Die Beratungspraxis, so auch der österreichische Sozialminister Hundstorfer, sei häufig

⁴⁴ Nr. 9570/AB, 30.12.2011, S. 3, http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/AB/AB_09570/index.shtml [aufgerufen am 25.3.2014].

⁴⁵ Vgl. dazu die Literaturübersicht in Norbert Lachmayr und Barbara Rothmüller, *Bundesweite Erhebung zur sozialen Situation von Bildungswegentscheidungen. Follow-Up-Erhebung 2008*, im Auftrag der Arbeiterkammer Wien, 2009.

mit eben solchen Ängsten angesichts des fehlenden Einkommens während einer Ausbildung konfrontiert.⁴⁶

Am Anfang des Comics steht eine Charakterisierung des Settings, das subtil auf eine geringe sozioökonomische Position der Protagonist_innen hinweist: Im Hintergrund wird während des Gesprächs zwischen Alex und Yasmin der Popsong »I need a Dollar« gespielt; es fehlt das Geld für »gute Musik« in CD-Form. Die darin angedeuteten finanziellen Aspekte dienen als Folie, vor der die implizite Übereinkunft der Jugendlichen zu sehen ist, dass weitere 12 Jahre Ausbildung nicht in Frage kommen. In welchem Schultyp sich die Jugendlichen befinden, geht aus dem Comic dabei nicht hervor. Die abschreckend lange Dauer der Ausbildung wird dadurch verstärkt, dass Yasmin im entsprechenden Frame ungläubig die Augen aufreißt und buchstäblich grau wird. Als problematisch kann gesehen werden, dass nur die finanziellen Belastungen, nicht jedoch die finanziellen Fördermöglichkeiten wie etwa Stipendien thematisiert werden, die ein Studium wieder in den Bereich des (finanziell) Möglichen rücken könnten.

Die Pädagogisierung der Elterngeneration, die mit zur Beratung gebracht werden soll, erscheint auf den ersten Blick als plausible Konsequenz gleich mehrerer Forschungsergebnisse. So wird etwa in der Bildungsforschung herausgestrichen, dass sich Eltern mit Migrationshintergrund nicht so sehr um die Schulbildung ihrer Kinder kümmern (wollen oder können) und etwa häufig nicht an Elternsprechtagen oder Beratungsterminen teilnehmen.⁴⁷ Gleichzeitig wird ihnen eine besonders hohe Anspruchshaltung, jedoch auf der Grundlage geringer Kenntnisse über das jeweilige nationale Bildungs- und Berufswesen, nachgewiesen.⁴⁸ Insbesondere die Bildungsaspirationen, d. h. die angestrebten Bildungsab-

⁴⁶ Vgl. beispielsweise auch Regine Wieser, Helmut Dornmayr, Barbara Neubauer und Barbara Rothmüller, *Bildungs- und Berufsberatung für Jugendliche mit Migrationshintergrund gegen Ende der Schulpflicht*, Wien, Arbeitmarktservice, 2008.

⁴⁷ Ebd.

⁴⁸ Für Deutschland vgl. etwa Ilona Relikowski et al., »Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären?«, a.a.O.

schlüsse, stehen im Mittelpunkt des bildungssoziologischen Interesses, weil diese häufig nicht den niedrigen sozioökonomischen Ressourcen von Migrant_innen entsprechen: Migrant_innen gehören häufig niedrigen Sozialschichten an, weisen aber höhere Bildungsaspirationen als sozialstatistisch vergleichbare Bevölkerungsgruppen auf.⁴⁹ Die Differenz in den Bildungsaspirationen wurde etwa in einer von der Arbeiterkammer Wien 2008 beauftragten Studie⁵⁰ sichtbar: In Österreich wünschten sich damals acht bis elf Prozent aller Eltern mit Pflichtschul- oder Lehrabschluss, dass ihre Kinder später einmal studieren. Von jenen in Österreich lebenden Eltern, die in der Türkei geboren wurden, strebten jedoch 30 Prozent (Eltern mit Pflichtschulabschluss) bzw. 44 Prozent (Lehre, BMS-Abschluss) ein Studium für ihre Kinder an.

Bildungsaspirationen von Migrant_innen werden für die Bildungsforschung nun erklärungsbedürftig, weil sie (zumindest bei bestimmten Migrant_innengruppen) als *unrealistisch* eingeschätzt werden.⁵¹ Diese Einschätzung beruht auf der Beobachtung, dass es Migrant_innen häufig nicht gelingt, ihre hohen Aspirationen in entsprechende schulische Abschlüsse umzusetzen. Insbesondere Eltern mit türkischem Migrationshintergrund »stecken«, so eine Studie aus Deutschland, »besonders hervor«, weil »ihre idealistischen Bildungsaspirationen überdurchschnittlich hoch sind, obwohl sie in Relation zu Einheimischen, aber auch zu

⁴⁹ Claudia Schuchart und Kai Maaz, »Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I«, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59 (4), 2007, S. 640-666, hier S. 664; Ilona Relikowski et al., »Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären?«, a.a.O., S. 113; Mikael Luciak »Integration : Macht : Schule«, in: Heinz Fassmann und Julia Dahlvik (Hg.), *Migrations- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven*, 2. Aufl., Göttingen, 2012, S. 147-166.

⁵⁰ Norbert Lachmayr und Heinz Leitgöb, *Expertise zur sozialen Selektion beim Bildungszugang: Schwerpunkt Migration*, im Auftrag der Arbeiterkammer Wien, 2011, S. 11 f.

⁵¹ Vgl. etwa Ilona Relikowski et al., »Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären?«, a.a.O., S. 120.

anderen Migrantengruppen, in den unteren Bildungs- und Sozialschichten deutlich überrepräsentiert sind und ihre Kinder die vergleichsweise schlechtesten schulischen Leistungen aufweisen.«⁵²

Nun wird jedoch in manchen Forschungen nicht so sehr thematisiert, warum die Umsetzung der Aspirationen scheitert, oder auch die Bildungsfeindlichkeit der österreichischen oder deutschen unteren Sozialschichten ohne Migrationshintergrund problematisiert, die die Aspirationen überhaupt erst zu *relativ* gesehen *hohen* macht. Vielmehr scheinen vor allem die hohen Aspirationen der Migrant_innen einer wissenschaftlichen Erklärung zu bedürfen. In der Literatur werden verschiedene angeboten,⁵³ etwa dass der »Aufstieg an die Kinder delegiert wird«⁵⁴ oder dass die Eltern die Leistungsfähigkeit ihrer Kinder aufgrund der besseren Deutschkenntnisse letzterer überschätzten⁵⁵. Darüber hinaus wird vor allem auch ein geringer Informationsstand über Bildungs- und Berufswege mit den hohen Aspirationen in Verbindung gebracht.⁵⁶ Wenn nun Personen mit geringer Informiertheit

⁵² Ebd., S. 113. Oder, wie ein interviewter Lehrer in Wien formulierte: »Ihre Vorstellungen und die Realität klaffen unheimlich auseinander«, in: Regine Wieser, et al., *Bildungs- und Berufsberatung für Jugendliche mit Migrationshintergrund gegen Ende der Schulpflicht*, a.a.O., S. 99.

⁵³ Vgl. dazu Norbert Lachmayr und Barbara Rothmüller, *Bundesweite Erhebung zur sozialen Situation von Bildungswegentscheidungen*, a.a.O., S. 18 f.

⁵⁴ Hilde Weiss, »Bildungswege der zweiten Generation in Österreich«, in: Barbara Herzog-Punzenberger (Hg.), *Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich*, KMI Working Paper Nr. 10, Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften, 2006, S. 33. Dies wird auch als »Immigrant-Optimism-Argument« bezeichnet. Vgl. Ilona Relikowski et al., »Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären?«, a.a.O., S. 114.

⁵⁵ Claire Wallace, Natalia Wächter, Johanna Blum und Paul Scheibelhofer, *Jugendliche MigrantInnen in Bildung und Arbeit. Auswirkungen von Sozialkapital und kulturellem Kapital auf Bildungsentscheidungen und Arbeitsmarktbeteiligung*. Endbericht, Wien: Österreichisches Institut für Jugendforschung, 2007, S. 117.

⁵⁶ Ilona Relikowski et al., »Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären?«, a.a.O., S. 114.

zu hohe Aspirationen haben, scheint es nahezu liegen, dass eine Erhöhung der Informiertheit auch die Aspirationen korrigieren und an ein ›realistisches‹ Maß heranzuführen würde. Und eben dies scheint der Ausgangspunkt des Comics zu sein, der sogar mit bestem Wissen und Gewissen von sich behaupten könnte, am aktuellsten Stand weiter Teile der deutschsprachigen Bildungsdebatte orientiert zu sein.

Unabhängig davon, ob die genannten Studien oder andere bildungswissenschaftliche Forschungsergebnisse tatsächlich im Vorfeld der Comicentwicklung herangezogen wurden – in der Beantwortung der parlamentarischen Anfrage wird vor allem auf das Wissen aus der Beratungspraxis zur Legitimation des Comics hingewiesen –, reihen sich die diskursiven Voraussetzungen des Comics doch ein in einen bestimmten Strang der Bildungsforschung. Dieser Strang ist durchaus breit und verbindet einen defizit- und problemorientierten Diskurs über Migrant_innen und ihre Berufsorientierung mit einem Integrationsdiskurs, bei dem vermeintliche Defizite an einem Maßstab gemessen werden, der nicht zur Verhandlung steht. Als Konsequenz reagiert die Bildungspolitik darauf mit kompensatorischen Maßnahmen, die Migrant_innen helfen sollen, die ihnen zugemessenen Standards zu erreichen.⁵⁷ Eben dieser kompensatorische Ansatz kennzeichnete auch die bildungspolitische Reaktion auf die Ungleichheitsergebnisse Bourdieus in Frankreich.⁵⁸ Diese waren wiederum die Basis für Rancières Kritik, dass die Bildungsforschung und -politik eine spezifische Form der Komplizenschaft mit Ungleichheiten

⁵⁷ Die Diskussion um Defizite hat nicht immer Unterstützungsmaßnahmen zur Folge – teilweise werden Defizite auch nur »zur Begründung der vorangegangenen Selektionspraxis« thematisiert. Vgl. Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke, *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, a.a.O., S. 216.

⁵⁸ Vgl. Kristin Ross, »Translator's Introduction«, in: Jacques Rancière, *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, übersetzt und mit einer Einleitung von Kristin Ross, Stanford, 1991, S. vii-xxxiii, hier xiii.

eingehe, indem sie die Benachteiligten, überspitzt formuliert, auf ihre Defizite und Hilfsbedürftigkeit reduziere.

In weiten Teilen der kritischen Migrations- und Bildungsforschung ist man sich dabei durchaus bewusst, dass eine Defizitorientierung eine problematische Verengung der Forschungsperspektive sein kann. Diskutiert wird auch, wie mit »Essentialisierungstendenzen« in der Forschung, aber etwa auch des Diversity Managements, umzugehen sei.⁵⁹ Reflektiert wird darüber hinaus teilweise, wer aufgrund welcher Privilegien sich aufgerufen fühlt, für wen zu sprechen, und wie die ungleiche Sprecher_innenschaft und Partizipation bestehende Ungleichheiten reproduziert. In der deutschsprachigen Bildungsforschung sind diese Überlegungen insgesamt jedoch noch vergleichsweise selten zu beobachten und kein kollektiv geteiltes Wissen der mit Bildungsthemen befassten Wissenschaftler_innen.⁶⁰

Trotz der eingangs genannten Probleme, die ich bei verschiedenen Aspekten von Rancières Ansatz sehe, scheint mir seine Kritik an den ungleichheitsverstärkenden Effekten soziologischer Forschung zwar nicht generell, aber zumindest jenem Teil der bildungswissenschaftlichen Forschung angemessen, die ihre Defizitorientierung und deren bildungspolitische Konsequenzen nicht hinterfragt. Auch wenn Migrant_innen vielleicht tatsächlich schlechter über das österreichische Bildungssystem und Be-

⁵⁹ Vgl. Paul Mecheril et al., »Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten«, a.a.O., S. 18.

⁶⁰ Die Defizitorientierung zeigt sich beispielsweise in einem Kommentar eines Bildungsforschers in einer österreichischen Tageszeitung, der bezogen auf eine zweijährige ganztägige Vorschulerziehung mehr oder weniger implizit defizitorientiert formuliert: »Manche Familien werden diesen Anspruch nicht voll ausschöpfen wollen oder müssen, während insbesondere nichtdeutschsprachige Kinder und ihre Mütter (sic!) kompensatorische, integrationsträchtige Zusatzförderung brauchen.« Karl Heinz Gruber, »Die Bildung könnte der Wahlsieger sein«, Kommentar der anderen, *Der Standard*, 4. Oktober 2013. Jene Pädagogisierung der Eltern, die schon im Comic sichtbar wurde, verbindet sich hier noch mit der Zuschreibung gegenderter Erziehungsverantwortung bzw. mit der Konstruktion von migrantischen Müttern als besonderer Problemgruppe.

rufswegen informiert sind und Bildungsaspirationen haben, die mit ihren Ressourcen nicht übereinstimmen, muss doch im Vorfeld von bildungspolitischen Reaktionen reflektiert werden, was die lineare Umsetzung dieser Wissensbestände etwa in berufsorientierenden Werbekampagnen mit den Objekten und Adressat_innen dieses Wissens macht. Der Comic über Yasmin kann als ein Indiz fungieren, dass Rancières Kritik an den performativen Effekten von Sozialforschung durchaus berechtigt ist, weil sich darin Forschungsergebnisse mit einer bildungspolitischen Informations- und Beratungspraxis auf eine Weise verbinden, die bestimmte Bevölkerungsgruppen entmutigt und sich unter Umständen als Komplizin bestehender Ungleichheiten erweist.

Abschließend möchte ich jedoch zwei Anmerkungen machen, die diese Perspektive vielleicht noch einmal komplizieren. Erstens kann eingewendet werden, dass Entmutigungen durch die Darstellung sozialer Ungleichheit nicht linear oder gar deterministisch zu betrachten sind. Im Gegenteil kann die Rezeption sowohl von Forschungsergebnissen als auch etwa des Comics auch eine widerständige Haltung erzeugen. In diesem Sinn lese ich auch den Titel des Kommentars in *daStandard*: »Liebe Yasmin, werde Zahnärztin!«⁶¹. Wie im Fall des Comics kann es Anlass geben, um bis ins Parlament über die in die Kommunikation mit Jugendlichen eingeschriebenen Entmutigungen zu diskutieren.⁶² Nicht zuletzt hielt selbst der Marketingleiter des AMS Wien den

⁶¹ Yilmaz Gülüm und Olivera Stajic, »Liebe Yasmin, werde Zahnärztin!«, a.a.O.

⁶² Auch können Entmutigungsprozesse Beratenden und Beratenen bewusst sein, teilweise verhandeln sie das Verhältnis von realistischen und idealistischen Berufswünschen auch. Zumindest interpretiere ich die Aussagen einer interviewten Lehrerin in diese Richtung: »Ich hab das Gefühl, sehr abbauend für meine Schülerinnen und Schüler zu sein, weil sie kommen mit Berufswünschen – wie die Emel, die Kindergärtnerin werden will, aber in allen Fächern in der dritten Leistungsgruppe ist –, die nicht realisierbar sind. Dann sagt sie, dass ich ihr allen Mut nehme. Weil sie sagt: Aber da muss ich eh nur auf Kinder aufpassen.« Regina Wieser et al., *Bildungs- und Berufsberatung für Jugendliche mit Migrationshintergrund gegen Ende der Schulpflicht*, a.a.O., S. 100.

Comic schließlich für »misslungen«⁶³. Es stellt sich die Frage, wie Ergebnisse rezipiert werden. Zwar ist es wohl sehr wahrscheinlich, aber keineswegs automatisch der Fall, dass Forschungsergebnisse entmutigen; die skandalösen Zustände, welche die Forschung zutage gefördert hat, könnten auch Empörung und in der Folge einen gesteigerten Widerstand gegen sozialen Ausschluss hervorrufen. Zumindest kann dieser nicht von vorne herein ausgeschlossen werden. Die in Rancières Kritik enthaltene Annahme, die ›Armen‹ würden durch soziologische Forschungen zwangsläufig entmutigt und damit an ihrem politisch untergeordneten Platz gehalten, negiert selbst deren Handlungs- und Reflexionsfähigkeit. Empörung ist und war historisch ein starker politischer Antrieb, sodass die Skandalisierung sozialer Ungleichheiten keineswegs quasi automatisch eine Stärkung von Differenzen und damit Hierarchien zur Folge haben muss.

Zweitens zeigen gerade die beschriebenen Forschungsergebnisse rund um die meist hohen Bildungsaspirationen von Migrant_innen, dass eine *Ermütigung* der Benachteiligten als Strategie ihre Grenze in sozioökonomischen oder strukturellen Benachteiligungen finden kann. So schließt eine Studie aus Deutschland, »dass der niedrigen Bildungsbeteiligung von Migranten keine motivationalen Ursachen ihrer Bildungsaspiration zugrunde liegen«.⁶⁴ Auch in Österreich ist in der Bildungsforschung bereits länger bekannt, dass geringe Motivation keine Erklärung für die niedrigen Bildungsabschlüsse darstellt.⁶⁵ Es stellt sich also die Frage,

⁶³ Yilmaz Gülüm und Olivera Stajic, »Liebe Yasmin, werde Zahnärztin!«, a.a.O.

⁶⁴ Cornelia Gresch, Kai Maaz, Michael Becker und Nele McElvany, »Zur hohen Bildungsaspiration von Migranten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe: Fakt oder Artefakt?«, in: *WISO Diskurs*, Juli 2012, S. 56-67, hier S. 65.

⁶⁵ »Geringe Bildungsaspirationen von Kindern mit Migrationshintergrund liegen nicht vor. Sie scheiden daher als Ursache aus, auch wenn sie immer wieder genannt werden.« Johann Bacher, »Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Ist-Situation, Ursachen und Maßnahmen«, a.a.O., S. 44.

welche Art der Ermutigung unter welchen Bedingungen emanzipatorisch zu wirken vermag und ob bildungspolitische Strategien, die vorrangig das Individuum und seinen Willen adressieren, nicht möglicherweise die Bedeutung sozialer und struktureller Barrieren übersehen. Offensichtlich ist es notwendig, auch das breitere soziale Setting in den Blick zu nehmen, das etwa Ressourcen einseitig verteilt, das Leistung so definiert, dass sie bestimmten Bevölkerungsgruppen entgegenkommt und mit dem Migrant_innen Benachteiligungserfahrungen machen.

PIERRE BOURDIEU: THEORIEEFFEKTE UND SYMBOLISCHE HERRSCHAFT

Pierre Bourdieu entwickelte seine Praxistheorie in expliziter Abgrenzung von Voluntarismus und Strukturalismus, die für ihn den sozialtheoretischen Gegensatz von Individuum und Gesellschaft⁶⁶ und den damit in Verbindung stehenden politischen Gegensatz von Individualismus und Kollektivismus⁶⁷ nicht zu überschreiten vermochten. Während für Rancière »Widerstand gegen alle Wahrscheinlichkeiten des Habitus prinzipiell immer, überall und allen möglich«⁶⁸ scheint, suchte Bourdieu in seinen frühen antikolonialen und antirassistischen Forschungen umgekehrt zu verstehen, warum sich trotz Ausbeutung und elender Lebensverhältnisse so häufig gerade *kein* Widerstand beobachten lässt.⁶⁹

⁶⁶ Vgl. Pierre Bourdieu, *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* (1980), übersetzt von Günter Seib, Frankfurt am Main, 1987.

⁶⁷ Pierre Bourdieu, *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft* (1997), übersetzt von Helene Albagnac, Achim Russer und Bernd Schwibs, Frankfurt am Main, 2001, S. 200.

⁶⁸ Ruth Sonderegger, »Wie emanzipatorisch ist Habitus-Forschung? Zu Rancières Kritik an Bourdieus Theorie des Habitus«, in: *LiTheS Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie* 3, 2010, S. 18-39, hier S. 34.

⁶⁹ Pierre Bourdieu, *Die zwei Gesichter der Arbeit. Interdependenzen von Zeit- und Wirtschaftsstrukturen am Beispiel einer Ethnologie der algerischen Übergangsgesellschaft*, Konstanz, 2000; vgl. dazu auch Jens Kastner, *Der Streit um den ästhetischen Blick*. a.a.O.; Ruth Sonderegger, »Wie

Ein Erklärungsprinzip fand er in der Trägheit geteilter Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die in einer, je nach Kontext, mehr oder weniger engen Verbindung mit den Teilungen und Strukturen der Sozialwelt stehen. Diese Schemata seien, so Bourdieu, einerseits verinnerlichte und verkörperte Denk- und Handlungsmuster, die stabil sind, weil sie sich als generative Prinzipien dem Bewusstsein weitgehend entziehen. Mit der Betonung der körperlichen Verankerung dieser Schemata wendete er sich gegen eine Perspektive, in der »Widerstand gegen die Herrschaft in der Sprache des Bewußtseins beschrieben« und »politische Befreiung von der automatischen Wirkung der ›Bewußtwerdung‹ erwar(t)« wird.⁷⁰ Andererseits seien diese Schemata auch bis zu einem gewissen Grad flexibel und Gegenstand von Machtkämpfen und Versuchen, ihre Bedeutung und Anwendung zu verändern. Diese Klassifizierungskämpfe analysierte Bourdieu als symbolische Kämpfe und Teil von Klassenkämpfen:

»Über die Strukturierung der Wahrnehmung, die die sozialen Akteure von der sozialen Welt haben, trägt das Benennen zur Strukturierung dieser Welt selbst bei, und zwar umso grundlegender, je allgemeiner es anerkannt, das heißt autorisiert ist.«⁷¹

Bourdieu fordert deshalb an mehreren Stellen seines Werkes eine Reflexion auf jenen wissenschaftlichen »Theorieeffekt« ein, »der über die Durchsetzung einer mehr oder weniger autorisierten Vorstellung von der sozialen Welt die Gestaltung der Realität eben dieser Welt beeinflusst«⁷² und der als »Effekt der Setzung von Prinzipien der sozialen Gliederung [...] immer eintritt, wenn

emanzipatorisch ist Habitus-Forschung? Zu Rancières Kritik an Bourdieus Theorie des Habitus«, a.a.O.

⁷⁰ Pierre Bourdieu, *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*, a.a.O., S. 220.

⁷¹ Pierre Bourdieu, *Was heißt Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches* (1999), übersetzt von Hella Beister, 2. Aufl., Wien, 2005, S. 99; vgl. Pierre Bourdieu, *Sozialer Raum und »Klassen«*. *Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*, übersetzt von Bernd Schwibs, Frankfurt am Main, 1985.

⁷² Pierre Bourdieu, *Was heißt Sprechen?*, a.a.O., S. 100.

etwas explizit gemacht wird⁷³. Sozialwissenschaftliche Konzepte und Urteile seien insofern »immer beschreibend und vorschreibend zugleich«⁷⁴. Bourdieu teilt also durchaus Rancières Wachsamkeit gegenüber den normativ-politischen Effekten, die mit Kategorisierungen und Einteilungen der Sozialwelt einhergehen:

»(T)he words, the names which construct social reality as much as they express it, are the stake par excellence of political struggle, which is a struggle to impose the legitimate principle of vision and division, i.e., a struggle over the legitimate exercise of what I call the ›theory effect‹.«⁷⁵

Im Gegensatz zu Rancière⁷⁶ spezifiziert Bourdieu jedoch den Aspekt der Macht in diesen Theorieeffekten, insofern er betont, dass die symbolische und performative Macht der Wörter von sozialer Macht abhängt.⁷⁷ Sozial privilegierte Bevölkerungsgruppen hätten dann auch mehr Macht zur Durchsetzung dessen, was als selbstverständlich und legitim gilt – wird diese Sicht der Welt von weniger privilegierten Bevölkerungsgruppen übernommen, konstituiert sich schließlich symbolische Herrschaft.⁷⁸

Der Comic des AMS lässt sich vor diesem Hintergrund als Teil eines Klassifikationskampfes um die legitimen Bildungsmotivationen interpretieren: ›Hohe Bildungsaspirationen‹ sind in einem sich selbst als Wissensgesellschaft verstehenden Kontext nicht nur eine beschreibende, sondern auch eine vorschreibende Kategorisierung. Losgelöst von ihrem sozialen Entstehungskontext wird diesen Aspirationen je nach Bevölkerungsgruppe unter-

⁷³ Ebd., S. 136.

⁷⁴ Ebd., S. 138.

⁷⁵ Pierre Bourdieu, »Social Space and Symbolic Power«, in: *Sociological Theory* 7 (1), 1987, S. 14-25, hier S. 20 f.

⁷⁶ Jens Kastner, *Der Streit um den ästhetischen Blick*, a.a.O., S. 69 ff.

⁷⁷ Pierre Bourdieu, *Was heißt Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*, a.a.O.

⁷⁸ Vgl. Maja Suderland, »›Worldmaking‹ oder ›die Durchsetzung der legitimen Weltsicht‹. Symbolische Herrschaft, symbolische Macht und symbolische Gewalt als Schlüsselkonzepte der Soziologie Pierre Bourdieus«, a.a.O.

schiedliche Legitimität zugesprochen. Die mit wissenschaftlicher Autorität ausgestatteten, bildungspolitischen Expert_innen sind in diesen Klassifizierungsprozessen nicht neutral.

Bourdieu versuchte darüber hinaus, ungleichheitsverstärkende Wirkungen von Sozialforschung schon bei der Präkonstruktion des Forschungsgegenstandes zu reflektieren.⁷⁹ Hier schließt sich nun der Bogen zu der anfangs angesprochenen Position seiner Praxistheorie zwischen Subjektivismus und Objektivismus, insofern sich mit Bourdieu die theoretische Konzeption sozialen Handelns als unmittelbar politisch relevante Präkonstruktion des Forschungsgegenstandes begreifen lässt.

»Die politische Aufgabe der Sozialwissenschaft ist es, zugleich dem unverantwortlichen Voluntarismus und dem fatalistischen Szientismus entgegenzutreten und daran zu arbeiten, einen rationalen Utopismus zu definieren, indem sie das Wissen um das Wahrscheinliche dazu benutzt, das Mögliche herbeizuführen.«⁸⁰

Aus dem bisher Beschriebenen folgt jedoch nicht, dass Bourdieu dafür plädieren würde, Forschung quasi rückwärts zu konzipieren, d. h. von dem erwünschten politischen Effekt ausgehend Bildungsforschung zu betreiben. Im Gegenteil möchte Bourdieu mit seiner reflexiven Praxistheorie die Objektivität der Sozialwissenschaft befördern. Die Arbeit an wissenschaftlicher Objektivität ist für ihn jedoch selbst als politisch zu begreifen, insofern ein Verständnis von Herrschaftsmechanismen entwickelt und genutzt werden soll, um diese zu überschreiten. Dazu muss die Sozialwissenschaft ein gewisses Maß der Autonomie gegenüber der herrschenden Sicht der Welt entwickeln und einen Bruch mit sich darin nahelegenden Problemstellungen vollziehen.⁸¹ Den emanzi-

⁷⁹ Vgl. Pierre Bourdieu et al., *Soziologie als Beruf. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis*, a.a.O.

⁸⁰ Pierre Bourdieu und Loïc Wacquant, *Reflexive Anthropologie*, a.a.O., S. 232 f.

⁸¹ Bourdieus Analyse von Theorieeffekten sollte deshalb in seinen breiteren wissenschaftstheoretischen, -soziologischen und -politischen Überlegungen verortet werden; vgl. Bourdieu et al., *Homo academicus*, a.a.O.; Bourdieu

patorischen Beitrag der Soziologie sieht er dort, wo sie »von dem irregeleiteten Glauben an illusionäre Freiheiten (befreit). Die Freiheit ist nichts Gegebenes, sondern eine Eroberung, und zwar eine kollektive Eroberung.«⁸²

»Es stimmt, daß die Soziologie einen Desillusionierungseffekt hat, aber der politische und wissenschaftliche Realismus, den sie voraussetzt und den sie verstärkt, verhindert, daß man an Stellen kämpft, wo es keine Freiheit gibt [...], läßt einen dafür aber die Stellen, wo man wirklich eine Verantwortung hat, voll wahrnehmen.«⁸³

Ob diese Stellen der Verantwortung überhaupt in den Blick kommen können, ist aus Bourdieus Sicht nicht zuletzt von einer adäquaten Konzeption sozialen Handelns abhängig, worauf er einen relativ großen Teil seiner Arbeiten verwendete. Die handlungstheoretische Konzeption wird insbesondere bei der Präkonstruktion des Forschungsgegenstandes relevant, was ich abschließend am Beispiel der Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund verdeutlichen möchte.

Bildungsaspirationen betrachtet Bourdieu nicht als von rationalen Kosten-Nutzen-Erwägungen, sondern als von einer »Einstellung zur Zukunft«⁸⁴ habituell geprägt, die sich u. a. entlang von Ratschlägen und Empfehlungen des sozialen Umfeldes ausbildet.⁸⁵ Er kennzeichnet diese Einstellung als einen »*Sinn für die legitimen Ambitionen* (für sich selbst), der dazu führt, daß man sich

und Loïc Wacquant, *Reflexive Anthropologie*, a.a.O.; vgl. dazu auch Barbara Rothmüller, »Sozialwissenschaft und der Glaube an den Sinn des Spiels. Pierre Bourdieu über die sozialen Bedingungen sozialwissenschaftlicher Arbeit und Kritik«, a.a.O.

⁸² Pierre Bourdieu und Loïc Wacquant, *Reflexive Anthropologie*, a.a.O., S. 80.

⁸³ Ebd., S. 232.

⁸⁴ Pierre Bourdieu, Luc Boltanski, Monique de Saint Martin und Pascale Maldidier-Pargamin, *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht*, Frankfurt am Main, 1981, S. 23.

⁸⁵ Pierre Bourdieu, *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*, a.a.O., S. 279.

angespornt und berechtigt fühlt, Positionen zu beanspruchen«⁸⁶ – oder eben nicht. Unter Bedingungen der Zukunfts- und Machtlosigkeit erzeuge jedoch »die Ohnmacht [...] völlig haltlose Illusionen«⁸⁷ anstelle konkreter Pläne, die sich auf real sich bietende Möglichkeiten beziehen. Bildungsaspirationen werden damit als relationales Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft konstruiert, insofern sie sich in Auseinandersetzung mit sozialen Chancen und Barrieren, Erwartungen und Möglichkeiten ausbilden. Erst unter einer solchen Konzeption wird der Blick von individuellen Motivationen auf den weiteren sozialen Kontext gelenkt. Im Gegensatz zur Bildungsforschung nach einem Rational Choice Paradigma, die Aspirationen vor allem als eine *Ursache* von Un- / Gleichheiten thematisiert, lassen sich die Aspirationen selbst als eine *Folge* von Un- / Gleichheiten begreifen.⁸⁸ Die Haltung von Kindern mit Migrationshintergrund zu Bildung wird erst vor diesem Hintergrund als eine mögliche Folge von Benachteiligungs- und Diskriminierungserfahrungen konzipierbar.⁸⁹

In der bildungsspezifischen Diskriminierungsforschung finden sich nun jedoch handlungstheoretische Ansätze, die Diskriminierung so eingeschränkt konzeptualisieren, dass soziale und strukturelle Benachteiligungsformen erneut aus dem Blick geraten. So definierte etwa ein Bericht zur Diskriminierung von Kin-

⁸⁶ Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, a.a.O., S. 249.

⁸⁷ Pierre Bourdieu, *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*, a.a.O., S. 285.

⁸⁸ Uwe H. Bittlingmayer und Ulrich Bauer, »Aspirationen ohne Konsequenzen«, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27 (2), 2007, S. 160-180, hier S. 164.

⁸⁹ In der Literatur wird dabei ein widersprüchliches bzw. komplexes Verhältnis zwischen Aspirationen und Diskriminierung beschrieben, insofern Diskriminierungserfahrungen oder -erwartungen sowohl zu besonders hohen als auch zu niedrigen Bildungsaspirationen führen können; vgl. Ilona Relikowski et al., »Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären?«, a.a.O., S. 134; Regine Wieser et al., *Bildungs- und Berufsberatung für Jugendliche mit Migrationshintergrund gegen Ende der Schulpflicht*, a.a.O., S. 101.

dern mit Migrationshintergrund im Schulsystem⁹⁰ Diskriminierung so eng, dass das Ergebnis in dieser Präkonstruktion bereits angelegt war, nämlich dass »(e)thnische Diskriminierungen [...] keine Schlüsselrolle bei der Erklärung der bestehenden Bildungsunterschiede [spielen]«. Diskriminierung wurde unter Bezugnahme auf ökonomische Diskriminierungstheorien sowie aus forschungspragmatischen Gründen auf ihre angeblich direkte Form reduziert, wonach Diskriminierung sich ganz unmittelbar auf die ethnische Differenz beziehen müsse. Vermittelte Formen der Diskriminierung, etwa bezogen auf eine sozioökonomische Unterprivilegierung, wären in diesem engen Sinn keine ethnische Diskriminierung. Subtile, mittelbare oder strukturelle Formen der Diskriminierung, auf die sich die aktuelle Ausdifferenzierung des Diskriminierungsbegriffs konzentriert und die als die dominanten Formen der Benachteiligung gelten, werden damit in der Studie nicht berücksichtigt.⁹¹

Bereits die Isolierung von ethnischer Diskriminierung beruht auf einer folgenreichen Trennung von ethnischer und sozioökonomischer Diskriminierung, die die spezifische Verbindung von rassistischer und kapitalistischer Ausbeutung übersieht.⁹² Es

⁹⁰ Cornelia Kristen, *Ethnische Diskriminierung im Schulsystem? Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse*, WZB Discussion Paper, Berlin, 2006.

⁹¹ Für Literatur aus der Rassismusforschung zu verschiedenen Diskriminierungsformen siehe z. B. Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke, *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, a.a.O.; für feministische Literatur die Hinweise in Barbara Rothmüller, »Feministische und antifeministische Kritik an Gleichstellungspolitiken. Eine Rekonstruktion von Argumenten gegen Herrschaft und Ungerechtigkeit«, in: Jasmine Senk (Hg.), *Zwischen Gleichstellungserfolgen und Antifeminismus*, Linz, 2013, S. 45-67.

⁹² Vgl. dazu beispielsweise Stuart Hall, »Rasse, Artikulation und Gesellschaften mit struktureller Dominante«, in: Ders., *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*, Hamburg, 1994, S. 89-136; oder Helma Lutz, »Die 24-Stunden-Polin« – Eine intersektionelle Analyse transnationaler Dienstleistungen«, in: Cornelia Klinger, Gudrun-Axeli Knapp und Birgit Sauer (Hg.), *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse,*

ist aber kein Zufall, dass viele Migrant_innen in sozioökonomisch unterprivilegierten Lebenslagen zu finden sind, sondern systematisch Teil ihrer sozialen Benachteiligung. Im Kontext der Diskriminierungsforschung wurde deshalb auch Kritik an Kristens Studie und dem von ihr verwendeten Diskriminierungsbegriff geübt;⁹³ nichtsdestotrotz wurde diese Studie einige Zeit relativ häufig zitiert, wenn es darum ging zurückzuweisen, dass Kinder mit Migrationshintergrund in Schulen Benachteiligung erfahren würden. Hier verbindet sich eine bestimmte handlungstheoretische Präkonstruktion des Forschungsgegenstandes – Diskriminierung als absichtliche Schlechterbehandlung explizit entlang der Kategorie Ethnizität – ganz unmittelbar mit der Konstruktion einer bestimmten Weltsicht, in der u. a. strukturelle Benachteiligung unsichtbar bleibt. Die entsprechenden politischen Effekte einer solchen Bildungs- und Migrationsforschung beruhen teilweise auf derselben Grundlage, die auch schon die Defiziterklärungen auszeichnete, nämlich auf dem Fokus auf Individuen und individuelle Handlungsentscheidungen, unter Ausblendung sozialer Umstände und damit genuin soziologischer Erklärungen. Die Reflexion solcher Präkonstruktionen erweist sich

Geschlecht und Ethnizität, Frankfurt am Main, 2007, S. 210-234, sowie generell die Literatur im Kontext der oben bereits erwähnten Intersektionalitätsforschung, die systematisch das Verhältnis verschiedener Ungleichheitskategorien in die Forschung einbezieht bzw. selbst zum Gegenstand der Analyse macht und dabei auch den Aspekt einer Reifizierung von Kategorien im Auge behält; vgl. Cornelia Klinger et al. (Hg.), *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*, a.a.O.; Tove Soiland, »Die Verhältnisse gingen und die Kategorien kamen. *Intersectionality* oder Vom Unbehagen an der amerikanischen Theorie«, in: *querelles-net. Rezensionsschrift für Frauen- und Geschlechterforschung* 26, 2008, siehe auch: <http://www.querelles-net.de/index.php/qn/article/view/694/702> [aufgerufen am 20.12.2013]; Gabriele Winker und Nina Degele, *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*, Bielefeld, 2009.

⁹³ Vgl. Ulrike Hormel, »Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem«, in: Dies. und Albert Scherr (Hg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*, Wiesbaden, 2010, S. 173-196.

damit als politisch relevant und sie korrumpiert den Objektivitätsanspruch keineswegs.

THEORIEEFFEKTE DER INDIVIDUALISIERUNG

Die Analyse von Theorieeffekten ist ein Moment, an dem sich Rancière und Bourdieu trotz aller Differenzen sinnvoll vermitteln lassen. In der Rezeption wird betont, dass die Forschungsstrategien von Bourdieu und Rancière, die zugleich auch als politische Strategien betrachtet werden, einander »diametral entgegengesetzt«⁹⁴ seien. Die unproduktive Frontstellung der beiden Ansätze scheint u. a. ihren unterschiedlichen disziplinären, stärker geistes- bzw. sozialwissenschaftlichen Verankerungen geschuldet. Rancière wurde lange eher in den Geistes- und Kulturwissenschaften und der Politikwissenschaft, weniger jedoch in den Bildungs- und Sozialwissenschaften rezipiert.⁹⁵ Caroline Pelletier schätzt die Lage dabei so ein, dass es unwahrscheinlich sei, dass Rancières Kritik Forscher_innen in der Tradition Bourdieus überzeugen könne.⁹⁶ Diese Vermutung erscheint vor dem Hintergrund der polemischen Kritik Rancières an der Soziologie im Allgemeinen und Bourdieu im Speziellen⁹⁷ plausibel, trägt diese Polemik doch nicht unbedingt zu einer produktiven Auseinandersetzung mit seiner Theorie emanzipatorischer Praxis im Kontext der Sozialwissenschaft und der soziologischen Bildungsforschung bei.

Trotz dieser Rezeptionsprobleme ist die Reflexion auf Theorieeffekte jedoch ein Aspekt, der sowohl für Rancière als auch Bourdieu zentral ist und der auch davon profitiert, wenn mit beiden Theoretikern gearbeitet wird. Wie in diesem Beitrag zu zeigen versucht wurde, lässt sich mit Rancière und Bourdieu die

⁹⁴ Ruth Sonderegger, »Wie emanzipatorisch ist Habitus-Forschung? Zu Rancières Kritik an Bourdieus Theorie des Habitus«, a.a.O., S. 18.

⁹⁵ Caroline Pelletier, »Emancipation, equality and education: Rancière's critique of Bourdieu and the question of performativity«, a.a.O., S. 137.

⁹⁶ Ebd., S. 138.

⁹⁷ Vgl. Jacques Rancière, *Der Philosoph und seine Armen*, a.a.O.

Aufmerksamkeit auf zwei aufeinanderfolgende Phasen des Forschungsprozesses lenken, die mir in ihren Arbeiten unterschiedlich stark adressiert scheinen, nämlich mit Bourdieu vor allem auf die Entstehung und Präkonstruktion von Forschungsergebnissen, mit Rancière auf den Umgang mit den Ergebnisse. Oft machen sozialwissenschaftliche Projekte aktuelle politische Probleme zum Ausgangspunkt ihrer Forschungsarbeit, um sozial relevante (und bezahlte) Forschung betreiben zu können, und übernehmen dabei die Problem- und Gegenstandskonstruktion gleich mit. Gleichzeitig sehen sie häufig mit der Verschriftlichung der Ergebnisse ihre Aufgabe auch als beendet an. Was die ›Praxis‹ bzw. die Bildungspolitik dann mit den Ergebnissen macht, fällt scheinbar nicht mehr in die Verantwortung bzw. Handlungsreichweite der Sozialwissenschaftlerin. Dagegen lässt sich mit Bourdieu und Rancière der Fokus verschieben und fordern: mehr wissenschaftliche Reflexivität bei der Objektkonstruktion, mehr politische Reflexivität bei der Ergebniskommunikation. Auch wenn vielleicht beide Theoretiker in ihren Antworten auf diese Forderung nicht immer vollständig überzeugen können und ihre Erfüllung noch nicht hinreichend die vielgestaltigen Er- und Entmutigungsprozesse in einer Gesellschaft zu verändern vermag, so ist damit doch ein Reflexions- und Handlungsfeld eröffnet, mit dem sowohl der Objektivität als auch der Emanzipation ein Dienst zu erweisen sein könnte.

Eine Individualisierung sozialer Ungleichheiten ist wie beschrieben aktuell ein wichtiger Theorieeffekt und ein weit verbreitetes Phänomen in gegenwärtigen Bildungsdebatten. Sie findet sich nicht nur in neoliberalen Lerndiskursen oder in einer Defizitorientierung der migrationsbezogenen Bildungsforschung und -politik, sondern auch in der ökonomischen Handlungstheorie einer an der Rational Choice Theorie orientierten Bildungs- und Diskriminierungsforschung. Es ist dieser Kontext, der aus meiner Sicht eine auch kritische Beschäftigung mit Rancière in der Bildungsforschung nahelegt. Denn aufgrund dieser Theorieeffekte der Individualisierung ist seine Ignoranz gegenüber sozialen Bedingungen für Erfolg oder Scheitern in seiner Betonung des in-

dividuellen Willens⁹⁸ aktuell auch problematisch. Anhand der Debatte um Bildungsaspirationen von Kindern mit Migrationshintergrund und dem Beispiel des Comics lässt sich deshalb nicht nur Rancières Kritik am ungleichheitsgenerierenden Potenzial der Ungleichheitssoziologie als eine berechtigte aufweisen, sondern auch kritisch die Bedeutung individueller Ermutigung und sozialer Benachteiligung für Bildungsaspirationen diskutieren. Eine praxistheoretische Konzeption der komplexen Entwicklung von Aspirationen und deren Verhältnis zu sozialen Klassifikationskämpfen um die legitimen Bildungsmotivationen scheint mir an dieser Stelle besser geeignet, der Individualisierung und dem Voluntarismus (wie auch dem Strukturalismus, der noch eigens zu thematisieren wäre), die in Teilen der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Debatte vorherrschen, zu entgehen.

Aus der Perspektive der Bourdieuschen Praxistheorie lassen sich auch die Grenzen von Theorieeffekten klarer bestimmen und muss man vor einem intellektualistischen Bias warnen: Bei aller mir notwendig erscheinenden Reflexivität auf Theorieeffekte sei abschließend darauf hingewiesen, dass ihre Wirkung auch nicht überbewertet werden sollte, so als würde vor allem die soziologische Ungleichheitstheorie und -forschung, und nicht soziale Ungleichheit, benachteiligte Bevölkerungsgruppen entmutigen.⁹⁹ Entmutigungen müssen auch nicht zwangsläufig ihr Ziel erreichen; sie sind, wie beschrieben, Teil von sozialen und symbolischen Kämpfen. Intellektuelle und Wissenschaftler_innen sind zwar vielleicht häufig sehr aktive Protagonist_innen in diesen Klassifikationskämpfen, nicht jedoch immer auch sehr mächtige. In der Überschätzung der direkten Wirkung von Theorieeffekten liegt insofern möglicherweise ein weiterer kritisch zu sehender Aspekt der Rancière'schen Konzeption.

⁹⁸ Jens Kastner, *Der Streit um den ästhetischen Blick*, a.a.O., S. 91; Ruth Sonderegger, »Wie emanzipatorisch ist Habitus-Forschung? Zu Rancières Kritik an Bourdieus Theorie des Habitus«, a.a.O., S. 33.

⁹⁹ Barbara Rothmüller, *Habitus, Inkorporierung und soziale Reproduktion. Eine Konfrontation der aktuellen Bildungsforschung mit der Gesellschaftstheorie Pierre Bourdieus*, a.a.O., S. 131.

