

Robert Schmidt

Hidden Curriculum Revisited

I

Das Theorem vom heimlichen Lehrplan ist in der Bildungssoziologie und Bildungsforschung seit den 60er Jahren ein Allgemeinplatz. Obwohl die konzeptionelle Auseinandersetzung mit diesem Theorem mittlerweile verebbt zu sein scheint, ist es als Denkmodell nach wie vor weit verbreitet. Der Idee eines heimlichen Lehrplans zufolge verfolgen Schulen und andere Bildungseinrichtungen jenseits der expliziten Lehrpläne und Bildungsinhalte heimliche Lehrziele, die nicht offen kommuniziert, sondern implizit, unterschwellig und von den Pädagoginnen und Pädagogen ungewollt vermittelt werden; dafür hält das institutionelle soziale Ensemble Schule verschiedene diskursive und nicht-diskursive Anordnungen bereit: die mitunter einseitigen normativen Subtexte von Lehrbüchern beispielsweise, oder die architektonisch vorgegebene Ordnung der Blicke im Klassenzimmer, das Verhalten der Pädagoginnen, die institutionell verankerte Struktur ihrer Beziehung zu den Schülern.

Nimmt man das Theorem vom *Hidden Curriculum* in seiner kritischen Bedeutung wörtlich, dann werden bestimmte soziale Gehalte institutionalisierter Bildungsprozesse verheimlicht, oder – wenn man mehr dem im Englischen gebräuchlichen Ausdruck folgt – verborgen und versteckt. Weil sie nicht Bestandteile der offiziellen Lehrpläne sind, bleiben sie der Kritik und Auseinandersetzung entzogen und können auf diese Weise umso reibungsloser und nachhaltiger übermittelt und verankert werden. In kritischer Perspektive stehen heimliche Lehrpläne und unterschwellige Lehr-Lernprozesse entsprechend im Verdacht, Benachteiligungen nach Geschlecht und nach sozialer und/oder ethnischer Herkunft zu festigen. Sie werden darüber hinaus für die Verinnerlichung sozial erwünschter Rollen- und Verhaltensstandards verantwortlich gemacht (Zinnecker 1975).

Die Thesen vom heimlichen Lehrplan und den versteckten sozialen Gehalten des alltäglichen Schulbetriebs und Unterrichtsgeschehens haben zugleich aber auch einen argumentationsstrategischen Nebeneffekt: Sie legitimieren und stabilisieren eine auf Aufdeckung und Enthüllung ausgerichtete soziologische Analyse. Die Soziologie des heimlichen Lehrplans will verborgene Wirkungen und Zusammenhänge offen legen, die – wie sie deutlich macht – den Teilnehmerinnen unzugänglich bleiben müssen. Mit dem Theorem vom *Hidden Curriculum* wird also eine Kluft zwischen dem Teilnehmerwissen und einer soziologischer Expertise

geschaffen, die einen privilegierten Zugang zum den Teilnehmern Verborgenen behauptet.¹ Auch die beiden einflussreichsten bildungssoziologischen Zugänge, die Konflikttheorie² und der Funktionalismus³ machen von diesem selbstlegitimatorischen Denk- und Argumentationsmodell Gebrauch.

In der Konflikttheorie wird – dem Argumentationsmodell des heimlichen Lehrplans folgend – davon ausgegangen, dass die Bewertung von Schulleistungen implizit und von den Teilnehmern unbemerkt kulturellen Kriterien folgt, wie sie für die Kultur der höheren Klassen und Statusgruppen typisch sind. Der heimliche Lehrplan vermittelt diese partikuläre Kultur und – so wird etwa in der Bildungssoziologie Bourdieus angenommen – setzt sie in und durch die Schule stillschweigend als einen allgemeinen Beurteilungsmaßstab durch. Für benachteiligte und schulfremde Milieus verkörpert die Schule eben jene ›legitime Kultur‹, von deren hoher Warte aus die Kultur unterer Milieus als minderwertig erscheint. Die Schule ist damit eine der entscheidenden Institutionen und grundlegenden Quellen der Produktion und Ausübung symbolischer Gewalt. Das heißt Kinder aus schulfremden Milieus erfahren ihre eigene Milieukultur in der Schule nicht als einfach ›anders‹, sondern als defizitär. Sie lernen in der Schule, deren heimlichem Lehrplan folgend, ihrer Herkunftskultur abzuwerten, d.h., ihr gegenüber die herrschenden Beurteilungs- und Bewertungsmaßstäbe zu übernehmen.

In der funktionalistischen Soziologie der Schule wird ebenfalls auf das Denkmodell eines heimlichen Lehrplanes rekurriert. So vertritt beispielsweise Robert Dreeben in seiner Studie *On What is Learned in School* (1968/1980) die These, dass die institutionalisierten Settings der sozialen Veranstaltung Schule grundlegende Erfahrungen bewirken, die – wie Dreeben schreibt – »kraft der Natur und Sequenz ihrer strukturellen Arrangements« (Dreeben 1980: 61) bedingt sind. Über diese Erfahrungen gelingt es der Schule nun – so Dreeben – die Verinnerlichung grundlegender gesellschaftlich funktionaler Normensysteme situativ zu erzwingen (Dreeben 1980: 44). Diese Normensysteme, Sollens-Regeln und Bindungen können nur als heimliche Lehrziele fungieren und nicht offiziell unterrichtet und didaktisiert werden (Dreeben 1980: 57f.). Was in der Schule gelernt und verinnerlicht wird, beschränkt sich mithin weder auf

1 Hierzu Boltanskis (2010: 38–44) Charakterisierung der argumentativen Grundzüge kritischer Soziologien.

2 Hierunter fallen z.B. die Bildungssoziologie Bourdieus (Bourdieu/Passeron 1971), aber auch der Ansatz von Boudon (1974), der die rationalen Bildungsentscheidungen in verschiedenen Erwerbsklassen in den Mittelpunkt rückt.

3 Die funktionalistische Bildungssoziologie steht in der Tradition von Parsons (1968); eine exemplarische funktionalistische Studie ist die Arbeit von Dreeben (1968/1980), die weiter unten diskutiert wird.

das, was gelehrt wird, noch auf das, was pädagogisch lehrbar ist. Vielmehr bilden die strukturellen Merkmale von Schule die Grundlage für eine Erfahrung, durch die die Schüler schon über ihre Teilnahme an dieser sozialen Situation stillschweigend und von ihnen selbst unbemerkt Normen verinnerlichen. Solche Normen und Werte sind nach Dreeben Bestandteile des *Hidden Curriculum*.

II

Jenseits ihrer beträchtlichen Unterschiede in der Einschätzung des Bildungssystems⁴ ist beiden Zugängen also gemeinsam, dass sie mit dem Denkmodell eines heimlichen Lehrplans arbeiten. Die Frage, wie genau sich eigentlich die Vermittlung heimlicher Lehrziele vollzieht und wie diese Lehrziele verheimlicht, verborgen oder versteckt und der Aufmerksamkeit der Beteiligten entzogen werden können, wird von beiden Ansätzen unterschiedlich beantwortet:

Dreeben (1980: 50ff.) knüpft seine These, die Schule vermittele jenseits der offiziellen, expliziten Unterrichtsinhalte und der didaktischen Bemühungen ›heimlich‹ normative Bindungen, an die Annahme eines im Verborgenen ablaufenden mentalen Prozesses ›unbewusster Verinnerlichung‹. Er stützt diese Annahme mit Verweisen auf sozialpsychologische Literatur. Die Übermittlung von Normen vollzieht sich – Dreeben zufolge – unterschwellig und einseitig von außen nach innen: Die strukturell-situativen Anordnungen der Schule, denen die Schüler ausgesetzt sind, stiften demnach Erfahrungen, die wiederum innere, mentale Motivationen begründen und affektive Verpflichtungen auf bestimmte grundlegende und für die moderne Gesellschaft funktionale Normen bewirken. In diesem eingleisigen und unidirektionalen Prozess gibt es für unterschiedliche Aneignungen und Gebrauchsweisen schulischer Anordnungen und Vorgaben, von Normen und Werten keinen Spielraum.

Im konflikttheoretischen Ansatz Bourdieus werden solche Prozesse demgegenüber weit weniger mentalistisch konzipiert. Der von Dreeben beschriebenen heimlichen Übermittlung normativer Bindungen entspricht hier die analytische Konzeption der schulischen Ausbildung des Habitus. Diese wird in der Perspektive Bourdieus immer auch als ein körperlicher Trainingsprozess verstanden. Das soziale Geschehen in Schule

4 Wo die Konflikttheorie die Rolle des Bildungssystems in der Monopolisierung von Zugangschancen und Privilegien und der Reproduktion sozialer Ungleichheit erkennt, da unterstreichen funktionalistische Zugänge, dass die Schule durch die Umsetzung ihres *Hidden Curriculums* die grundlegende Werte und Normen verankert und so zur Integration von Sozialstruktur und Persönlichkeitsstruktur beiträgt.

und Unterricht besteht in dieser Sicht ganz entscheidend auch aus stummen und sinnhaften körperlichen Vollzügen. Die Vermittlung impliziter sozialer Gehalte des *Hidden Curriculum* vollzieht sich in einer alltäglichen, »stillen Pädagogik« (Bourdieu 1987: 128). Deren Kernbestandteile bilden gestische Aufforderungen zur Einnahme von Körperhaltungen, »unscheinbare Ermahnungen« und die »heimliche Überredung« (ebd.) zur Ausführung bestimmter Körperbewegungen. Bourdieu hat dies – in anderem Zusammenhang – an alltäglichen Beispielen erläutert: »Halt dich gerade« oder »Nimm das Messer nicht in die linke Hand!« (ebd.). Über solche fortlaufenden, stummen, gelegentlich auch verbalen Aufforderungen vollzieht sich zusammen mit einer Formung der Körper zugleich eine Einverleibung von sozialen Dispositionen.

Aus zwei Gründen garantieren gerade solche körperlich-praktischen Transmissionsprozesse eine außerordentliche Effizienz: Die Übertragung bleibt als quasi-automatischer Präge- und Kopierprozess »Bewusstsein und Erklärung« (ebd.) entzogen, d.h., sie spielt sich jenseits expliziter, aber dadurch für Missverständnisse und Fehler anfälliger Lehr- und Lernprozesse ab. Sie kann sich darüber hinaus einer körperlichen Logik bedienen, die aus den »scheinbar unbedeutendsten Einzelheiten von Haltung, Betragen oder körperliche[n] und verbale[n] Manieren (...) eine Art *pars totalis* macht«. Das heißt eine alltägliche, mehr oder weniger stumme und implizite körperliche Pädagogik ist in der Lage, über (vermeintlich) unbedeutende Haltungen und Bewegungen »eine komplette Kosmologie, Ethik, Metaphysik und Politik (...) beizubringen« (ebd.). Mit Bourdieu kann die Übermittlung der Agenda des *Hidden Curriculums* also als ein stillschweigender Prozess konzeptualisiert werden, der sich insbesondere über Körperhaltungen und Körperbewegungen vollzieht.

Beide Ausrichtungen, die funktionalistische und die konflikttheoretische Variante des Theorems vom heimlichen Lehrplan, sind durch komplementäre Vorzüge und Probleme gekennzeichnet: Mit der konflikttheoretischen Konzeption Bourdieus können Machtwirkungen und Herrschaftseffekte im Bildungssystem erhellt und zugleich auch die mentalistischen Verkürzungen herkömmlicher analytischer Ansätze überwunden werden. Mit der an Bourdieu anknüpfenden Idee einer analytischen Fokussierung stummer, sozial sinnhafter körperlicher und gestischer Vollzüge im alltäglichen Unterrichtsgeschehen wird eine neue und oft vernachlässigte Dimension für die empirische Beobachtung erschließbar. Erkauft wird diese Perspektivenerweiterung allerdings mit einer Vernachlässigung des Situativen, das Dreeben in seiner Analyse gerade betont.

In der Sicht Bourdieus wird die Übermittlung des *Hidden Curriculums* als Inkorporierung von Dispositionen gefasst. Diese Dispositionen werden transsituativ konzipiert. D.h., sie beziehen sich auf die Codes der

vorherrschenden, legitimen Kultur der höheren Klassen und sie werden aus einer makrostrukturellen Perspektive identifiziert.⁵ Dispositionellen Einstellungen wird mehr Relevanz zugemessen als dem Zusammenspiel und *accomplishment* von Teilnehmern in spezifischen sozialen Situationen. Dispositionen manifestieren sich in dieser Sicht also relativ unabhängig vom Situativen in unterschiedlichsten Kontexten mehr oder weniger gleich. Damit sind sie auch der schulischen Situation bereits vorgängig. Die schulische Situation findet nur insoweit Berücksichtigung, als angenommen wird, dass sie für den Inkorporierungsprozess dieser Dispositionen besonders günstige Bedingungen bietet. Diese Vernachlässigung des Situativen führt jedoch in ein Dilemma: Einerseits werden situative Verhaltensweisen nicht als situierte praktische Kompetenzen rekonstruiert, sondern auf im Erziehungs- und Sozialisationsprozess inkorporierte Schemata, Gewohnheiten und Dispositionen zurückgeführt. Andererseits muss dann aber aufgrund der Vernachlässigung des Situativen umso mehr im Dunkeln bleiben, wie genau und das heißt: in welchen situativen Settings eine solche Inkorporierung eigentlich geschieht.

Dreebens funktionalistische Argumentation rückt die durch die Schule bewerkstelligte normative Integration in den Mittelpunkt und blendet – im Unterschied zur Konflikttheorie – Machtwirkungen und Herrschaftseffekte im Bildungsgeschehen fast vollständig aus. Darüber hinaus ist Dreebens Annahme eines im Verborgenen ablaufenden mentalen Prozesses ›unbewusster Verinnerlichung‹ sozialer Normen empirisch ungedeckt und konzeptionell problematisch.⁶ Weil Dreeben die Idee eines heimli-

5 Zur Vernachlässigung des Situativen zugunsten des Dispositionellen und Habituellen bei Bourdieu vgl. Boltanski (2010: 40ff.).

6 In funktionalen Analysen erscheinen reale Verhältnisse immer notwendig in einem idealisierten sinnvollen Gesamtzusammenhang: Die Schule hat demnach ihren sinnvollen Ort in diesem Gesamtzusammenhang als Teilsystem, das mit der Herstellung von Erfahrungen zur Verinnerlichung zentraler – für das Funktionieren einer offenen, demokratischen und komplexen Gesellschaft konstitutiver Normen zum Fortbestehen dieses Gesamtzusammenhangs beiträgt. Der strukturellen sozialen Situation Schule wird in dieser Argumentation also ein übergeordneter funktionaler Auftrag zuerkannt. Sie wird – trotz der oft defizitären realen Verhältnisse an den Schulen – als wichtiges Teilsystem gerechtfertigt. Der Bildungsforscher Helmut Fend schreibt entsprechend – kritisch gegen Dreebens Analyse. »Wer die faktischen Verhältnisse in der Schule kennt (...) und wer die faktischen Wirkungen schulischer Sozialisation analysiert, der könnte eher zum Schluss kommen, dass es der Schule nur denkbar schlecht gelingt, Heranwachsende selbstverantwortlich, leistungsorientiert und universalistische Ansprüche akzeptierend zu erziehen. Schüler bleiben gerne faul, suchen für sich selber partikulare Vorteile zu erhaschen usw. Sie sind darüber hinaus durch die Schule denkbar schlecht auf ihre spätere Rolle als mündige Staatsbürger vorbereitet. Schließlich würde jemand, der mit der Diskussion

chen Lehrplans zum anderen aber eng an die *soziale Situation Schule* knüpft und die Gehalte des *Hidden Curriculum* aus den öffentlichen und beobachtbaren situativen schulischen Anordnungen abzuleiten versucht, bietet er zugleich auch eine fruchtbare Alternative zur konflikt- und dispositionstheoretischen Konzeption Bourdieus, in der die situativen Settings von Schule und Unterricht kaum Beachtung finden. Anknüpfend an Dreebens Betonung des Situativen kann das ›Versteckte‹ und ›Verborgene‹, das in der Idee des *Hidden Curriculum* thematisiert wird, analytisch und empirisch als ein im Selbstverständlichen und Offensichtlichen der schulischen Situation Verborgenes gefasst werden.

III

Wie verhält sich nun ein *Konzept der Bildungspraktiken* zur skizzierten Vorstellung, dass ein heimlicher Lehrplan in der Schule die Vermittlung, Inkorporierung oder Verinnerlichung von Normen und die Ausbildung kollektiv geteilter mentaler Schemata vorsieht? Ist das Konzept der Praktiken nützlich, um diese unausgesprochenen, impliziten und heimlichen Lehrziele und versteckten Bildungsprozesse zu erhellen? Inwiefern ist das Konzept der Bildungspraktiken geeignet, solche Vermittlungsvorgänge verständlich zu machen?

Um dies zu klären, möchte ich *Bildung* – den ersten Wortteil des Begriffs der *Bildungspraktiken* – ohne die üblichen normativen Konnotationen aus der humanistischen Tradition der Pädagogik schlicht als einen Vorgang der Kultivierung eines Wissens und Könnens verstehen. Dieses Wissen/Können soll im Sinne von Dispositionen verstanden werden. Unter dem Begriff ›Dispositionen‹ möchte ich jedoch – mit Bezug auf Ryle (1969: 51ff.; 153ff.) – lediglich bestimmte Vermögen, Neigungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten fassen und nicht – wie oft angenommen wird – inkorporierte, verborgene oder versteckte Struktur-Entitäten oder Grundlagen eines bestimmten Tuns und Könnens. So besagt etwa die Disposition ›Gewohnheitsraucher‹, »dass ich einen ständigen Hang zum Rauchen habe, wenn ich nicht gerade esse, schlafe, vortrage oder an einer Beerdigung teilnehme und wenn ich nicht eben erst geraucht habe« (Ryle 1969: 52). Das Rauchen ist also an bestimmte Situationen gebunden. Das heißt, Gewohnheitsrauchen besteht *also* aus vielen einzelnen,

über die teleologischen Fehlschlüsse im Rahmen funktionalistischer Analysen vertraut ist, fragen, wie denn die wunderbare Harmonie und die wirksame Struktur analogie zwischen gesellschaftlichen Bereichen der Schule zustande kommt, welchen Interessen sie dient und wie legitim sie damit ist« (Fend 1980: XIIIf).

ähnlichen, situativen Verhaltensweisen, auf die sich der Dispositionsbegriff ›Gewohnheitsraucher‹ bezieht und von denen er zugleich abstrahiert. Obwohl sich Dispositionen – wie der ständige Hang zum Rauchen – in bestimmten situativen Verhaltensweisen manifestieren, haben sie doch keine von diesen Akten und Verhaltensweisen zu trennende eigenständige und womöglich okkulte Existenz (etwa als unsichtbare psychische oder inkorporierte Struktur und Erzeugungsgrundlage dieser Verhaltensweisen o. ä.).

Die Frage ist nun, wie sich die normativen Bindungen bzw. habituell-dispositionellen Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata, auf deren Ausbildung und Stabilisierung der heimliche Lehrplan den skizzierten Ansätzen zufolge ja abzielt, zu einem solchen praxeologischen Begriff der Dispositionen verhalten. Liegen alle Konzepte auf derselben analytischen Ebene? Können kollektiv geteilte Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata und normative Bindungen auch im skizzierten Sinne als Dispositionen, d. h. als sich situativ manifestierende Gewohnheiten und Verhaltensregularitäten verstanden werden? Oder zielen die ersten beiden Konzepte doch auf etwas ab (Innerpsychisches, Verkörpertes o.ä.?), das sich mit dem skizzierten Ryleschen Begriff der Dispositionen nicht fassen lässt?

Um diese Fragen zu klären, möchte ich nun die Argumentation Dreebens etwas eingehender betrachten. Die Umsetzung der Agenda des heimlichen Lehrplans, d. h., die Verinnerlichung von Normen ist Dreeben zufolge das Resultat des situativen Schul- und Unterrichtsgeschehens und seiner grundlegenden Strukturierungen.⁷ Dreeben zufolge erziehen nicht die Lehrerinnen, sondern die situierten Interaktionen und Diskurse, institutionalisierten Settings und strukturellen Arrangements der sozialen Veranstaltung ›Schule‹. Dreeben beschreibt einen Verankerungs- und Verinnerlichungsvorgang, der sich unidirektional von außen nach innen vollzieht. Er zielt auf die Herstellung eines kollektiven, mentalen ›Inneren‹, einer Persönlichkeitsstruktur als dem Ort normativer Selbstverpflichtungen.

7 Grundlegende Strukturmerkmale der Institution Schule sind Dreeben zufolge die Zusammenfassung von Schülern in altershomogenen Gruppen, die Leistungserfahrung, Leistungsdifferenzierung und die Erfahrung des persönlichen Scheiterns, das selektive und spezialisierte Interesse der Lehrer an den Schülern, die Beschränkung der Einmischung der Eltern, sowie die für die Schüler in der Schule möglichen vielseitigen und fragmentarischen Sozialkontakte. Auf diese Strukturierungen führt Dreeben die Ausbildung der Normen Unabhängigkeit, Leistung, Universalität und Spezifität zurück.

Dieses analytische Modell hat Ähnlichkeiten mit der Disziplinierungstheorie des mittleren Foucault (etwa Foucault 1977). Demnach erzeugt die Macht, die an den Körpern ansetzt, schließlich »die Seele«. Das Mentale wird durch eine Mikrophysik der Überwachung, Bestrafung, Dressur, Korrektur fortlaufend (re-)produziert. Foucault schreibt in einem berühmten Passus im ersten Kapitel: »Der Mensch, von dem man uns spricht und zu dessen Befreiung man einlädt, ist bereits in sich das Resultat einer Unterwerfung, die viel tiefer ist als er. Eine ›Seele‹ wohnt in ihm und schafft ihm eine Existenz, die selber ein Stück der Herrschaft ist, welche die Macht über den Körper ausübt. Die Seele: Effekt und Instrument einer politischen Anatomie. Die Seele: Gefängnis des Körpers« (Foucault 1977: 42).

Während die traditionelle humanwissenschaftliche Vorstellung davon ausgeht, dass äußeres Handeln und Reden, dass Praktiken und Diskurse auf dahinter liegende Prozesse des Bewusstseins oder des Geistes zurückgeführt werden müssen, setzt Foucaults (und in ähnlicher Weise auch Dreebens) Analyse nun an den strukturellen und situativen Arrangements an und beansprucht von da aus, die Produktion eines Inneren nachzuzeichnen. Auch in dieser umgekehrten Perspektive wird die herausgehobene Bedeutung dieses Inneren betont. Es wird die Herstellung eines Inneren angenommen, das empirisch unzugänglich und hypothetisch bleiben muss, dem aber zugleich die Funktion einer Schaltzentrale des äußeren Verhaltens zuerkannt wird. Dieses Denkmodell bemüht sich also, das Innere, Mentale (die Persönlichkeit) nicht länger als eine vorgängige, sondern als eine resultierende Größe zu erkennen. Es verbleibt nichtsdestotrotz aber im traditionellen Innen – Außen – Dualismus und kehrt lediglich die Analyserichtung um.

Wenn man die Idee vom *Hidden Curriculum* hier anschließt, dann liest sie sich in etwa folgendermaßen: Wenn die Agenda des heimlichen Lehrplans – jenseits der expliziten Unterrichtskommunikation – durch eine von außen nach innen wirkende, in das schulische Setting eingelassene Machtausübung mental verankert werden kann, wenn entsprechend normative Bindungen und Hintergrundüberzeugungen kollektiv verinnerlicht werden, dann steuern sie um so effektiver und störungsfreier ein gesellschaftlich erwünschtes und sozial funktionales Verhalten. Ich möchte nun vorschlagen, diese am Disziplinarmodell orientierte Konzeption aufzugeben und sie durch eine differenziertere und auch empirisch realistischere, nicht-dualistische Perspektive auf das *hidden curriculum* zu ersetzen – durch eine Perspektive, die sich am Konzept situierter sozialer Praktiken orientiert.

IV

Dabei beziehe ich mich auf eine praxeologische Analyseperspektive, die sich bemüht, das Verhältnis von äußerem Verhalten und innerem Mentalem neu zu konzeptionalisieren. Eine solche Perspektive hat insbesondere Schatzki (1996; 2002) in seiner praxeologischen Sozialphilosophie in Anlehnung an die Mentalismuskritik im Spätwerk Wittgensteins herausgearbeitet. Das skizzierte, dem Disziplinarmodell folgende Verständnis einer ›Verinnerlichung‹ von Inhalten des heimlichen Lehrplans unterstellt äußere Verhaltensregulierung und inneres ›Mentales‹ als zwei unterschiedliche Sphären, die in einem Bedingungsverhältnis stehen. Geht man jedoch von der Art und Weise aus, wie sich uns Mentales alltäglich zeigt, dann kommt man zu einem anderen Verständnis – zu einem Verständnis, das von der Vorstellung einer eigenständigen inneren Entität abweicht und das Schatzki in Auseinandersetzung mit Argumenten aus Wittgensteins Philosophischen Untersuchungen entwickelt.

In den Philosophischen Untersuchungen heißt es zum Beispiel: »Man kann sagen ›Ich lese die Furchtsamkeit in diesem Gesicht‹, aber jedenfalls scheint Furchtsamkeit nicht bloß assoziiert, äußerlich verbunden; sondern die Furcht lebt in den Gesichtszügen. Wenn sich die Züge ein wenig ändern, so können wir von einer entsprechenden Änderung der Furcht reden. Würden wir gefragt: ›Kannst du dir dieses Gesicht auch als Ausdruck des Mutes denken?‹ so wüssten wir, gleichsam, nicht, wie wir den Mut in diesen Zügen unterbringen sollten« (Wittgenstein 1967: § 537). Von mentalen Zuständen wissen wir also daher, dass wir das Verhalten, die Gesten, die Mimik etc. von Menschen betrachten. Leute zeigen Furcht, Freude oder ähnliches. Manchmal müssen wir das Verhalten oder die expressiven Körperbewegungen deuten, um sie zu verstehen, aber üblicherweise sind die gesehene Haltungen und Bewegungen unmittelbar verständlich.

Wenn man beobachtet, wie Mentales vom *common sense*, also in der normalen Sprache alltäglicher Interaktionen beschrieben und zugeschrieben wird, ergibt sich die Möglichkeit, die cartesianische Vorstellung vom Mentalem als einer eigenständigen, aber unzugänglichen ›inneren Apparatur‹ zu revidieren. Das Mentale existiert nämlich für die alltagsweltlichen Teilnehmer und Interpreten in ihrem gegenseitigen Verständnis allein dadurch, dass es sich in beobachtbarem körperlichem Verhalten manifestiert. Diese Körperbewegungen, Verhaltens- und Handlungsmuster sind den Teilnehmern zugleich nur verständlich, wenn sie bzw. weil sie als Manifestationen von mentalen Akten begriffen werden. Ihnen wird von den alltäglichen Interpreten immer schon ein mentaler Hintergrund zugeschrieben (vgl. Reckwitz 2000: 177).

Die Körper manifestieren und zeigen also in alltäglichen sozialen Situationen und Interaktion immer auch mentale Zustände. Wenn ihre Aktivitäten, Bewegungen und Haltungen nicht als eratisches Chaos und unverständliches Gewirr, sondern als sozial verständliche Verhaltensformen erscheinen, dann werden sie von den Teilnehmern – immer schon – als entsprechend sinnhafte körperlich-mentale Manifestationen interpretiert. Sie werden den Teilnehmern (immer nur) als solche Manifestationen verständlich. Hier zeigt sich also eine gegenseitige Abhängigkeit von Verhaltensweisen und mentalen Phänomenen. Letztere erscheinen nicht als eigenständige Entitäten, sondern als (notwendige) Bestandteile expressiven und intelligiblen Verhaltens.

Wenn körperliches Verhalten und Mentales nun nicht als zwei getrennte Sphären gedacht werden können, die in einem Bedingungsverhältnis stehen, dann muss auch die – für die These vom *hidden curriculum* zentrale – Vorstellung einer einseitigen Formung und Ausbildung eines kollektiven mentalen Inneren durch strukturelle Arrangements der Schule korrigiert werden.

Eine solche konzeptionelle Korrektur kann vom bereits oben eingeführten Begriff der Situation ihren Ausgang nehmen. Sowohl die skizzierte wechselseitige Abhängigkeit von Verhaltensweisen und mentalen Phänomenen, als auch die praktische Intelligibilität expressiver Gesten sind nämlich situativ konstituiert. Darauf hat Goffman (1964) hingewiesen: Goffman zufolge können beispielsweise die Bedeutungen von Gesten und Verhaltensweisen nicht unabhängig von der jeweiligen Situation untersucht und rekonstruiert werden, in der sie vor anderen auftreten, erkannt und verstanden werden. Goffman (1964: 134) argumentiert, dass soziale Situationen eine Realität *sui generis* konstituieren. Soziale Situationen sind demnach performative Rahmungen für Aufführungen in wechselseitiger Aufmerksamkeit und in der Gegenwart anderer.⁸ Die Teilnehmer einer Situation sind wechselseitig aufeinander bezogen; dabei ist es gleichgültig, wie weit sie voneinander entfernt oder voneinander getrennt sind. Mit der Teilnahme fortlaufend situativ ratifizierte kulturelle Regeln bestimmen, wie Teilnehmer sich als Teilnehmer eines solchen situativen Geschehens verhalten sollen. Übertragen auf die soziale Situation Schule bedeutet dies, dass die Teilnehmer diese soziale Situation fortlaufend mitkonstituieren. In diesem Prozess der Ko-Konstitution von Situation und Teilnehmerschaft bringen sie sich zugleich fortlaufend

8 »I would define a social situation as an environment of mutual monitoring possibilities, anywhere within which an individual will find himself accessible to the naked senses of all others who are ›present‹, and similarly find them accessible to him« (Goffman 1964: 135).

als Teilnehmer dieser Situation (also z.B. als Schüler oder Lehrerinnen) hervor und adressieren und anerkennen sich in expressiven und intelligiblen Gesten und Verhaltensweisen wechselseitig als solche.⁹

V

Wie der Rekurs auf das Konzept der sozialen Situation Schule deutlich macht, ist die These einer Verinnerlichung der Agenda des heimlichen Lehrplans und der Herausbildung einer entsprechenden Persönlichkeitsstruktur durch Teilnahme am institutionellen Ensemble ›Schule‹ also zu einseitig. Die soziale Situation Schule ist – das haben insbesondere ethnografische Zugänge zur Soziologie der Schule gezeigt – vielmehr ein Terrain unterschiedlicher Teilnahmen und antagonistischer Kooperationen, d.h. unterschiedlicher Interpretations- und Gebrauchsweisen schulischer Vorgaben sowie differenzieller körperlicher Aufführungen und Darstellungen. In und durch diese Teilnahmen werden vielfältige Sinnmuster, Sinngehalte, Regeln, Maßstäbe und Kriterien herausgebildet. Soziale Normen, Werte und Sinngehalte haben in der Schule demzufolge weniger den Status einer verborgenen Agenda; sie werden in Bildungspraktiken vielmehr sprachlich kommunikativ und auch als stumme, körperliche Manifestationen öffentlich formuliert, vorgetragen, gekonnt, gewusst und aufgeführt. Zu solchen Performanzen zählen auch Formen expliziter und stummer situativer Kritik, Verweigerung, schulischer Opposition, Renitenz etc. Ausgehend vom Konzept der Situation kann also nicht zuletzt ein – von Boltanski (2010: 45ff.) in anderem Zusammenhang vorgeschlagener – Blickwechsel von einer kritischen Soziologie des heimlichen Lehrplans hin zu einer Soziologie der Formen und situativen Manifestationen schulischer Kritik vollzogen werden.

Eine solche empirische und analytische Aufmerksamkeit für alltägliche Auseinandersetzungen ist für die Schul-Ethnografie von Paul Willis (1977/1979) kennzeichnend. Diese Studie liefert zahlreiche instruktive

9 Hierzu Breidenstein (2006), der die Teilnahme am Unterricht als situative Anforderung rekonstruiert. In der Unterrichtssituation sind die Teilnehmer Anwesende, die gemeinsam dieser Situation ausgesetzt sind und die zugleich gemeinsam diese Situation herstellen und aufrechterhalten. Sie konstituieren einen Zusammenhang und sie richten ihr Verhalten zugleich an diesem Zusammenhang aus. Breidenstein versucht in seiner Studie zu zeigen, wie die praktische Konstituierung von Unterricht gelingt, indem die Schüler ihren Schülerjob machen. Das Zusammenspiel von Normativität, Kritik und Rechtfertigung, d.h., die fortlaufende Herstellung *und* Destabilisierung der Interaktionsordnung ›Unterricht‹ wird jedoch aufgrund des Verzichts auf eine konflikt- oder machtanalytische Perspektive weitgehend ausgeklammert.

Beispiele für praktische Kritikformen und Rechtfertigungen im alltäglichen schulischen Geschehen. Willis wegweisende Studie, die völlig zu Unrecht etwas in Vergessenheit geraten zu sein scheint, hat m. E. für die Analyse von *Bildungspraktiken* im Rahmen ethnografischer Zugänge und hinsichtlich einer analytischen Rekonstruktion sowohl der praktischen Herstellung als auch der Kritik und Destabilisierung des situativen Schul- und Unterrichtsalltags paradigmatische Bedeutung.

Im Mittelpunkt von Willis Studie stehen die *Lads*, männliche Jugendliche aus dem englischen Arbeitermilieu, die – wie durch ihre oppositionellen Formen der Teilnahme am Schul- und Unterrichtsgeschehen deutlich wird – eine Menge über die soziale Situation Schule, über die Quellen der Autorität der Lehrer, über schulische Normen, legitime kulturelle Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata etc. wissen: Willis Studie vermittelt den Eindruck, dass die Agenda des ›heimlichen Lehrplans‹ in den Schulen, die er untersucht hat, offenbar kaum oder schlecht verborgen wird. Sie erschließt sich nämlich nicht nur dem sozialwissenschaftlichen Beobachter, sondern sie scheint auch den Akteuren, den *Lads*, weitgehend bekannt zu sein. Denn es ist v. a. dieses praktische und taktische (Bescheid-)Wissen, das die *Lads* in die Lage versetzt, in der Schule oppositionelle Haltungen auszubilden und aufrechtzuerhalten.¹⁰

Diese praktisch situative Schulopposition manifestiert sich entscheidend durch expressive Körperbewegungen, in rebellischen Haltungen, einem bestimmten Stil der äußeren Erscheinung und bestimmten Kleidungsformen. Willis erschließt – wie im Folgenden an einigen Beispielen verdeutlicht werden soll – den Schulalltag in einer machtanalytischen Perspektive und widmet dabei den Raum- und Körperordnungen und dem stummen körperliche Ausdrucksverhalten besondere Aufmerksamkeit.

Die Perspektive der Schüler auf die soziale Situation Schule ist, wie Willis zeigt, entscheidend durch ihre Positionierung in diesem situativen Arrangement mitbestimmt: »In einem ganz einfachen, physischen Sinn stehen die Schüler unter dem Einfluss des beschränkten und untergeordneten Platzes, den sie einnehmen. Sie sitzen an eng gereihten Pulten vor dem viel größeren Tisch des Lehrers, sie entbehren privaten Raum (...) Sie sind umgeben von verschlossenen oder verbotenen Räumen, Turnhallen, Lehrmittelschränken (...). Und letzten Endes sind es natürlich die Lehrer, die im Zweifelsfall die Kontrolle haben. (...) Die Lehrer haben Schlüssel und Zugang zu den Schränken, Bibliotheken und Pulten; sie

10 Hier handelt es sich um unterschiedliche Wissenstypen. Das Wissen, das der sozialwissenschaftliche Beobachter im Laufe seiner Feldarbeit erwirbt, knüpft an das praktische Bescheidwissen der *Lads* an. Willis erschließt die Sicht der Teilnehmer auf die Institution Schule und arbeitet diese Perspektive analytisch aus.

planen Kurse und initiieren Diskussionen, sie beginnen und beenden die Unterrichtsstunden« (Willis 1979: 109f.).

Das Schulgeschehen ist Willis zufolge durch konkurrierende Situationsdefinitionen gekennzeichnet. Solche alltäglichen subtilen Konfrontationen und Auseinandersetzungen führen zu fluktuierenden Machtbalancen und fortlaufenden De- und Restabilisierungen des situativen Geschehens. Während es den Lehrern in den unteren Klassen leichter gelingt, erwünschte Formen der Schülerpartizipation zu mobilisieren, müssen sie in den höheren Klassen ausgefeilte Machttaktiken entwickeln, die jedoch immer wieder gekontert und subtil unterlaufen werden:

»Was der konventionelle Unterricht – will er erfolgreich sein – nicht dulden kann, ist privater Vorbehalt, und in den unteren Klassen fast jeder Schule kann man sehen, dass die Kinder diese Fähigkeit bereitwillig hingeben. Die eifrig gereckten Arme und schnipsenden Finger der Erstklässler, die als erste die Antwort aufsagen wollen, suchen stets – in ganz besonderer institutionalisierter Form – den Beifall eines anerkannten Vorgesetzten. Und in der individuellen Konkurrenz um Beifall wird die Möglichkeit, dass irgendwelche privaten Vorbehalte zusammenfinden können, um eine oppositionelle Definition der Situation zu erreichen, im Ansatz kontrolliert« (Willis 1979: 106).

In den höheren Klassen entwickeln die Lehrer wirkungsvolle Taktiken, um solchen privaten Vorbehalten entgegenzuwirken:

»Der ernste Blick des fragenden Lehrers; (...) die geläufige Waffe des Lächerlichmachens; gewisse, mit der Zeit erlernte Techniken, mit denen man einzelne *troublemaker* immer zur Schnecke machen kann; der stereotype Stellvertretende Rektor, hoch aufgerichtet, den Kopf gesenkt, mit dem Finger den Schuldigen durchbohrend; der Rektor, der sich im Flur überraschend auf eine Gruppe stürzt – all dies sind Taktiken, dazu geeignet, das Private zu exponieren, zu zerstören oder zu lähmen« (Willis 1979: 106).

Auch die Lads passen ihre Taktiken entsprechend an und entwickeln subtile Formen der oppositionellen und destabilisierenden Teilnahme am Schul- und Unterrichtsgeschehen:

»Wenn die ›lads‹ das Klassenzimmer (...) betreten, gibt es verschwörerisches Köpfenicken, das soviel besagt wie ›Komm her und setz dich zu uns, lass uns Spaß haben‹. Es gibt Seitenblicke zum Lehrer hinüber und einfältiges Grinsen. Das quirlige Hin und Her, für einen Moment durch einen (...) Blick zum Erstarren gebracht, setzt jederzeit wieder ein, wobei die Jungs mit jenem ›Ich will nur mal schnell vorbei, Sir‹-Blick rumlaufen, um in die Nähe ihrer Kumpels zu gelangen. (...) Die ›lads‹ sind Meister der getarnten Auflehnung, die stets kurz vor der offenen Konfrontation haltmacht. Im Klassenzimmer sitzen sie so eng wie möglich als Gruppe beisammen, und es gibt ein ständiges Stühlerücken (...) und ein dauerndes nervöses Gezappel, bei dem jede Möglichkeit, auf einem

Stuhl zu sitzen oder zu liegen, ausprobiert wird. (...) [M]anche [zeigen] offen ihre Verachtung, indem sie mit der Wange auf dem Pult schlafen, andere kehren dem Tisch den Rücken zu und starren aus dem Fenster oder gedankenverloren an die Wand. Es herrscht eine ziellose Stimmung der Auflehnung, stets bereit zu fadenscheiniger Rechtfertigung und unmöglich festzunageln. (...) Auf den Korridoren ein schlurfendes Hin und Her, ein überfreundliches Hallo oder plötzliches Schweigen, wenn die stellvertretende Rektor vorbeigeht. Höhnisches oder irres Gelächter explodiert, es mag jemandem gelten, der eben vorbeigeht, oder auch nicht. Stehenzubleiben ist ebenso erniedrigend, wie weiterzugehen. Und dann gibt es diese gewisse Art, kollektiv an den Wänden des Korridors Aufstellung zu nehmen, wie beim indianischen Spießrutenlauf« (Willis 1979: 26ff.).

Wie Willis in seiner ethnografischen Studie deutlich macht, werden die Teilnehmer von der sozialen Situation Schule also nicht einsinnig diszipliniert und in ihrem Inneren mit einer normorientierten konformierenden Persönlichkeitsstruktur ausgestattet. Sie werden mit Vorgaben und Angeboten konfrontiert, ihnen wird Anerkennung fortlaufend sowohl in Aussicht gestellt als auch entzogen und sie antworten darauf mit eigenständigen v. a. körperlich-performativen Taktiken. Willis kann in seiner Studie auf exemplarische Weise zeigen, wie die Schule Schüler und Lehrer als expressive, zeigende und manifestierende Körper – im Sinne einer Einheit von Verhaltens- und Verstehensmustern – rekrutiert. Die soziale Situation Schule fungiert demzufolge in erster Linie als ein performativer Rahmen für entsprechende körperliche Aufführungen und Darstellungen.

Willis' Beschreibungen sprechen dafür, die den Thesen vom heimlichen Lehrplan zugrunde liegende Vorstellung einer strukturell-institutionellen schulischen Produktion erwünschter normativer Hintergrundüberzeugungen und legitimer Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata aufzugeben und durch eine weniger überfrachtete und empirisch realistischere Konzeption des *Hidden Curriculum* zu ersetzen. Der heimliche Lehrplan wäre in dieser Lesart ein impliziter Lehrplan, der in der schulischen Situation insbesondere gelungene Darstellungen verlangt. Er fordert von den Teilnehmern die Fähigkeit, identifizierbare, expressive Körperbewegungen hervorzubringen und er vermittelt entsprechende Ausdrucks- und Darstellungskompetenzen: dies gilt für konformistische genauso wie für oppositionelle ›Darstellungen‹.

Ein solcher heimlicher Lehrplan verlangt von den Kindern, wenn diese aus der Obhut der sozialen Situation Familie in soziale Situation Schule kommen, zum ersten Mal in ihrem Leben, ein öffentliches körperlich-soziales Ausdrucksverhalten, eine performative Selbstarbeit und Selbstpräsentation gegenüber fremden Erwachsenen (dem pädagogischen Personal) und vor einem Publikum von Gleichen – d.h. vor anderen Kindern, die in der selben Situation sind. Die Schüler müssen sich in der Schule

zum erste Mal in ihrem Leben – ohne Hilfe, Zuspruch und Unterstützung der Eltern – selbst präsentieren. Zugleich machen sie die Erfahrung, dass sie von anderen (Lehrern und Mitschülern) nicht als besondere Einzelne, sondern als Mitglieder der gleichen altershomogenen Gruppe behandelt werden, die alle dieselben Anforderungen erfüllen müssen. Diese Eigenschaften der sozialen Situation Schule erwirken und befördern die Entwicklung eines schul-öffentlichen körperlichen Ausdrucksverhaltens entscheidend mit.

Die *Lads* in Willis Studie werden vor diesem Hintergrund zu Experten solcher Darstellungen und sie kultivieren ein taktisches Wissen, das mit solchen Darstellungen verknüpft ist. Sie dechiffrieren die sinnhaften Körperbewegungen, das Verhalten und Verstehen der Lehrer, die ihrerseits fortlaufend das Verhalten und Verstehen der *Lads* und der übrigen Schüler verstehen, deuten und strategisch antizipieren. Beide Seiten entwickeln gewiefte Techniken und Kunstgriffe. Dabei fallen – wie Willis zeigen kann – bei den *Lads* nichtkonformierendes, störendes, abweichendes, schuloppositionelles Verhalten und kritische Sichtweisen der Schule zusammen. Das nichtkonformierende Verhalten der *Lads* ist Voraussetzung und Resultat einer gewissen praktischen Hellsicht und einer mitunter para-analytischen Durchdringung des Schulsystems. So entwickeln die *Lads* beispielsweise in und durch ihre Witzkultur ein sehr komplexes Verständnis der Autoritätsbasis des Lehrers, ein Verständnis, das diese Autorität zugleich direkt in Frage stellt. Die *Lads* bewegen sich innerhalb der sozialen Situation Schule also als kompetente Teilnehmer. Ihre Kompetenzen schließen dabei nicht zuletzt auch Formen der Kritik und praktischen Infragestellung der schulischen Situation mit ein.¹¹ Sie bewegen sich auf dem schulischen Terrain so gekonnt, weil sie eine ganze Menge über die Schule wissen, und sie kommen zu diesem praktischen Wissen, indem sie so handeln, wie sie es tun.

VI

Erst die praxissoziologische Perspektive auf die ›manifestierende‹ Dimension körperlicher Praktiken, auf das Verhalten/Verstehen verschafft also einen Zugang zu den spezifischen Wissensformen und (schuloppositionellen) Kompetenzen der *Lads* – Kompetenzen, die im offiziellen Paradigma, das hier nur abweichendes Verhalten erkennt, genauso unsichtbar bleiben, wie in den (am Disziplinarmodell orientierten) Thesen

11 In dieser Sichtweise sind die Praktiken, Taktiken und *Performances* der *Lads* also Beispiele für jene kritischen Alltagskompetenzen, die Boltanski in seiner Konzeption einer pragmatischen Soziologie der Kritik zu rekonstruieren versucht (vgl. Boltanski 2010).

einer körperlich-praktischen Verankerung normativer Orientierungen und/oder herrschender Beurteilungsmaßstäbe.

Dabei beschreibt Willis körperliche Manifestationen, Haltungen, expressive Stile einer Gegen-Schulkultur *als Schulkultur*. D.h. erst dieser situative performative Rahmen, erst die ›Schulkultur‹, verleiht den stummen, oppositionellen Performanzen ihre Intelligibilität. Erst im Rahmen des situativen Ensembles Schule werden Blicke, Gesten, Haltungen zu sinntragenden, intelligiblen Subversionen, Herausforderungen, zu subkulturellen Manifestationen, die eben nur innerhalb der Schule ihren spezifischen Sinn erhalten und ihn kommunizieren.

Willis erkennt in der schulkulturellen Subversion der *Lads* eine Aktualisierung des Verhaltens- und Verstehensrepertoires ihres Herkunftsmilieus auf dem Terrain der Schule. Er beschreibt die *Lads* als Rebellen, die sich mit ihrer Rebellion zugleich auf die zukünftige Übernahme unqualifizierter Fabrikjobs festlegen. In dieser Hinsicht könnte man von einer Subjektivierung sprechen: Die *Lads* unterwerfen sich – in der Schule und zugleich gegen die Schule – dem ihnen vorgezeichneten sozialen Schicksal unqualifizierter Arbeit. Sie nehmen auf diese Weise bereits in der Schule ihre soziale Zukunft vorweg. Dieser Reproduktionsmechanismus wird aber durch die fortlaufende körperlich-mentale und gestische kulturelle Produktion und die oppositionell-kritische *agency*, die die *Lads* nicht zuletzt durch diese *taktische Vorwegnahme* entwickeln können, auch ständig unterminiert. In dieser Lesart erscheint der Ausgang also offener, als Willis dies mit seiner Reproduktionsthese nahe legt.

Die Darstellungskompetenz der *Lads*, das von ihnen entwickelte Repertoire oppositioneller, subversiver und gekonnter (Körper-)Bewegungen, Haltungen, Gesten wird schließlich auch zur Quelle eines maskulinen Stils, der sogenannten *Lad Culture*, die in den 1990er Jahren in der Popkultur ausgearbeitet wird (Hansen-Miller/Gill 2011). Die popkulturelle *Lad Culture* geht interessanterweise also auf ein für die Schulkultur der 1970er Jahre typisches Ensemble körperlich-performativer, subversiver Praktiken zurück. Dies verweist nachdrücklich darauf, dass die soziale Veranstaltung Schule weniger als eine Integrations- oder Disziplinarinstitution, sondern vielmehr als eine sozio-kulturelle Arena expressiver körperlicher Darstellungen verstanden werden muss.

Zu Beginn dieses Beitrages wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Thesen vom heimlichen Lehrplan immer auch als Selbstbeauftragungen einer auf Aufdeckung ausgerichteten kritischen Soziologie gelesen werden können, die einen exklusiven Zugang zu den Teilnehmern verborgenen Sinndimensionen behauptet. Mit der in diesem Beitrag skizzierten relativierten Variante dieser These wäre dann entsprechend auch ein modifizierter Auftrag verknüpft. Dieser bestünde maßgeblich in einer neuen praxeologischen analytischen Perspektivierung von ›Schulkultur‹. Dabei ginge es darum – jenseits der offiziellen Lehrziele und –pläne und

des pädagogisch Lehrbaren – die im Selbstverständlichen verborgenen Sinnmuster von Bildungs- und Unterrichtspraktiken und die Logiken der schulöffentlichen symbolischen Auseinandersetzungen zu entschlüsseln.

Literatur

- Boltanski, L., 2010: *Soziologie und Sozialkritik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Boudon, R., 1974: *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P., 1987: *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C., 1971: *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Breidenstein, G., 2006: *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS.
- Dreeben, R., 1980: *Was wir in der Schule lernen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp [zuerst 1968].
- Fend, H., 1980: Vorwort. In: R. Dreeben: *Was wir in der Schule lernen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. IV–XVII.
- Foucault, M., 1977: *Überwachen und Strafen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp [zuerst 1975].
- Goffman, E., 1964: *The Neglected Situation*. In: *American Anthropologist* 66(6): 133–136.
- Hansen-Miller, D./Gill, R., 2011: ›Lad flicks‹: Discursive Reconstructions of Masculinity in Film. In: H. Radner/R. Stringer (Hg.): *Feminism at the Movies. Understanding Gender in Contemporary Popular Cinema*. New York: Routledge, S. 38–53.
- Parsons, T., 1968: *Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft*. In: T. Parsons: *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt/Main: Europäische Verlagsanstalt, S. 161–193 [zuerst 1959].
- Reckwitz, A., 2000: *Der Status des ›Mentalen‹ in kulturtheoretischen Handlungserklärungen. Zum Problem der Relation von Verhalten und Wissen nach Stephen Turner und Theodore Schatzki*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 29(3): 167–185.
- Ryle, G., 1969: *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam.
- Schatzki, T.R., 2002: *The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, T.R., 1996: *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, P., 1979: *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt/Main: Syndikat [zuerst 1977].

- Wittgenstein, L., 1967: Philosophische Untersuchungen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Zinnecker, J., 1975: Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim: Beltz.