

# Peerkultur und Schulkultur im deutsch-amerikanischen Vergleich. Eine qualitative Analyse

## Zusammenfassung

Forschung zu Peerkultur und Schule verweist nicht mehr nur auf die widerständige Praxis der Gleichaltrigen, sondern auch die Verbundenheit der peerkulturellen mit der Unterrichtsordnung. Wie diese Beziehungen unter Jugendlichen schulkulturell eingebettet sind und welche international vergleichbaren Gemeinsamkeiten und Unterschiede sie aufweisen, ist bislang noch nicht erforscht. Im vorliegenden Beitrag werden Gleichaltrigenbeziehungen in einer deutschen Gemeinschaftsschule und einer US-amerikanischen Highschool analysiert und zu schulkulturellen und gesetzlichen Rahmungen in Beziehung gesetzt. Insgesamt soll herausgearbeitet werden, wie Peerkultur und Schulkultur auf unterschiedliche Art und Weise zueinander relationiert sind und wie sich die Konstitution von Schule in die Peerzusammenhänge einschreibt.

**Schlagwörter:** Rekonstruktive Schulforschung, Kulturvergleich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, Peerkultur, Schulkultur

## Peer Culture and School Culture in German-American Comparison. A Qualitative Analysis

Recent research, focusing on peer culture and school, not only shows the oppositional backstage practice of youth against teachers, but also connects peer cultural and classroom order. The question, how school culture affects relations among youths and which differences and similarities can be found by conducting comparative research, has not been answered yet. In this contribution the students' practices in classrooms are examined and related to the school cultural drafts at a German common school and a US-American High School as well as to legal framing of school education. Overall it will be shown how peer-culture and schoolculture are related and how the constitution of school inscribes into peer contexts.

**Keywords:** Qualitative School Research, Cultural Comparison, Comparative Education Research, Peer Culture, School Culture

## 1 Einleitung

Die Beziehungen Gleichaltriger zur Schule sind lange Zeit als Abgrenzung gegenüber der auf Generationsdifferenz beruhenden Beziehungsstruktur zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen verstanden worden (Youniss 1980; Bietau et al. 1983). Das Differenzverhältnis von Schule und Gleichaltrigen hat dabei die Beziehungen der Schüler\*innen untereinander auf der „Hinterbühne“ des Klassenzimmers angesiedelt (Zinnecker 1978). Erst später wurden Gleichaltrigenbeziehungen in der Schule ins Verhältnis zur unterrichtlichen Ordnung gesetzt (Bennewitz et al. 2015). Die Frage nach der schulkulturellen Ordnung und international vergleichenden Befunden ist bislang nicht gestellt worden (ebd.). Der vorliegende Beitrag untersucht, inwiefern Peer-Beziehungen auch als Teil der schulischen Ordnung verstanden werden können und was dies vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Konzeptionen von schulischer Bildung bedeutet. Dazu wird (Kap. 2) das theoretische Konzept von Peerkultur und Schulkultur in seiner methodologischen

Bedeutung für den Vergleich diskutiert. Danach (Kap. 3) werden zwei Fallbeispiele von Peer-Interaktionen aus einer deutschen Gemeinschaftsschule und einer US-amerikanischen Highschool vorgestellt und zum jeweiligen schulkulturellen und gesellschaftlichen Entwurf schulischer Bildung relationiert. Zum Schluss (Kap. 4) wird der Ertrag vergleichender Perspektiven für die Erforschung von Peerkultur und Schulkultur diskutiert.

## 2 Zur vergleichenden Beforschung von Peerkultur in schulkulturellen Ordnungen

Die Rede von Peerkultur verweist auf eine Beziehungsstruktur, die Gleichaltrige miteinander teilen. *Peerkultur* wird dabei zum einen als Subkultur, die in eine schulische bzw. gesellschaftliche Kultur eingelagert ist (Schäfers 1998), zum anderen als eigenlogisch funktionierender Zusammenhang verstanden (Cohen 1997). In frühen Studien zur Peerkultur wird das Augenmerk oft auf oppositionelle Praxis gelegt (Helsper 1989), die Rolle der Schüler\*innen bei der Konstruktion des Klassenlebens (Davies 1983) und die Interaktionspraxen betrachtet (Krappmann 2004). Hervorzuheben ist die Studie „Learning to labour“ von Willis (1979), in der gezeigt wird, wie Arbeiterjugendliche in peer-kultureller Vergemeinschaftung gegen die schulischen Anforderungen rebellieren, die gleichsam die gesellschaftlichen Ordnungsstrukturen repräsentieren. Diese Perspektive trägt der Tatsache Rechnung, dass gesellschaftliche Teilhabechancen maßgeblich durch die Schule bestimmt werden und gesellschaftliche Ungleichheit in der Schule reproduziert wird. In den letzten Jahren hat sich die Peerkulturforschung weiter ausdifferenziert: Sowohl der Einbettungszusammenhang Unterricht findet zunehmend Beachtung (Breidenstein & Meier 2004) als auch die Orientierungen unterschiedlicher Peergroups auf Schulerfolg (Krüger 2012). Doch kann gesagt werden, dass „das Verhältnis von Peerkultur und [je spezifischer] Schulkultur zu bestimmen und empirisch auszudifferenzieren wäre“ (Bennewitz et al. 2015: 303). Wenn damit die Ebene der Schulkultur eingeführt ist, dann muss diese – wie die Peerkultur auch – als eingelagert in die jeweilige gesellschaftlich-kulturelle Ordnung in ihrer Eigenlogik betrachtet werden. Helsper (2008) schlägt dazu vor, Schulkultur als symbolische Ordnung in der Spannung von Imaginärem, Symbolischem und Realem zu betrachten.

- Das Imaginäre umschreibt die eigenen Entwürfe und Idealisierungen der Schule, d.h. das Streben der Einzelschule danach, sich als besondere Schule zu positionieren. Entsprechend der zugrunde liegenden strukturalen Theorie Oevermanns (2002) wird angenommen, dass die auf dieser Ebene hervorgebrachten Sinnstrukturen durch Auswahlprozesse aus dem entstehen, was angesichts der gesellschaftlichen Rahmung von Schule möglich ist.
- Die Selbstentwürfe der Schule können in Widerspruch oder Spannung zu den die Schule einbettenden Strukturprinzipien stehen (z.B. der Gesetzgebung, der Struktur der Mehrgliedrigkeit usw.). Die Entwürfe treffen also auf der Ebene des Realen auf Handlungsbedingungen, welche in „der Einzelschule nicht grundlegend aufgehoben oder transformiert, sondern lediglich je spezifisch bearbeitet und bewältigt werden“ (Helsper 2008: 124).

- Diese Bearbeitung erfolgt symbolisch, das heißt durch Ausdrucksgestalten und Bezugnahmen auf die „institutionelle pädagogische Formenwelt, in der das institutionelle Reale und Imaginäre der Schulkultur zum Gegenstand der Auseinandersetzung“ und Bearbeitung werden“ (ebd.: 125).

In der Spannung des Imaginären, des Symbolischen und des Realen lässt sich die symbolische Ordnung der Einzelschule finden, die in gesellschaftliche Zusammenhänge eingebunden ist, aber in der auch individuelle und interaktive Bearbeitungen der Ordnung stattfinden, die selbst wieder zu Transformationen führen können. Damit ist Schulkultur prinzipiell als Mehrebenenmodell gedacht, das gesellschaftliche Struktur, einzelschulische Bedingungen und interaktive und individuelle Auseinandersetzung zueinander relationiert (vgl. Helsper et al. 2010). Weitergedacht bietet das Modell Anschluss für internationale Vergleiche, da die Ebene der Gesellschaft durch Kontrastierung mit anderen gesellschaftlichen Rahmungen von Schule konturiert werden kann (Hummrich 2015).

Die Frage, wie Peerkulturen sich in Schulkulturen positionieren und welche Bedeutung der jeweilige national-kulturelle Entwurf schulischer Bildung darin hat, führt schließlich in methodologische Überlegungen zum Kulturvergleich. Diese basieren darauf, dass Schule einerseits als universalistischer Kern und Legitimationsfigur von Gesellschaft in nahezu allen Nationalstaaten existiert und auf die Vollinklusion der Gesellschaftsmitglieder gerichtet ist (Schriewer 2013; Steiner-Khamsi 2004). Andererseits ist trotz der daraus resultierenden Ähnlichkeiten, die Art, wie Schule national umgesetzt und lokal praktiziert wird, sehr unterschiedlich (Adick 2008). Deutschland und die USA bieten in diesem Zusammenhang interessante Vergleichsperspektiven, weil die Institutionalisierung von Schule unterschiedlich dimensioniert ist (Rademacher 2009) und weil die Selektionsstrategien deutliche Kontraste aufweisen: in Deutschland wird z.B. sehr früh nach Leistung differenziert, in den USA gibt es ein Einheitsschulsystem (Schaub & Baker 2013). Schließlich ist das deutsche Schulsystem eher segregierend, das US-amerikanische separierend, d.h. in der Schule werden unterschiedliche Leistungsniveaus voneinander getrennt (Powell 2007). Eine vergleichende Analyse hat somit nicht nur die unterschiedlichen Praxen von Peerkulturen, sondern auch die mit ihnen verbundenen kulturellen Bedingungsgefüge zum Gegenstand.

Dies erfordert ein methodisch kontrolliertes Vorgehen, das die besonderen Ausdrucksgestalten sozialer Praxis zu den je spezifischen Hervorbringungskontexten relationiert (Hummrich & Radermacher 2012). Hier lassen sich nicht nur Schulkulturen, sondern auch nationale Kulturen als symbolische Ordnungen fassen, die sich in je besonderer Weise auf Schule und Bildung beziehen. Die besondere Nähe qualitativer und kulturvergleichender Forschung besteht dabei darin, dass qualitative wie vergleichende Forschung auf der Basis besonderer Fallstrukturen zu verallgemeinernden Aussagen kommt, da sie davon ausgeht, dass sich in jedem Fall seine jeweilige Besonderheit, aber auch die allgemeinen Regeln, auf denen er basiert, einschreibt (ebd.). Damit ist auf ein rekonstruktives Vorgehen verwiesen, das sequenzanalytisch die Sinnstrukturiertheit von Lebenspraxis nachzeichnet. Auf der Basis objektiv hermeneutischer Rekonstruktionen (Oevermann 2002) werden somit in diesem Beitrag die Zusammenhänge von Peer-Interaktion, Unterricht, Schulkultur und gesellschaftlich-kultureller Rahmung von Bildung skizziert.

### 3 Peer-Beziehungen im Verhältnis zur Schulkultur

Die Peer-Interaktionen, die hier vorgestellt werden, stammen aus dem DFG-Projekt „EDUSPACE. Schule und Migration im deutsch-amerikanischen Vergleich“. In diesem Projekt geht es darum, die Hervorbringung ethnischer Differenz kulturvergleichend und mehrerebenenanalytisch zu untersuchen. Die Menge an gesammelten Daten übersteigt dabei allerdings den thematischen Fokus deutlich. Dies ermöglicht, auch Thematisierungslinien wie den Umgang mit Peerkultur, schulischer Disziplin u.a. zu analysieren. Eine solche Spurenlese der Konstitution allgemein schulischer Themen ist für das Projekt produktiv, da sie ermöglicht, die unterschiedlichen (schul-)kulturellen Ordnungsvorstellungen des „doing school“ zu verstehen und somit auch die im Fokus stehende Frage nach ethnischer Diversität in ihrem Einbettungszusammenhang nachzuvollziehen. Das mehrerebenenanalytische Datenerhebungsverfahren umfasst:

- Auf der Ebene der Gesellschaft nationale Rahmungen von Bildung (das nationale Bildungsgesetz der USA, den No Child Left Behind Act (NCLB) und die KMK-Richtlinien) sowie distriktspezifische Bestimmungen (Mission Statements) und länderspezifische Bildungsgesetze;
- Auf der Ebene der Einzelschulen: Mission Statements, Web-Pages, Schulprogramme, Interviews mit den Schulleiter\*innen;
- Auf der Ebene der Interaktion: Gruppendiskussionen mit Lehrer\*innen, Unterrichtsbeobachtungen und -audiographien.

Das Feld kann nicht in seiner Breite abgedeckt werden, sondern es gilt ein Untersuchungsdesign umzusetzen, das je Ebene angemessene Ausdrucksgestalten dokumentiert (Schriewer 2013). Im Folgenden werden zunächst zwei Peer-Interaktionen an einer deutschen und einer US-amerikanischen Schule vorgestellt und mit Blick auf den jeweiligen schulkulturellen Entwurf diskutiert. Dann wird vergleichend betrachtet, wie sich in die beiden Fälle auch gesellschaftliche Vorstellungen schulischer Bildung einschreiben.

#### 3.1 Widerstand und Distinktion an einer US-amerikanischen Highschool

Die Hoover-Highschool liegt in einem ethnisch und sozial durchmischten Distrikt einer Großstadt an der Ostküste. Sie umfasst die 9.-12. Klasse und wird von 1.700 Schüler\*innen besucht. Es gibt zwei Kursniveaus, auf denen die Fächer unterrichtet werden: *On Level Classes* – die sog. Grundstufe; und *Advanced* oder *Honored Classes* – die Erweiterungsstufen (ein Unterschied zwischen den beiden letztgenannten Stufen konnte uns nicht benannt werden). Die Beobachtungen fanden in einer neunten Klassenstufe statt im Fach *World History (honored class)* statt. Die Schüler\*innen hatten den Auftrag bekommen, 10 Minuten für sich an einem Arbeitsblatt zu arbeiten. Dabei kommt es zu folgender Interaktion:

Monica und Samuel<sup>1</sup> rangeln miteinander. Monica räkelt sich und berührt dabei Samuel am Ohr. Er schlägt ihre Hand weg. Sie setzt nach und zwickt ihn in sein Ohr, das augenblicklich rot wird. Beide lachen. Sie legt ihre Hand auf seine Schulter. Er nimmt den Zeigefinger der auf der Schulter liegenden Hand und knickt ihn nach oben. Monica dreht sich geschickt aus dieser Bewegung heraus und verzieht dabei das Gesicht. Dann grinst sie und lehnt sie sich mit ausgebreiteten Händen nach hinten. Samuel versucht sie mit dem Handy zu fotografieren. Sie wehrt das ab und er fragt: „Why?“ Unterdessen hat Mr Taylor, der Geschichtslehrer, einen neuen Arbeitsauftrag gegeben. Er geht jetzt zu Samuel und legt ihm die Hand auf die Schulter. „Work on your summary“, sagt er. Samuel guckt den Lehrer an. Mr Taylor sagt: „On your summary. Focus.“ Samuel grinst. Mr Taylor geht wieder weg. Samuel und Monica drehen sich nach hinten um und arbeiten nun offenbar sehr konzentriert mit Elizabeth und werden auch in der vorgegebenen Zeit fertig. Nachdem Mr. Taylor wieder seinen Countdown gezählt hat: „We all come back in 5, 4, 3, 2, 1 seconds“, können sie problemlos einige Fragen beantworten.

Monica und Samuel zeigen sich als Schüler\*innen, die weniger ihrem Arbeitsauftrag nachgehen, als sich einer spaßhaften Auseinandersetzung zu widmen. In der körperlichen Betätigung liegt ebenso eine spielerische Einübung gegengeschlechtlicher Bezugnahmen aufeinander, wie Widerstand gegen die Auflage, für sich zu arbeiten. Das Wechselspiel aus Abwehr und Neckerei bringt eine Fülle körperlicher Ausdrucksweisen hervor, die der Anforderung über dem eigenen Blatt zu sitzen, nachzudenken und zu schreiben oppositionell entgegensteht. Der Lehrer, Mr. Taylor, greift hier ein, erinnert an die Arbeitsaufgabe und verweist so auf die unterrichtliche Ordnung. Als diese nicht sogleich eingelöst wird (Samuel hält dem Blick des Lehrers stand), verknüpft der Lehrer seine Anweisung und setzt einen Befehl hinzu: „focus“ – Samuel und Monica sollen sich konzentrieren. Zunächst lässt sich diese Szene als typisch jugendliche Rebellion interpretieren, wenn wir jugendtheoretisch mit King (2002) davon ausgehen, dass Aufbegehren gegen die Erwachsenenwelt konstitutiv zur Jugendphase gehört, weil Jugendliche ihren Platz im Generationsgefüge finden und für sich eine Perspektive entwickeln müssen (auch: Hummrich et al. 2006). Es erinnert an die Beispiele aus Willis' Studie (1979), in der die Widerstandspraktiken der (männlichen) Schüler (die Studie fand an einer Jungenschule statt) als Aufbegehren gegen die schulische und gesellschaftliche Ordnung gewertet wird. Doch liegt entgegen Willis' Studie, die vor allem das Unterliegen der Schüler im schulischen Leistungsgefüge zeigt, eine Situation vor, in der sich Samuel und Monica als überlegen zeigen: durch ihre Beteiligung bei der klassenöffentlichen Besprechung der Aufgaben, können sie – trotz ihrer vermeintlichen Unkonzentriertheit – exzellent mitwirken. Ihr widerständiges Verhalten hat ihre Leistungsfähigkeit nicht beeinträchtigt. D.h., sie zeigen, dass sie den Leistungsanforderungen spielend gewachsen sind. So grenzen sie sich also nicht nur von der unterrichtlichen Ordnung ab, sie positionieren sich auch distinktiv gegenüber Schüler\*innen, die die volle Konzentration benötigen, um in der vorgegebenen Zeit die Aufgaben zu lösen.

Wie lässt sich diese Situation und ihre Deutung nun auf den schulkulturellen Kontext beziehen? Um dieser Frage nachzugehen, betrachten wir das *Mission Statement* der Schule:

Hoover High School strives to build a safe, supportive, and welcoming community of dedicated and self-reflective learners, equipped to joyfully embrace opportunities for growth on the path of active citizenship. We make decisions based on student learning.

1 Namen von Orten, Schulen und Personen wurden vollständig anonymisiert.

Zugespitzt lässt sich sagen, dass in dieser Schule ein gemeinsames Ziel vorherrscht: das Lernen zu fördern und eine Gemeinschaft zu bilden, in der gelernt werden kann. Dieser auf den ersten Blick sehr förderliche Gedanke legt gleichzeitig ein Denken frei, das sehr stark von der Logik der Institution ausgeht. Nicht jede\*r individuelle Schüler\*in soll in seiner\*ihrer Freiheit gefördert, sondern Bürger\*innen sollen erzeugt und Lernen institutionell ermöglicht werden. Schule ist funktional in den gesellschaftlichen Zusammenhang eingebunden. Nicht Selbstverwirklichung oder pädagogische Einfühlung in die Schüler\*innen, sondern Aktivierung und gesellschaftliche Teilhabe stehen im Vordergrund. Die verknappte Deutung macht deutlich, dass die Disziplinierung durch Mr. Taylor zur Zielformulierung der Schule passt: Er fordert Engagement im Sinne von „dedication“ („work on your summary“) und Selbstreflexion („focus“). Peer-Interaktionen, die dagegen rebellieren, wenden sich damit auch gegen das Autoritätsgefüge der Schule, indem sie eine eigenkulturelle Orientierung behaupten. Die lebensweltlichen Orientierungen (wie z.B. die Annäherungsversuche) werden in die Schule hineingetragen und die Jugendlichen arbeiten sich durch ihre partikularen Orientierungen an den schulischen Universalismen (alle lernen dasselbe zur gleichen Zeit) ab. Die Eigenlogik, die in diesem Verhalten zum Ausdruck kommt, lässt sich in dem Akt des Einlenkens verstehen: Da Monica und Samuel sich schlussendlich der Ordnung des Unterrichts unterwerfen, dominiert am Ende nicht das Aufbegehren gegen den Lehrer, sondern eine Distinktion gegenüber anderen Schüler\*innen. Dies weist darauf hin, dass nicht (nur) im Sinne eines „learning to labour“ (Willis 1979) soziale Differenzierungen in die Schule hineingetragen werden, sondern, dass auch Distinktion und Streben (vgl. Bourdieu 2004) in der Schule stattfinden. Monica und Samuel leisten Anpassung im Widerstand, denn sie lassen sich an universalistischen Leistungsanforderungen messen, ohne ihre partikularen Orientierungen aufzugeben.

### 3.2 Anpassungsversuche und Prekarisierung an einer deutschen Gemeinschaftsschule

Der Vergleich bezieht sich auf eine Szene aus dem Deutschunterricht der Heinrich-Böll-Gemeinschaftsschule, in einer norddeutschen Mittelstadt. In der 5.-13. Klassenstufe werden 1.200 Schüler\*innen – vornehmlich aus Arbeiter- und kleinbürgerlichen Milieus – unterrichtet. Hier spielt sich in einer neunten Klasse im Deutschunterricht folgende Szene ab:

Jasmin und Hannes sitzen in einer 10er-Gruppe. Ihr Tisch bildet die Stirnseite von jeweils zwei aneinandergestellten Tischen, an denen insgesamt acht Schüler\*innen sitzen, die unmittelbar nach dem Arbeitsauftrag des Lehrers, eine antithetische Erörterung zu schreiben, zu arbeiten begonnen haben. Hannes sagt: „Es gibt eine Zehner- und zwei Siebenergruppen, das ist ungerecht verteilt.“ Jasmin und er erheben sich und gehen zu den anderen Gruppen, Hannes zu einer Mädchengruppe bei der Tür, Jasmin zu einer gemischten Gruppe an der Rückseite der Klasse. [...] Jasmin steht unschlüssig neben dem Tisch. Hannes kommt quer durch den Klassenraum zurück und lässt sich wieder auf seinen ursprünglichen Platz fallen. Herr Kurz fragt Jasmin: „Was ist los?“. Jasmin: „In der Gruppe sind ja 10 Leute drin, da wollte ich hier mitmachen.“ Herr Kurz sagt knapp: „aha“, und lässt dann seinen Blick weiter durch die Klasse schweifen. Auch Jasmin findet keinen Anschluss in der anvisierten Gruppe und kehrt wieder zu ihrem Platz neben Hannes zurück. [...] Inzwischen ist die Gruppe, von der sie sich entfernen wollten, bei der zweiten Phase, dem Ideenpool, angelangt. Hier sammeln sie Ideen für Thesen ihrer antithetischen Erörterung. Eine Jungengruppe tauscht sich

rege aus. Jasmin und Hannes stellen sich zusammen hinter Robin und Mattis, die dieser Gruppe angehören. Hannes fragt: „Was war das Thema?“ „Wir hatten kein gemeinsames“, sagt Robin und die Jungen lachen leise. Hannes und Jasmin kehren zu ihren Plätzen zurück und beginnen wieder miteinander zu rangeln. [...] Zwei der Schüler von dieser großen Gruppe lesen am Ende der Stunde ihre antithetische Erörterung vor. Sie hatten das gleiche Thema.

Während die Gruppenarbeit schon angefangen hat, beschließen Hannes und Jasmin andere Gruppen aufzusuchen, um aktiv zum formalen Gelingen der Gruppenarbeit beizutragen. Weil aber die Arbeit schon läuft, finden sie in keiner Gruppe mehr Anschluss. Der Lehrer reagiert zwar, aber seine Nachfrage verläuft sich in einer indifferenten Zuständigkeitsabwehr („aha“). Die mehrfachen Versuche Hannes' und Jasmins, sich nachholend zu integrieren, scheitern. Besonders die Jungengruppe, auf die die beiden zugehen, grenzt sie aktiv aus. Hannes und Jasmin ziehen sich zurück und widmen sich einander, ohne die Unterrichtsaufgabe weiter zu bearbeiten. Sie nutzen die Unterrichtszeit, indem sie spielerisch die Beziehung zueinander erproben. Diese Parallele zur ersten Szene erweist sich auf den zweiten Blick als Kontrast: Es geht nicht darum zu zeigen, wie man exzellente Unterrichtsbeteiligung quasi nebenbei erbringt, sondern Hannes und Jasmin werden ausgeschlossen und ziehen sich zurück. Die Paradoxie der Situation liegt darin, dass Hannes und Jasmin gerade durch ihre Versuche, sich mit Blick auf die Arbeitsfähigkeit der Gruppen zu integrieren, zu intern Ausgeschlossenen werden (Bourdieu 1998): sie bleiben in der Klasse, sind aber auf sich geworfen. Die indifferente Haltung des Lehrers und die aktive Ausgrenzungspraxis der Jungengruppe führen in diesem Fall dazu, dass die Schülerin und der Schüler in einer Art Ohnmacht verharren, in der sie sich der Leistungserbringung entziehen.

Nun passt die vom Lehrer artikulierte Indifferenz gegenüber der Leistungserbringung u.a. zum schulkulturellen Entwurf, in dem der Leistungsanspruch *des Schulischen* strukturell negiert wird. Dies lässt sich z.B. anhand eines Rap-Videos nachvollziehen, das auf der Homepage der Schule präsentiert wird. Auf das Lied „We are family“ von Sister Sledge rappt ein Lehrer, der sich selbst den Rapper-Namen Smart B. gegeben hat, folgenden Text – begleitet von einigen Schüler\*innen, die etwa 12-13 Jahre alt sind:

|:We are family, I got all my sisters with me :|  
Moin, Moin. Smart B. der Neue an der HBS  
Kennt euch schon ein wenig und  
Freu mich auf den ganzen Rest.  
Hier gibt es sogar Hundeklassen,  
gut für die Kids und das finden auch die Hunde klasse.  
Wenn die Schüler aus der Klasse mit den Hunden Gassi gehen  
Und dabei in ihre coole Klasse sehn.“

Die Schule entwirft sich zunächst vor einem familialen Handlungsraum („we are family“). Hier wird auf ein jugendkulturelles Verständnis familialisierter Nähe unter Freunden („i got all my sisters with me“) abgehoben. Damit wiederholt sich die indifferente Bezugnahme auf Lehrer-Schüler-Beziehungen ebenso, wie in der informellen Adressierung der Schüler\*innen durch den Lehrer mit „moin moin“. Schule tritt hier nicht als Leistungsinstitution in Erscheinung, sondern als diffuser Beziehungszusammenhang

– was mit dem Verweis auf Hundeklassen sozialpädagogisierend und therapeutisierend wiederholt wird. Im Vordergrund werden also nicht-schulische Instanzen als zentral eingeführt. Zudem wird deutlich, dass „vom Individuum aus“ gedacht wird – es geht nicht darum, wie Bürger\*innen gemacht werden können (im Sinne von Citizenship) oder „students learning“ ermöglicht werden kann (vgl. 3.1), sondern wie ein Ort des Wohlfühlens für den Einzelnen geschaffen werden kann.

Das Unterrichtsbeispiel muss als spezifische Strukturvariante der schulischen Difundierungslogik verstanden werden. So ist im Deutschunterricht kein pädagogisch-therapeutischer Schonraum geschaffen, wie er schulisch idealisiert wird. In der diffusen Haltung des Lehrers, der weder die Arbeit an den Aufgaben forciert, noch Teilhabe ermöglicht, liegt eine Abwehr pädagogischer Verantwortung. Die Indifferenz gegenüber dem Schulischen schafft damit einen Raum für die individuelle Herabsetzung der Schüler\*innen untereinander. Die hier entstehende Paradoxie ist, dass der auf der schulkulturellen Ebene geschaffene Möglichkeitsraum der Indifferenz gegenüber schulischer Leistung, die allen Teilhabe ermöglichen soll, im Unterricht in eine Exklusion der Schüler\*innen untereinander führt.

### 3.3 Kontrastierung vor dem Hintergrund der Bildungsgesetze

Zur Reflexion der Positionierung der Schulen in den gesellschaftlich-kulturellen Entwürfen schulischer zu Bildung und Erziehung wurden der „No Child Left Behind Act“ (NCLB), die KMK-Richtlinien zur Schulpflicht und das Schleswig-Holsteinische Bildungsgesetz gewählt. Auch wenn in den USA die regionalen Unterschiede zwischen Schulen sehr groß sind, müssen sie sich auf das nationale Bildungsgesetz beziehen. Die regionalen Unterschiede wurden durch die Einbeziehung der Mission Statements (s.o.) eingeholt, die je Distrikt und/oder Schule gelten. In unserem Fall fällt der schulkulturelle Entwurf also mit dem regionalen (Distrikt-) Entwurf zusammen. Methodologisch gilt es hier, für Deutschland funktionale Äquivalente zu finden (Schriewer 2013), also Entsprechungen, die zwar nicht kongruent sind, aber die gleiche soziale Funktion erfüllen. Auf der nationalen Ebene fällt zum Beispiel eine verbindliche Bildungsgesetzgebung aus. Bildungs- oder Schulgesetze liegen in der Länderhoheit, also dort, wo im Projekt die distriktsspezifischen Mission Statements analysiert wurden, da die Staaten, in denen wir in den USA erhoben haben, keine spezifischen gesetzlichen Bestimmungen haben. Für die nationale Ebene in Deutschland wurden die KMK-Richtlinien zu schulischer Bildung hinzugezogen. Weitere Differenzen zwischen USA und Deutschland betreffen die Transparenz im Umgang mit sozialer Differenzierung, die Finanzierung der Schulen und die Rolle der schulöffentlichen Vertretung gegenüber der Gemeinde. Diese Differenzen werden im Projekt zur Kenntnis genommen und analysiert, können hier allerdings nicht im Einzelnen behandelt werden. Da uns die Frage interessiert, wie gesellschaftliche Entwürfe schulischer Bildung sich in die Peer-Beziehungen und die Einzelschulkulturen einschreiben, soll exemplarisch auf das Verhältnis des NCLB zum Mission Statement des betreffenden Schuldistrikts und das der KMK zum Schleswig-Holsteinischen Bildungsgesetz eingegangen werden. Im Anschluss sollen diese Ausführungen zu den Peer-Beziehungen relationiert werden. Die Darstellung erfolgt ergebnisbezogen, beruht aber ebenfalls auf einer Interpretation mit der Objektiven Hermeneutik.

Die Strukturlogik des NCLB (Public Law No. 107–110. Jan. 8, 2002) verweist auf ein Zusammenspiel neoliberaler Leistungsanforderungen mit einem universalistischen Bildungsversprechen. Die im Gesetz formulierte Überschrift „An act to close the achievement gap with accountability, flexibility and choice“ (ebd.) zeigt, dass Gesetze gemacht werden, um den Bürger\*innen zu dienen. Dabei hat das Gesetz den Zweck, das „achievement gap“ zu schließen, also die Differenz im Erbringen schulischer Leistungen, die amerikanische Schüler\*innen aufweisen, zu überwinden. Dass es diese Differenz trotz des universalistischen Bildungsversprechens gibt, nimmt die Schule und den Staat gegenüber den Bürger\*innen in die Pflicht. Gleichzeitig richtet sich das Versprechen lediglich auf Leistung, nicht auf Chancen (das wäre der Fall, wenn von einem „opportunity gap“ die Rede wäre). Mit „accountability, flexibility and choice“ wird in der gleichen Logik weiterargumentiert – es geht darum, dass das System unterschiedlichen Anforderungen gerecht wird und Wahloptionen bietet. Dies wird als Weg betrachtet, damit kein Kind zurückgelassen wird. Doch weisen vergleichende Untersuchungen darauf hin, dass das „achievement gap“ bislang nicht geschlossen wurde, sondern sich seit der Einführung des NCLB vergrößert hat (Reardon et al. 2013). Außer Frage steht damit, dass die Imagination des Gesetzes vorsieht, dass alle Kinder die Förderung ihrer Leistungsfähigkeit erfahren sollen. Symbolisch wird der Fokus auf Leistung gerichtet, weniger, um individuelle Bildungserfahrungen oder gleiche Chancen zu ermöglichen, als die gemeinsame Arbeit an der Leistungsfähigkeit zu fördern. Dahinter steht zwar der Gedanke, dass alle Kinder vor dem Gesetz gleich sind, aber auch die Vorstellung, dass Leistung als zentrales schulisches Prinzip instrumentell erreicht werden könne. Die Standardisierung von „Education“ im Sinne einer Anpassung an die Vorstellung von „Citizenship“ impliziert die Fruchtbarmachung individueller Leistungsfähigkeit für das System. Die Selbstoptimierung der Schüler\*innen kann hier einen Ausgangspunkt finden (vgl. Hummrich & Terstegen 2018).

Was sich als übergreifendes Ziel findet, wird in der Hoover-Highschool durch die Vorstellung einer Gemeinschaftsorientierung und Teilhabeversprechen kleingearbeitet. Dabei erwähnt die Schule ausdrücklich das Ansinnen „to embrace opportunities“, weist also über die bloße Zielvorstellung des „achievement gap“ hinaus. Hierin zeigt sich, dass es jenseits der national-gesetzlichen Bestimmung, Handlungsspielräume gibt, die (lokal und) einzelschulisch genutzt werden. Die Schule löst die Erfolgsvorstellung von der Idee reiner Leistungsbezogenheit und stellt die Teilhabe als Bürger\*innen in den Vordergrund. Diese Absetzung vom gesellschaftlich dominanten Entwurf impliziert die Möglichkeit, auch dann als jemand wahrgenommen zu werden, die eigene Bürgerschaft aktiv ausgestaltet, wenn der Beitrag zum Schließen des „achievement gap“ vergleichsweise gering ausfällt. Dennoch fallen die Vorstellungen von persönlichem Wachstums und der Entscheidungen auf der Grundlage der Ermöglichung von Lernen, mit der Leistungslogik des Schulischen zusammen. Insofern ist die distinktive Rebellion von Monica und Samuel nicht nur als aktive Auseinandersetzung mit dem Lehrer im Setting Unterricht zu verstehen. Sie ist eingebettet in eine Imagination von Wachstum und Bürgerschaft und entfaltet sich zugleich vor dem Horizont der Vorstellung berechenbarer Aneignungsermöglichung („accountability“) und individualisierter Wahlmöglichkeiten („flexibility and choice“). Mit diesen Vorstellungen spielen Samuel und Monica exzellent – gerade so, dass ihr Stören als minimaler Widerstand und Ausdruck jugendlicher Individuation gesehen werden kann, aber auch so, dass sie unter Beweis stellen, dass sie

den Leistungsanforderungen gerecht werden. An ihnen liegt es nicht, wenn das „achievement gap“ nicht geschlossen wird.

Für den deutschen Zusammenhang wurden die KMK-Richtlinie zur Schulpflicht (kmk.org) und das Bildungsgesetz von Schleswig-Holstein (Schulgesetz – SchulG. 2007) analysiert. Die KMK-Richtlinie ist mit „Allgemeine Schulpflicht und Teilzeitschulpflicht“ übertitelt. Dabei wird anhand des Begriffs *Schulpflicht* deutlich, dass die Richtlinie nicht in den Dienst der Bürger\*innen gestellt wird, sondern zukünftige Bürger\*innen durch sie in die Pflicht genommen werden – und mit ihnen auch die Familien, die dafür Sorge tragen, dass die Pflicht gegenüber dem Staat erfüllt wird. Diese Strukturlogik der Vereinnahmung als Pflichterbringung steht der US-amerikanischen Dienstleistungslogik diametral entgegen. Die KMK-Richtlinie knapp zusammengefasst, umfasst eine Ausdifferenzierung dieser Inpflichtnahme mit Blick auf besondere Regelungen der einzelnen Bundesländer und schließt mit dem Hinweis, dass sie auch für behinderte Kinder und Jugendliche gilt. Die Stiftung von Einheit durch eine „allgemeine Schulpflicht“ wird zu einer paradoxen Struktur, da sie Kinder und Jugendliche in die Pflicht nimmt und ihr gleichzeitig Differenz immanent ist (Hummrich & Terstegen 2018): der gesellschaftliche Entwurf sucht ein allgemeines Prinzip (Schulpflicht) zu formulieren, das durch die Länderhoheit und die Unterscheidung von „allen Kindern“ und „behinderten Kindern“ gebrochen wird. Diese Paradoxie wird in den Gesetzen der Länder nun nicht aufgelöst, sondern reproduziert. Deutlich wird dies z.B. im „Schleswig-Holsteinischen Schulgesetz“, das in seinem Namen eher wie ein Erlass denn wie eine Dienstleistung (vgl. NCLB) wirkt. Die Haltung zum Gesetz ist daher eine untertänige, während in den USA die Vorstellung der aktiven Bürgerschaft herrscht (vgl. auch Münch 1993). Die hierin zum Ausdruck kommende paradoxe Struktur wird besonders im Abschnitt „Bildungs- und Erziehungsziele“ der Schule deutlich (Schulgesetz – SchulG. 2007). Mit unterrichtlicher Bildung und Erziehung ist eine Chimäre eingeführt: Wissensvermittlung auf der einen, Mündigkeits- und Anpassungserziehung auf der anderen Seite (vgl. Koch 2004). Der Versuch hier Einheit zu stiften, artikuliert sich in der Formulierung des „Recht(s) des jungen Menschen auf eine seinen Fähigkeiten, Neigungen und Begabungen entsprechende Erziehung“ (Schulgesetz – SchulG. 2007). Der junge Mensch wird in die (Schul-) Pflicht genommen, aber auch zur Erfahrung von Förderung berechtigt. Damit wiederum sind Lehrer\*innen für individuelle Entscheidungen im Sinne des jungen Menschen und seiner Pflichterfüllung selbst in die Pflicht genommen. Lehrer\*innen sollen Selektionsentscheidungen treffen, indem sie junge Menschen nach Fähigkeiten, Neigungen und Begabungen sortieren sollen. Das Bildungsziel ist also nicht standardisiert („achievement“), sondern individualisiert. In dieser Paradoxie verortet sich die Heinrich-Böll-Schule mit einem für „die kids“ in Anspruch genommenen Vergemeinschaftungsanspruch, der bei Individuen ansetzt. Doch auch wenn sich das Denken vom Individuum aus hier reproduziert (dazu auch: Rademacher 2009), löst die Schule die Widerspruchslogik von Wissensvermittlung und Erziehung, indem sie sich indifferent gegenüber der Selektivität und dem Leistungsbezug geriert. Ähnlich wie die US-amerikanische Schule findet im Entwurf der Einzelschule eine Verschiebung statt: Während die Hoover-Highschool verspricht alle zu fördern und ihnen eine aktive Bürgerschaft zu ermöglichen, rangiert in der Heinrich-Böll-Schule der momentane Spaß vor einer zukunftsorientierten Qualifikationsausrichtung und werden individuelle Beziehungsgestaltungen idealisiert. In dieser Indifferenz gegenüber Leistung werden die Schüler\*innen selbst zu den Sachwal-

ter\*innen schulischer Funktionalität und sorgen dafür, dass die Selektivität hervorgebracht wird – wie sich im Fallbeispiel aus der deutschen Schule nachvollziehen ließ: der Lehrer verhält sich gegenüber der Partizipation der Schüler\*innen gleichgültig und reproduziert damit die Indifferenz der Schule gegenüber der Leistungslogik; die Jungengruppe, die Hannes und Jasmin aktiv ausschließt, sorgt dafür, dass die mangelnde Leistungserbringung von Hannes und Jasmin nicht durch Vergemeinschaftung kompensiert werden kann. Hannes' und Jasmins leistungsbezogene Integration kann somit nicht stattfinden, auch wenn beide formal Teil der Klassengemeinschaft bleiben.

## 4 Zusammenfassung

Die Fälle, die in diesem Beitrag diskutiert wurden, lassen sich als diametral entgegengesetzt bezeichnen: während im Fall von Samuel und Monica gezeigt werden konnte, wie Schüler\*innen peerkulturell spielerisch mit den Leistungsanforderungen der Schule umgehen und dennoch ihre Exzellenz unter Beweis stellen, ist die peerkulturelle Vergemeinschaftung von Hannes und Jasmin eine Schicksalsgemeinschaft, in der Exklusion erzeugt wird. Die vergleichende Perspektive, die hier eingenommen wurde, ermöglicht nun zweierlei:

1. Es konnte gezeigt werden, dass Schüler\*innen sich in ihrem Handeln nicht nur auf situative, sondern auch auf schulkulturelle und gesellschaftlich-kulturelle Ordnungen beziehen, deren je spezifische Möglichkeitsräume nutzen und damit das Handeln in sozial differenzierenden Strukturen „einüben“. Diese sind im US-amerikanischen Kontext deutlich durch „achievement“ gerahmt, nicht durch individuierte Ermöglichungsstrukturen (das wären „opportunities“). Der deutsche Kontext ist auf individuelle Förderung nach Fähigkeiten, Neigungen und Begabungen gerichtet. Erkennen Lehrer\*innen diese nicht und nehmen eine indifferente Haltung ein, so laufen Schüler\*innen Gefahr, ausgegrenzt zu werden. Mit dieser Rekonstruktion erfüllt sich so ein Projektziel: die Einbettung schulischer Differenzierung in die (schul-)kulturelle Ordnung von Bildung nachzuvollziehen.
2. Damit zeigt sich, dass es durch den Vergleich möglich wird, die Bedingtheit sozialen Handelns durch jeweils geltende soziale Ordnungen zu verstehen. Der qualitative Vergleich bedeutet nicht, dass Kulturen i.S. eines holistischen Konzepts verglichen und Schulsysteme nach besser/schlechter eingeordnet werden. Vielmehr kann damit die eigene Standortgebundenheit von Beurteilungs-, Handlungs- und Deutungsschemata reflektiert werden. Das bedeutet, dass das, was einheimisch zunächst selbstverständlich scheint (z.B. das Denken vom Individuum aus), erst durch die Befremdung des Vergleichs (Huf & Breidenstein 2013) herausgearbeitet werden kann – etwa die Erkenntnis, dass anderenorts Bildung von der Institution aus entworfen wird.

Für das hier vorgestellte Projekt sind diese Erkenntnisse zentral, weil sie einen erweiterten Blick in das relationale Zusammenspiel der Handlungsebenen (vgl. Kap. 2) ermöglichen und damit theoretisch weitere Anschlussmöglichkeiten offenbar werden lassen. Gleichzeitig deuten sich hier auch methodologische Folgefragen an, mit denen der of-

fene Forschungsprozess umzugehen hat. So wurden hier die Vergleichsmöglichkeiten der Gesetze und die Vielfalt der Einbettung von Schule angesprochen. Diese Vielfalt bedingt – wenn sie Gegenstand der Forschung wird – die Herausforderung, z.B. auf der Ebene der Organisation von Schule, funktionale Äquivalente zu finden bzw. zu fragen, ob es diese überhaupt geben kann. Sie nicht zum Gegenstand der Rekonstruktion zu machen, bedeutet allerdings möglicherweise, dass die gesellschaftlich-kulturelle Bedingtheit von Schule und Bildung in Vorannahmen stecken bleibt.

## Autorenangaben

Prof. Dr. Merle Hummrich  
Goethe-Universität Frankfurt .M.  
Fakultät für Erziehungswissenschaften  
Theodor-W.-Adorno-Platz 6  
60323 Frankfurt am Main  
E-Mail: m.hummrich@em.uni-frankfurt.de

## Literatur

- Adick, Christel (2008): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bennewitz, Hedda (2004): Helenas und Fabiennes Welt. Eine Freundschaftsbeziehung im Unterricht. In: ZSE, 24(4), S. 393-407.
- Bennewitz, Hedda/Breidenstein, Georg/Meier, Michael (2015): Zum Verhältnis von Peerkultur und Schulkultur. In: Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 285-305.
- Bietau, Alfred/Breyvogel, Wilfried/Helsper, Werner (1983): Subjektive Verarbeitung schulischer Anforderungen und Selbstkrisen Jugendlicher. In: Projektgruppe Schule und Subkultur. Essen.
- Bourdieu, Pierre (1998): Das Elend der Welt. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (2004): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Konstanz: UVK.
- Breidenstein, Georg/Meier, Michael (2004): „Streber“ – zum Verhältnis von Peerkultur und Schulerfolg. In: Pädagogische Rundschau 58 (5): S. 549-563.
- Cohen, Phil (1997): Rethinking the Youth Question. Palgrave Macmillan.
- Davies, Bronwyn (1983): The role pupils play in the social construction of classroom order. In: British Journal of Education 4 (1), S. 55-69.
- Helsper, Werner (1989): Jugendliche Gegenkultur und schulisch-bürokratische Rationalität: Zur Ambivalenz von Individualisierungs- und Informalisierungsprozessen. In: Breyvogel, W. (Hrsg.): Pädagogische Jugendforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 161-185.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: Springer VS, S. 115-145.
- Huf, Christina/Breidenstein, Georg (2013): Vergleichende Perspektiven auf die Schuleingangsphase in Deutschland und England. In: Hummrich, M./Rademacher, S. (Hrsg.): Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 257-276.
- Hummrich, Merle (2015): Die fragmentierte Ordnung. Das Imaginäre, das Symbolische und das Reale der Schulkultur. In: Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 71-94.

- Hummrich, Merle/Helsper, Werner/Busse, Susann/Kramer, Rolf-Torsten (2006): Individuation in pädagogischen Generationsbeziehungen. In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialisationsforschung 7(1), S. 25-46.
- Hummrich, M./Rademacher, S. (2012): Die Wahlverwandtschaft von qualitativer Forschung und Kulturvergleich. In: Zeitschrift für qualitative Forschung 13 (1/2), S. 39-53.
- Hummrich, M./Terstegen, S. (2018): Qualitative Mehrebenenanalyse und Kulturvergleich. In: Menz, M./Thon, C. (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Elementarbereich. Wiesbaden: VS, S. 205-223.
- KMK (2018): Allgemeinbildende Schulen, Bildungswege und -abschlüsse. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse.html> (6.5.2018).
- King, Vera (2002): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Wiesbaden: VS Verlag.
- Krappmann, Lothar (2004): Sozialisation in Interaktionen und Beziehungen unter Gleichaltrigen in der Schulklasse. In: Geulen, D./Veith, H. (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Stuttgart: Lucius&Lusius, S. 253-271.
- Koch, Lutz (2004): Erziehender Unterricht – eine Hybridbildung? In: Koch, L./Schorch, G. (Hrsg.) Erziehender Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 47-62.
- Krüger, Heinz-Hermann (2012): Schulische Bildungsbiographien, Peers und soziale Ungleichheit. Ecarius, J./Eulenbach, M. (Hrsg.): Jugend und Differenz. Wiesbaden: Springer VS, S. 149-160.
- Münch, Richard (1993): Die Kultur der Moderne. 2 Bde. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Public Law No. 107–110. Jan. 8, 2002. No Child Left Behind Act of 2001.
- Oevermann, Ulrich (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. [https://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich\\_Oevermann-Manifest\\_der\\_objektiv\\_hermeneutischen\\_Sozialforschung.pdf](https://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf) (06.05.2018).
- Powell, Justin W. (2007): Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? In: Waldschmidt, A./Schneider, W. (Hrsg.). Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Bielefeld: Transcript, S. 321-343.
- Rademacher, Sandra (2009): Der erste Schultag. Wiesbaden: VS Verlag.
- Reardon, Sean F./Greenberg, Erica H./Kalogrides, Demetra/Chores, Kenneth A. (2013): Left behind? The effect of No Child left Behind on Academic Achievement Gaps.
- Schäfers, Bernhard (1998): Soziologie des Jugendalters. Opladen: Leske+Budrich.
- Schaub, Maryellen/Baker, David P. (2013): Conservative Ideologies and the World Educational Culture. In: Hummrich, M./Rademacher, S. (Hrsg.): Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 123-138.
- Schriewer, Jürgen (2013): Vergleichende Erziehungswissenschaft als Forschungsfeld. In: Hummrich, M./Rademacher, S. (Hrsg.): Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 15-41.
- Schulgesetz – SchulG. 2007. Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz vom 24. Januar 2007 mit allen späteren Änderungen, letzte berücksichtigte Änderung: §§ 121, 140 und 150 geändert (Art. 4 Ges. v. 14.12.2016, GVOBl. S. 999).
- Steiner-Khamsi, Gita (2004): The Global Politics of Educational Borrowing and Lending. New York: Teachers College Press.
- Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt a.M.: Syndikat.
- Youniss, James (1980): Parents and Peers in Social Development. Chicago: University Press.
- Zinnecker, Jürgen (1978): Schüler im Schulbetrieb. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.