

Heft 47
April 2016
24. Jahrgang

FORUM *Supervision*

Fünf Jahre Master Supervision und Beratung an der Universität Bielefeld – Sozialwissenschaftliche Impulse für die Supervision

Thomas Auchter

Miriam Bredemann

Hans-Peter Griewatz

Katharina Gröning

Vanessa Rumpold

Fritz Schütze

Dagmar Vogel

Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision: „FoRuM Supervision“
*Fünf Jahre Master Supervision und Beratung an der Universität Bielefeld – Sozialwissenschaftliche
Impulse für die Supervision*
(Heft 47)
24. Jahrgang

Herausgegeben von

Prof. Dr. Frank Austermann
Prof. Dr. Katharina Gröning
Angelica Lehmenkühler-Leuschner

Redaktion

Heike Friesel-Wark
Hans-Peter Griewatz
Vanessa Rumpold
Jan-Willem Waterböhr

Kontakt

Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld e. V. (ZWW)
Weiterbildender Masterstudiengang "Supervision und Beratung"
z. Hd. Frau Prof. Dr. Katharina Gröning
Postfach 100131
33501 Bielefeld

E-Mail: onlinezeitschrift.supervision@uni-bielefeld.de

Homepage: <http://www.beratungundsupervision.de>

ISSN 2199-6334



April 2015, Universität Bielefeld

Dagmar Vogel

Habitusanalyse und das Verstehen von Feldern in der Supervision

Zusammenfassung

Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um die gekürzte Version eines Vortrages, der am 21.11.2015 anlässlich des Fachkongresses Reflexive Supervision zum Thema „Supervision als wissenschaftlich begründete Praxis - Beitrag der kommunikativen Sozialforschung“ an der Universität Bielefeld gehalten wurde. Er legt einen Ausschnitt der Erkenntnisse eines Forschungsvorhabens zum Thema „Habitusreflexive Beratung bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern“ vor und übernimmt dabei Passagen aus dem gleichnamigen Promotionsvorhaben, ohne dass diese als Zitate kenntlich gemacht sind.

Ich möchte Sie in zwei Szenarien einführen. Mit Hilfe dieser Szenarien möchte ich Ihnen einen kleinen Einblick in meine Arbeit in der Lehrerausbildung in der nachuniversitären Phase geben und einen Ausschnitt aus meinem Forschungsvorhaben zum Thema „Habitusreflexive Beratung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern“ vorstellen.

Das erste Szenario (es handelt sich um ein fiktives Szenario, das beschriebene Szenario könnte sich aber so oder in ähnlicher Weise ereignet haben): Eine Lehramtsanwärterin hat zu einem Unterrichtsbesuch im Fach Betriebswirtschaftslehre in einer Klasse mit angehenden Verkäuferinnen und Verkäufern an einer berufsbildenden Schule eingeladen. Zu den eingeladenen Ausbildern gehören der Pädagogische Direktor der Schule, die Mentorin, die Fachleiterin für Betriebswirtschaftslehre und ich als Fachleiterin für Pädagogik/Allgemeine Didaktik und Leiterin der Seminargruppe, zu der diese Lehramtsanwärterin gehört. Die gezeigte Stunde läuft nicht rund. Die Schülerinnen und Schüler können dem Unterricht nur vereinzelt folgen. Die Lehramtsanwärterin versucht den Unterricht immer stärker zu steuern. Ihre Redeanteile nehmen zu, die Schüleraktivität entsprechend ab. Die Lehramtsanwärterin ist unzufrieden. Sie hat die Leistungsfähigkeit der Lerngruppe falsch eingeschätzt, die didaktische Reduktion der Stunde nicht entsprechend angepasst. Selbstkritisch zeigt sich die Referendarin im anschließenden Beratungs- und Reflexionsgespräch, entwickelt erste Planungsalternativen und ist auch offen für die Ideen ihrer Ausbilderinnen und Ausbilder. Ich höre mich im Laufe der Stundennachbesprechung sagen: „*Sie müssen die Schülerinnen und Schüler dort abholen, wo sie stehen!*“. Und ich frage mich, noch während ich es ausspreche, ob es sich um Lehrerinnen und Lehrern - auch um Lehrerausbilderinnen und Lehrerausbildern - wirklich erschließt, wo unsere Schülerinnen und Schüler stehen. Natürlich haben wir gelernt, mit Hilfe diagnostischer Verfahren das Leistungsniveau der Lernenden zu erfassen. Aber ist das alles? Was weiß ich sonst über meine Schülerinnen und Schüler? Was weiß ich über ihre Einstellung zum Lernen und zur Schule? Was weiß ich über die Einstellung ihrer Eltern zum Thema ‚Bildung‘? Kann ich mich überhaupt in die Lage von Schülerinnen und Schülern versetzen, die in einem Milieu aufgewachsen sind, das sich mir auf den ersten Blick nicht erschließt? Ein Milieu, das mir - auch wenn ich mich entscheide, genauer hinzusehen - zuerst einmal fremd bleiben wird, weil ich gar nicht weiß, wie ich mir einen Zugang dazu verschaffen soll. Kann ich als jemand, der wohlbehütet in einer Familie aufgewachsen ist, in der Bildung über Generationen hinweg als sehr bedeutsam erachtet und entsprechend in Bildung investiert wurde, als jemand, der selbstverständlich ein Gymnasium

besucht, Abitur gemacht und anschließend studiert hat, meine Schülerinnen und Schüler wirklich verstehen? Ich denke sofort an eine Lerngruppe, die ich seit diesem Schuljahr selbst unterrichte und der der Ruf anhaftet, schwierig zu sein. Es handelt sich dabei um Schülerinnen und Schüler, die keinen Ausbildungsplatz gefunden haben. Sie werden nun sowohl in der Berufsschule als auch in einer vom Arbeitsamt unterstützten Maßnahme von einem Bildungsträger darauf vorbereitet, möglichst doch noch auf dem Ausbildungsmarkt eine Stelle zu bekommen. Kann ich diese Schülerinnen und Schüler überhaupt verstehen? Und wenn nicht, muss ich mich nicht, wenn ich sie fördern möchte, auf den Weg machen, um sie verstehen zu lernen? Und geht damit nicht auch einher, dass ich mich selbst besser verstehen lernen muss? Schüler da abholen, wo sie stehen. Muss ich dazu nicht auch wissen, wo ich stehe? Muss ich nicht auch mein Denken, mein Handeln, meine Haltung - die genauso milieuhabhängig sind - reflektieren und so blinde Flecken erhellen? Ist dies nicht eine Grundbedingung, um mehr Bildungsgerechtigkeit herzustellen?

Das zweite Szenario:

Ich biete im Rahmen meiner Tätigkeit als Fachleiterin an einem Studienseminar für berufsbildende Schulen eine Veranstaltung zum Thema ‚Leistungsfeststellungen‘ an. Die Veranstaltung trägt den Titel: „Ohne Noten geht es nicht! Geht es denn mit Noten?“. Zu Beginn der Veranstaltung führe ich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Form einer Imaginationsübung in ihre eigene Schulzeit zurück. Sie sollen sich an eine Situation erinnern, in der sie sich von einem Lehrer oder einer Lehrerin ungerecht bewertet gefühlt haben. Im Anschluss an die Übung fordere ich die angehenden Lehrerinnen und Lehrer auf, eine Situation auszuwählen und davon zu erzählen. Jeder kann aus seinen mannigfaltigen Erfahrungen berichten. Eine Erfahrung ist mir noch besonders in Erinnerung. Der Referendar berichtet von einem Lehrer, der von seinen Schülern gefragt wird, welchen Erwartungshorizont er hatte, um in der Klassenarbeit die Note „sehr gut“ zu vergeben. Der Lehrer antwortete:

„Also Leute, beim besten Willen: Eine 1 kann ich grundsätzlich nicht als Note vergeben - das würde ja bedeuten, dass derjenige Schüler genauso gut ist wie ich - und das kann ja nun wirklich nicht der Fall sein!“

Vieles ließe sich sicherlich zu dem Kommentar des Kollegen sagen. Ich lasse die Äußerung stehen und frage die angehenden Lehrerinnen und Lehrer, welche Bedeutung die gemachten Erfahrungen für ihr Konzept zur Leistungsfeststellung haben. Transparenz bei der Notenvergabe, sei das A und O, sagen die Referendarinnen und Referendare. Gerecht zu sein, sei ihnen wichtig. Jeder solle die gleichen Chancen haben. Jeder solle entsprechend seinen Begabungen auch bewertet werden und so weiterkommen können. Lässt sich auf diese Weise Bildungsgerechtigkeit wirklich herstellen? Wenn es so einfach wäre! PISA weist darauf hin, dass es nach wie vor eine Abhängigkeit zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft gibt. Es sind also subtilere Faktoren, die dazu führen, dass manche Schülerinnen und Schüler in ihrem Schulleben erfolgreicher sind als andere. Welche Faktoren, die sich z.Zt. noch meinem bewussten Zugang entziehen, sind dafür verantwortlich, frage ich mich. Und welche Rolle spiele ich als Lehrerin, als Ausbilderin von angehenden Lehrerinnen und Lehrern dabei? Was trage ich zur Bildungsungerechtigkeit bei, sicherlich unbewusst und wider Willen? Oder positiv ausgedrückt, was könnte mein Beitrag zu einer größeren Bildungsgerechtigkeit sein?

Bourdieu's ‚Schultheorie‘ kann eine Antwort auf diese Fragen geben. Eine solche ‚Schultheorie‘ hat Bourdieu selbst allerdings nie vorgelegt. Dies ist verständlich, da es Bourdieu und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern um einen relationalen Blick auf Bildungsprivilegien bzw. Bildungsbenachteiligung ging. Eine isolierte ‚Schultheorie‘, in der die Fragen der Schule und der Bildung für sich gesondert untersucht werden, würde genau das ausblenden, was Bourdieu wichtig war. Bourdieu ging es um die soziokulturellen Mechanismen, die dazu führen, dass Bildungsprivilegien bzw. Bildungsbenachteiligung in so eklatanter Weise möglich sind und dennoch nicht in Frage gestellt werden. Es war ihm wichtig, die unbewussten Mechanismen im Alltag zu untersuchen, die dazu führen, dass Bildungsprivilegien bzw. Bildungsbenachteiligung von allen Beteiligten als selbstverständlich erachtet und somit - wie Bourdieu es ausgedrückt hat - zu Mitteln der symbolischen Gewalt werden. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden und die relationale Sicht nicht auszublenden, habe ich sowohl Bourdieu's bildungssoziologische Werke als auch weitere zentrale Werke - u.a. auch ‚Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft‘ (Bourdieu 2013) - gesichtet und daraus seine Einlassungen zum schulischen Feld herausgearbeitet. In diesem Beitrag lege ich einen Akzent auf die Ausführungen Bourdieus, die ein vertieftes Verständnis der zu Beginn eingeführten Szenarien ermöglichen. Dazu stelle ich auf der Grundlage der Ausführungen Bourdieus und seiner Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern vier Thesen auf, die ich anschließend kurz erläutere und gegebenenfalls mit aktuellen Zahlen im Hinblick auf das deutsche Bildungssystem abgleiche.

These 1

Nicht die Begabung oder die Leistung sind für den schulischen und universitären Erfolg maßgeblich, sondern insbesondere die - abhängig vom familialen Herkunftsmilieu -erworbenen kulturellen Techniken.

Bourdieu und Passeron betonten die besondere Bedeutung der Herkunftsfamilie als Vermittlerin kultureller Techniken. Schülerinnen und Schülern aus den mittleren und oberen sozialen Milieus - so ihre Erkenntnis - werden kulturelle Techniken in ihren Familien vermittelt, die sie so im schulischen Unterricht nicht erwerben können (vgl. Bourdieu/Passeron 2007: 30). Das zeige sich z.B. in der Elaboriertheit ihrer Sprache, ihrem Geschmack, in ihrer Haltung und in ihrem breit angelegten Wissen, aber auch beispielsweise in ihrer körperlichen Hexis, d.h. in ihrer Körperhaltung, in ihrer Mimik und Gestik, anhand derer die Klassenherkunft erkannt werden könne (vgl. Bourdieu 2004: 53; vgl. Liebau 2009: 47). In diesen Bereichen sei die Ungleichheit zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunftsmilieus besonders augenfällig. Jeder, der unterrichtet, jeder, der mit Kindern, Jugendlichen, jungen Erwachsenen arbeitet, kennt diese *„feinen Unterschiede“*, die auf diffuse Weise wirken. Bourdieu und Passeron sind sogar der Meinung, dass der in der Familie vermittelte Bildung nicht nur eine besondere Bedeutung zukommt, sondern dass die in der Familie vermittelte Bildung sogar höherwertiger ist als die schulische Bildung (vgl. Bourdieu/Passeron 2007: 31, 37f). In den Familien der mittleren und oberen sozialen Milieus kommt es zu einer Weitergabe des kulturellen Erbes in Form einer breit angelegten *„Allgemeinbildung“* (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 37f). Schüler aus den unteren sozialen Milieus dagegen verfügen darüber nicht oder nicht in gleicher Weise. Diese ‚Allgemeinbildung‘ allerdings stößt in der Schule auf hohe Wertschätzung, obwohl oder gerade weil sie dort nicht vermittelt, sondern vorausgesetzt wird (vgl. ebd.). Nicht vermittelt oder präziser vorenthalten wird sie somit im schulischen Kontext gerade den Schülern, die

ihrer bedürfen (vgl. ebd.). Die Weitergabe des kulturellen Erbes geschieht diskret und mühelos und nicht - wie man vielleicht annehmen könnte - durch direkt beobachtbares Eingreifen der Eltern. Durch „diffuse Reize“ - wie es Bourdieu und Passeron ausdrücken - wird bei den Kindern aus den mittleren und oberen sozialen Milieus nachhaltig kulturelles Interesse geweckt (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 31). Dieses in den Kindern hervorgerufene nachhaltige kulturelle Interesse ist Teil einer „familialen Bildungsstrategie“ (Kramer 2011: 147). Eine familiale Bildungsstrategie, die erhebliche Auswirkungen auf die soziale Platzierung der Kinder hat. Der Begriff der ‚Bildungsstrategie‘ könnte den Eindruck erwecken, dass es sich um eine zielgerichtete Vererbung kulturellen Kapitals handelt. Bourdieu geht allerdings davon aus, dass es sich dabei nicht zwingend um bewusste oder gar auf der Grundlage von Berechnung basierende Entscheidungen handelt, sondern dass gerade in der selbstverständlichen und damit unreflektierten, unbewussten Vermittlung kulturellen Kapitals ihre besondere Wirkmächtigkeit liegt (vgl. Kramer 2011: 147, 151; vgl. Büchner/Brake 2009: 68f). Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang davon, dass insbesondere in den oberen sozialen Milieus Eltern einen „praktischen Sinn“ für die Weitergabe kulturellen Kapitals in der Familie besitzen (vgl. Bourdieu 1999: 336; vgl. Bourdieu 1998: 146; vgl. Bourdieu 1989: 397). Für Kinder aus den unteren sozialen Milieus dagegen ist die Schulbildung der einzige Zugang zur Kultur. Die Hoffnung, dass durch die Schule dieser Zugang ermöglicht wird und damit soziale Unterschiede eingeebnet werden, wird allerdings nach Bourdieu nicht eingelöst. Im Gegenteil: Die Schule unterstützt nach Bourdieu die Reproduktion, die Fortschreibung der sozialen Ungleichheit, indem sie die unterschiedlichen Startbedingungen der Schülerinnen und Schüler ignoriert (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 39). Es bedarf bei Schülerinnen und Schülern aus den unteren sozialen Milieus einer erheblichen Akkulturationsleistung, die der Unterstützung durch Lehrerinnen und Lehrer bedarf. Unterbleibt diese Unterstützung - und davon geht Bourdieu aus - so wird die Chancenungleichheit von Schülerinnen und Schülern fortgeschrieben. Seiner Meinung nach übernimmt das Bildungssystem die zentrale Aufgabe bei der Reproduktion der sozialen Ordnung. Der Erfolg von Schülerinnen und Schülern ist nach Bourdieu maßgeblich von der kulturellen Passung zwischen den Anforderungen und Erwartungen des Bildungssystems und dem Habitus der Schülerinnen und Schüler abhängig (vgl. Georg 2006a: 125).




These 2

In den unteren sozialen Milieus wird Bildung zum Gebrauch erworben, während Bildung in den mittleren und oberen Milieus zu einem Mittel der Distinktion eingesetzt wird.

Ein weiterer Faktor, der bei dem Bildungserfolg eine Rolle spielt, ist die frühzeitige Orientierung durch die Herkunftsfamilie, die für die mittleren und oberen sozialen Milieus nach Bourdieu und Passeron charakteristisch ist (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 32). Diese frühzeitige Orientierung spielt als Verstärker von Bildungschancen eine zentrale Rolle. So komme es - so Bourdieu - von frühester Kindheit an ohne Verzögerung und ohne Zeitverlust zu einer stetigen Anhäufung kulturellen Kapitals (vgl. Bourdieu 2012: 234f). Fehlt diese frühzeitige Orientierung allerdings - wie in den unteren Klassen - hat sie einen „Bildungsrückstand“ zur Konsequenz (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 32). Verbunden mit der frühzeitigen Orientierung ist der in den oberen sozialen Milieus besonders ausgeprägte „Anlage-Sinn“, d.h. ein Sinn dafür, in welche Form von Bildung man investiert, in welche eher nicht (Bourdieu 2013: 151; vgl. Bourdieu 1999: 95). Bourdieu und Passeron zeigen dies an der Wahl des Faches Latein auf: während 84 % der Kinder von Führungskadern und Freiberuflern in

Frankreich Latein wählen, sind es bei den Arbeiter- und Bauernkindern lediglich 41 % (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 32). Für Deutschland ist - auf der Basis aktueller Daten - ebenfalls davon auszugehen, dass der Anteil derer, die das Fach Latein wählen, mehrheitlich aus bildungsnahen Familien stammen (vgl. Statistisches Bundesamt 2014: 21). Hier wird deutlich, dass in den unteren sozialen Milieus Bildung zum Gebrauch erworben wird, während Bildung in den mittleren und oberen Milieus zu einem Mittel der Distinktion eingesetzt wird. Bildung wird, so Bourdieu, zu einer „*Stätte der Verkennung*“ (Bourdieu 2013: 151), weil mit Hilfe des ‚Anlage-Sinns‘ Bildungsinvestitionen getätigt werden, die - auch wenn nicht beabsichtigt bzw. nicht auf einer bewussten Entscheidung basierend - den privilegierten Milieus höhere Gewinne sichern als dies den unteren Milieus möglich wäre (vgl. ebd.). Ursache dieses je nach Milieuzugehörigkeit unterschiedlichen ‚Anlage-Sinns‘ ist die je nach Klassenzugehörigkeit variierende Einstellung zur Bildung und Umgang mit Bildung. Während der Oberschicht der Mythos der „*Leichtigkeit beim Erwerb der Schulbildung*“ (Bourdieu/Passeron 1971: 40; vgl. Bourdieu 2004: 37) anhaftet und von dieser alle Bildungspraktiken entwertet werden, die mit Mühe verbunden sind (vgl. Bourdieu 2001b: 77), ist die Mittelschicht nach Bourdieu durch einen starken schulischen Einsatz zur Erfüllung der Erwartungen in den eigenen schulischen Aufstieg charakterisiert (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 41), der sich in „*Lernwilligkeit*“ (ebd.: 40), „*Bildungswilligkeit*“ (ebd.: 41), „*Bildungsbeflissenheit*“ (Bourdieu 2001b: 77; vgl. Bourdieu 2013: 500 - 584), „*Bildungseifer*“ (Bourdieu 2013: 503) und in einer „*schulische[n] Unterwürfigkeit*“ (Bourdieu 2001b: 77) zeige. Charakteristisch für die Einstellung zur Bildung und den Umgang mit Bildung in der Unterschicht ist nach Bourdieu und Passeron schließlich, dass der Lerneifer nicht durch die Familie gefördert werde (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 40). Wenn Schüler überhaupt den Übergang von der Grundschule zum Gymnasium schafften, dann sei dies vielfach nur durch die Hartnäckigkeit des Grundschullehrers möglich, der die Eltern von der Richtigkeit dieser Entscheidung überzeuge (vgl. ebd.: 41).

Im Hinblick auf Deutschland hat die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebene Studie ‚Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten‘ (Baumert et al. 2010) aufgedeckt, dass der Übergang von der Grundschule zur einer weiterführenden Schule die zentrale Gelenkstelle in der Bildungsbiographie darstellt. Trotz Bildungsexpansion lassen sich hier nach wie vor erhebliche Disparitäten in Abhängigkeit zum Herkunftsmilieu der Schülerinnen und Schüler feststellen (vgl. ebd.: 7). Dieses Forschungsdesign versteht die Bildungsentscheidungen der Eltern allerdings als rationale Entscheidungen. Vernachlässigt wird, dass es sich bei den Bildungsentscheidungen der Eltern um Entscheidungen handelt, die die Eltern immer in Abhängigkeit von ihrer Position im sozialen Raum treffen, die damit habituell geprägt sind und somit unbewusste Bildungsstrategien darstellen. Die Entscheidung für oder gegen eine weiterführende Schule ist - folgt man dieser Prämisse - immer Praxis sozialer Subjekte. Daraus folgt, dass es sich hier eben nicht um eine gänzlich freie Willensentscheidung handelt, die rationalen Kategorien folgt, sondern dass jede Entscheidung, die jemand trifft, in Abhängigkeit von seiner Sicht auf die Welt geprägt ist und nur geprägt sein kann. Und diese Sicht auf die Welt variiert. Eltern eines Kindes, das am Übergang von der Grundschule zu einer weiterführenden Schule steht, deren höchster Schulabschluss ein Hauptschulabschluss ist, haben einen anderen Blick auf diesen Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule als Eltern, die als höchsten Schulabschluss über das (Fach-)Abitur verfügen. Und das zeigt sich auch in den im Rahmen der TIMSS-Übergangsstudie erhobene Daten.

TIMSS – Übergangsstudie	
zum höchsten Schulformwunsch nach Abschluss der Grundschule nach höchstem Schulabschluss der Eltern	
Anteil der Eltern, die sich für ihr Kind den Besuch eines Gymnasiums wünschen	
31,1%	74,5%
Eltern ohne Abschluss oder mit einem Hauptschulabschluss	Eltern mit mindestens einem Elternteil mit (Fach-)Abitur
 Anteil: 2,4 Mal so hoch	
Von der Grundschule erhaltene Empfehlungen nach höchstem Schulabschluss der Eltern	
12,2%	59,7%
Eltern ohne Abschluss oder mit einem Hauptschulabschluss	Eltern mit mindestens einem Elternteil mit (Fach-)Abitur
 Anteil: 4,9 Mal so hoch	
Der schließlich realisierte Übergang nach höchstem Schulabschluss	
14,2%	61,8%
Eltern ohne Abschluss oder mit einem Hauptschulabschluss	Eltern mit mindestens einem Elternteil mit (Fach-)Abitur
 Anteil: 4,4 Mal so hoch	

Eigene Darstellung nach Jonkmann et al. 2010 Abbildung 6, S. 130, Abbildung 7, S. 131, Abbildung 8, S. 132.

Dieser Datenvergleich macht deutlich, dass die Bildungsungleichheit trotz Bildungsexpansion auch in Deutschland immer noch sehr deutlich ausgeprägt ist. Die erhobenen Daten erklären allerdings noch nicht, wie es zu den erheblichen Differenzen zwischen den Schülern unterschiedlicher Bildungsherkunft kommt, wenn man alleine die elterlichen Bildungsentscheidungen dafür verantwortlich macht. Würde man diesen Gedanken konsequent weiterverfolgen, müsste man zu dem Schluss kommen, dass die Bildungsungleichheit auf die Fehlentscheidung der Eltern am Übergang von der Grundschule zu einer weiterführenden Schule zurückzuführen ist. Daraus wiederum könnte resultieren, dass ihnen womöglich eine fehlende Investition in die Bildung ihrer Kinder unterstellt wird. Eine solche Einschätzung allerdings würde das Problem der Bildungsungleichheit nicht nur individualisieren, sondern gerade diejenigen dafür verantwortlich machen, die am wenigsten etwas an dieser Situation ändern können. Die Konsequenz ist eine Perpetuierung von Bildungsungleichheit. Gleiches gilt auch für die in der aktuellen Forschung zur Bildungsungleichheit in Deutschland immer wieder aufzufindende Vorstellung, dass der Bildungserfolg von der Begabung und Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler abhängig ist.

Es wird hier verkannt, dass ‚Leistung‘ und ‚Begabung‘ nicht per se in einem Menschen angelegt sind. Das Wissen, die Fähigkeiten und die Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern werden insbesondere in Abhängigkeit zu ihrem Herkunftsmilieu sozial konstruiert. Und das, was in Kindern angelegt wird, ist nicht nur ein bewusster Erziehungs- und Bildungsakt, sondern geschieht vielfach unbewusst. Auch die Sicht von Lehrern auf ihre Schüler und ihre Einschätzung, ob ein Schüler leistungsstark und begabt ist, ist sozial konstruiert und steht somit in Abhängigkeit zu deren Position im sozialen Raum. Je höher die Passung zwischen diesen sozialen Konstruktionen - so in Anlehnung an Bourdieu meine Vorannahme - desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Schüler den an ihn gestellten Anforderungen in den Augen eines Lehrers gerecht wird und dass der Lehrer ihn als begabt einstuft. Diese Zusammenhänge sind allerdings den Betroffenen vielfach nicht bewusst. Vielmehr werden in der Betonung der Bildungsentscheidung durch die Eltern und in der Fokussierung auf die Leistung und Begabung von Schülern die Ursachen von Bildungsungleichheit den Eltern bzw. dem Schüler zugeschrieben und die Institution der Schule mit ihren Vertretern für die Entstehung von Bildungsungleichheit weitgehend ausgeblendet.

These 3

Zwischen der Beurteilung durch Lehrer und deren sozialer Herkunft besteht eine Korrelation, ohne dass sich die Lehrer dessen bewusst sind.

Ein weiterer Faktor, der für die ungleichen Bildungschancen ursächlich ist, sind nach Bourdieu und Passeron (1971) die schulischen Beurteilungen. Bourdieu und Passeron sehen eine Korrelation zwischen der Beurteilung durch Lehrer und deren sozialer Herkunft, ohne dass sich die Lehrer dessen bewusst seien. Die oben beschriebenen unterschiedlichen sozial bedingten Einstellungen zu Bildung spiegeln sich ihrer Meinung nach auch in den Beurteilungen durch Lehrer wieder (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 41f; vgl. Bourdieu 2004: 37). So kann es nach Bourdieu und Passeron sein, dass ein Lehrer einen Schüler, den er als „brillant“ oder „begabt“ einstuft, besser beurteilt als einen Schüler, den er mit dem Etikett „fleißig“ versieht (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 41). Die Kriterien, die die Lehrer an ihre Beurteilung anlegen würden, entsprächen denen der Bildungselite (vgl. ebd.). Es ist davon auszugehen, dass sich Schüler der oberen sozialen Milieus aufgrund ihres kulturellen Erbes auf die an sie gestellte Anforderungen besser einstellen können als Schüler aus den mittleren und unteren sozialen Milieus. Ihre abhängig von ihrer Position im sozialen Raum erworbenen Dispositionen sind zumindest mitentscheidend für das Reüssieren. Schülerinnen und Schüler, die über diese Dispositionen nicht verfügen und diese auch im Laufe ihrer Schulzeit nicht erwerben können, werden weniger Erfolg haben.

Aber nicht nur die in der Familie erworbenen kulturellen Techniken und deren Passung mit dem Urteil der Lehrer und das erworbene Wissen entscheiden über den Bildungserfolg eines Schülers, sondern Bourdieu sieht auch eine Korrelation zwischen dem Urteil der Lehrer und dem Benehmen und Stil ihrer Schüler (vgl. Bourdieu 2001b: 53).

Vor dem Hintergrund der von Bourdieu herausgearbeiteten Verbindungslinien zwischen dem Urteil der Lehrer und dem Bildungserfolg ihrer Schüler zeigt sich, dass die Behauptung von Lehrern, eine objektive, neutrale Sicht auf ihre Schüler zu haben, nur deshalb zustande kommen kann, weil die Lehrer gegenüber den ihren Beurteilungen zugrunde liegenden Mechanismen blind sind. Ohne es zu wollen bevorzugen sie diejenigen, die aus bildungsnahen Milieus entstammen, so dass diese in doppelter Weise bevorzugt sind: Zum einen durch ihre Eltern, zum anderen durch ihre Lehrer. Dies

ist umso mehr hervorzuheben, als der Einfluss der Lehrer gerade auf diejenigen, die in doppelter Weise bevorzugt sind, geringer ist als ihr Einfluss auf Schüler der unteren und mittleren Milieus. Schüler der gehobenen Klasse und damit dem gebildeten Milieu zuzuordnen, kennen die wichtigen Regeln des ‚Bildungsspiels‘, während Schüler der unteren und mittleren Milieus nach Bourdieu und Passeron auf die Autorität der Lehrer setzen und ihren Urteilen vertrauen (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 43). Es bedarf keiner ausdrücklichen Diskriminierung. Vermeintlich werden nur diejenigen eliminiert, die sich selbst eliminieren (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 44; vgl. Bourdieu 2001a: 35). Während die Schüler aus den gebildeten Milieus das Feld der Bildung kompetent und distinktiv gestalten, kennen die Schüler aus bildungsfernen Schichten noch nicht einmal die Spielregeln.

Das Soziale geht unter die Haut, wird inkorporiert (z.B. Haltung, Geschmack, Lebensstil, Sprache) und ist so für den Beurteiler sofort sichtbar. Auf diese Weise kommt es nach Bourdieu in den Beurteilungen von Lehrern zu Klassenurteilen, ohne dass dies ihnen bewusst werde (vgl. Bourdieu 2004: 54). Lehrer seien vielmehr entrüstet, sagt Bourdieu, unterstelle man ihnen, statt der Leistung eines Schülers, dessen soziale Herkunft in die Beurteilung einfließen zu lassen (vgl. ebd.). Aufgrund dieser Verleugnung, aufgrund des Nicht-Wahrhaben-Wollens, kann seiner Meinung nach allerdings das an dem sozialen Herkunftsmilieu der Schüler orientierte Urteil ungehindert weiter bestehen (vgl. ebd.). Die Lehrer glaubten, ein schulisches Urteil zu fällen, das sich alleine auf die kognitiven Fähigkeiten ihrer Schüler bezieht und nicht auf deren Position im sozialen Raum.

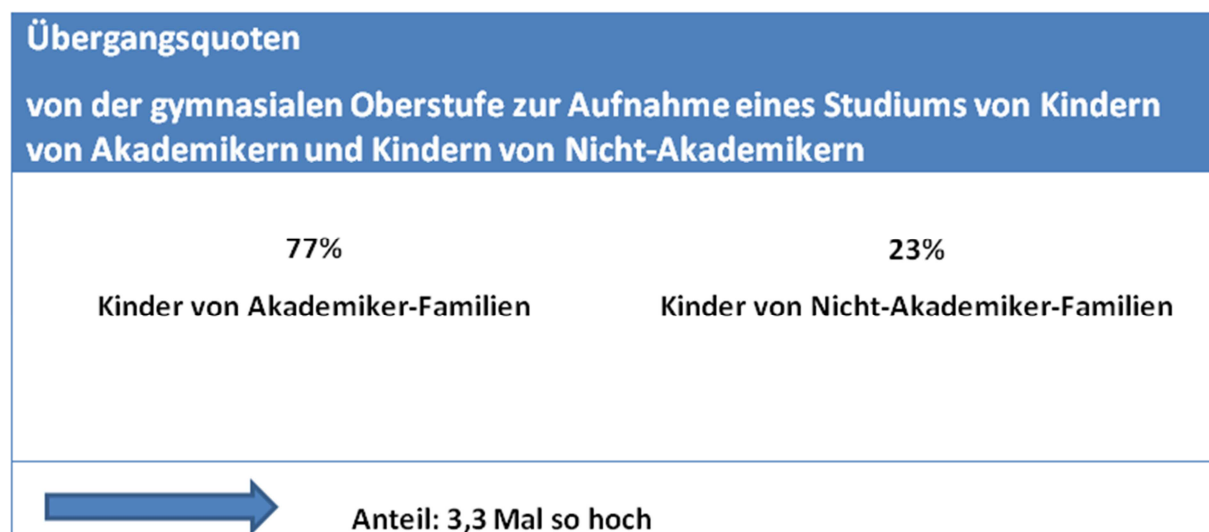
Wenn der Habitus der Lehrer deren Wahrnehmung, Deutung und Beurteilung maßgeblich beeinflusst und dieser Habitus bei der Mehrzahl der Lehrer dem der gebildeten Klasse entspricht, dann legen Lehrer die von der gebildeten Klasse entwickelten Wertmaßstäbe an ihre Beurteilungen an (vgl. Bourdieu 2001a: 40). Dies gilt nach Bourdieu u.U. insbesondere dann, wenn sie erst seit Übernahme ihrer Lehrtätigkeit dieser Klasse angehören (vgl. ebd.), sozusagen als Distinktionsmerkmal. Hier zeige sich die enge Verbindung zwischen der Kultur der gebildeten Klasse oder der Kultur der oberen sozialen Milieus und der Kultur der Schule (vgl. ebd.: 41).

These 4

Nicht nur das Schulsystem eliminiert Schüler, sondern Schüler eliminieren sich insbesondere durch Schul- und Studienwahl und der damit verbundenen Einschätzung ihrer Bildungs- und Aufstiegschancen selbst.

Nach Bourdieu und Passeron (2007) ist die gesamte Schulzeit von einer milieuhängigen Selektion durch das Schulsystem gekennzeichnet, die sich umso unerbittlicher darstelle, je weiter die Schülerinnen und Schüler in ihrer sozialen Herkunft von den oberen sozialen Milieus entfernt seien (vgl. Bourdieu/Passeron 2007: 11). Allerdings eliminiert nach Bourdieu und Passeron nicht nur das Schulsystem Schülerinnen und Schüler, sondern die Schülerinnen und Schüler eliminieren sich insbesondere durch Schul- und Studienwahl und der damit verbundenen Einschätzung ihrer Bildungschancen selbst (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 175). Diese Selbsteliminierung als Resultat der Resignation vor dem Bildungssystem, als skeptische Einschätzung der eigenen Chancen, durch Bildung den sozialen Aufstieg zu schaffen, muss nach Meinung von Bourdieu und Passeron untersucht werden, will man nicht bei der Analyse der Selektionsmechanismen auf halbem Weg stehen bleiben (vgl. ebd.: 176f; vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 221; vgl. Bourdieu/Champagne 1997a: 527f; vgl. Bourdieu/Passeron 2007: 12). Deutlich wird hier, dass es zu einer Verkennung des Problems der Eliminierung kommt, wenn man die Ungleichheit der Bildungschancen entweder nur

als Resultat sozialer Ungleichheit oder aber ausschließlich im Bildungswesen selbst begründet sieht (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 177). Vielmehr spielen nach Bourdieu und Passeron bei der Eliminierung bzw. der Selbsteliminierung sowohl die Einstellung zur Bildung als auch die an den Bildungserwerb geknüpften objektiven Chancen, durch Bildung den sozialen Aufstieg zu schaffen, eine Rolle (vgl. ebd.: 177f). Zwischen den objektiven Aufstiegschancen und den Einstellungen zur Bildung besteht somit eine Wechselwirkung (vgl. ebd.: 178). Bourdieu und Passeron sprechen in diesem Zusammenhang von der „*subjektiven Erwartung als Verinnerlichung der objektiven Bedingungen*“ (ebd.: 179). Es kommt so nach Bourdieu und seinen Mitarbeitern zu einer sich selbsterfüllende Prophezeiung (vgl. Bourdieu/Boltanski/de Saint-Martin 1981a: 59f). Schülerinnen und Schüler der unteren sozialen Milieus bzw. ihre Eltern erwarten z.B., dass sie bzw. ihre Kinder beim Besuch eines Gymnasiums nicht erfolgreich sein werden und entscheiden sich deshalb schon im Vorfeld dagegen. Bourdieu führt in diesem Zusammenhang auch den Begriff des ‚Habitus‘ ein. Abhängig von der Position im sozialen Raum werden die Habitus der Akteure ausgebildet und gestalten ihrerseits wiederum den sozialen Raum (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 185f; vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 222). Nach Bourdieu gibt es somit eine Kongruenz zwischen den ‚sozialen Strukturen‘ und den ‚mentalischen Strukturen‘. Die Sichtweise der sozialen Akteure ist seiner Meinung nach immer anhängig von ihrer Position im sozialen Raum (vgl. Bourdieu 2004: 14). Und ihre Sichtweise unterscheidet sich von der Sichtweise anderer sozialer Akteure, deren Position im sozialen Raum eine andere ist. Ohne dies zu intendieren, kommt es nach Bourdieu so zur Reproduktion der sozialen Ordnung durch die Akteure selbst (vgl. ebd.: 15, 330). Um der Analyse des Ausleseprozesses in seiner Gesamtheit gerecht zu werden, bedarf es deshalb nach Bourdieu und Passeron eines methodologischen Vorgehens, das nicht nur untersucht, wer auf einer bestimmten Bildungsstufe ankommt und diese mit Erfolg absolviert, sondern auch, wer davon in die nächsthöhere Bildungsstufe eintritt (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 176). Hierzu wiederum einigen aktuelle Zahlen, die die Problematik exemplarisch verdeutlichen sollen:



Eigene Darstellung nach Middendorf et al. 2013, S. 12; vgl. ebd., S. 111.

Die Bildungsexpansion und die mit ihr verbundene Titelinflation haben zu einer „*Abwertung der Bildungsabschlüsse*“ (Bourdieu 1992a: 23) geführt. Die mit den Bildungstiteln verbundene Konsequenz eines sozialen Aufstiegs wurde nicht eingelöst. Die mit den Titeln versprochene soziale Mobilität unterblieb. Die bewusste Investition in kulturelles Kapital blieb ohne Konsequenzen. So

wurde die Institution Schule nach Bourdieu zur „*Quelle einer immensen kollektiven Enttäuschung*“ (Bourdieu/Champagne 1997a: 530). Der Ruf nach höherer Bildung bedeutet nach Bourdieu eben nicht soziale Mobilität für die unteren Klassenfraktionen, solange die Konkurrenzmechanismen um die privilegierten Positionen in der Gesellschaft weiter bestehen (vgl. Bittlingmayer 2011: 50). Bildungsnahe Gruppen wüssten, welche Investitionen sie tätigen müssten, um den bildungsferneren Gruppen einen Schritt voraus zu sein (vgl. ebd.: 51). Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang von einer „*Dialektik von Entwertung und Aufholjagd*“ (Bourdieu 2013: 227). Die gesellschaftliche Lage verändert sich, ohne dass der Habitus in der Lage ist, sich im gleichen Tempo an diese Veränderung anzupassen. Dieser Hysteresis-Effekt des Habitus - also diese Beharrlichkeit des Habitus - führt zu Brüchen in der Biographie der Akteure und zu Leiden an der Gesellschaft. Um diese Leiden an der Gesellschaft offen zu legen, müssen die zugrunde liegenden Herrschaftsmechanismen aufgedeckt werden.

Welche Konsequenzen zieht Bourdieu aus seiner Forschung?

Um die Chancenungleichheit im Bildungssystem zwischen Akteuren unterschiedlicher sozialer Milieus nachhaltig aufzulösen, müsste es nach Bourdieu zur Implementierung einer ‚rationalen Pädagogik‘ kommen. Was darunter zu verstehen ist, erläutern Bourdieu und Passeron in ihrem Werk ‚Die Illusion der Chancengleichheit (Bourdieu/Passeron 1971) vor allem über die Abgrenzung zu der in den 1960-er Jahren im Bildungssystem Frankreichs umgesetzten Pädagogik und entwickeln dazu eine „*idealtypische[n] Konstruktion*“ (Fuchs-Heinritz/König 2005: 36). Eine rationale Pädagogik müsste es sich zur Aufgabe machen, die sozialen Hindernisse mit in den Blick zu nehmen und daraus pädagogische Maßnahmen abzuleiten und so ein Mehr an sozialer Gerechtigkeit zu schaffen (vgl. Bourdieu/Passeron 2007: 97). Werden von Lehrerinnen und Lehrern bei ihren Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Milieus Kenntnisse, Fähigkeiten oder Fertigkeiten vorausgesetzt, die diese in ihren Familien nicht erworben haben bzw. erwerben konnten, so hätten diese - aufgrund der fehlenden Voraussetzungen - schlechtere Chancen auf schulischen Erfolg als Schülerinnen und Schüler aus bildungsnahen Milieus (vgl. Bourdieu 2001a: 24). Eine solche Chancenungleichheit sei nur durch eine Demokratisierung des Bildungswesens aufzubrechen, welches nicht die Kultur der gebildeten Klasse voraussetzt, sondern zum Ziel hat, dass auch Schüler bildungsferner Milieus die Kultur erwerben können, die den Schülern bildungsnaher Milieus bereits in ihren Familien gegeben wurde (vgl. ebd.). Dabei gehe es nicht darum, den Schülern aus bildungsnahen Familien etwas zu nehmen, sondern den Schülern aus bildungsfernen Familien durch schulische Bildung die gleichen Chancen einzuräumen wie jenen (vgl. Bourdieu 2001a: 24, 39). Ziel sei, dass die durch die unterschiedlichen Herkunftsmilieus bedingten Unterschiede im erworbenen Wissen und in den erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten durch schulische Bildung ausgeglichen werden sollen, um die Benachteiligung und schließlich das damit verbundene Scheitern von Schülern aus benachteiligten Klassen zu verhindern (vgl. Bourdieu/Passeron 2007: 91). Es geht also darum, dass die Lernenden Strategien erlernen, die ihnen helfen, die von ihnen erwarteten Kompetenzen zu entwickeln (vgl. Lange-Vester 2006: 280). Ohne rationale Pädagogik - also eine Pädagogik, die es sich zur Aufgabe macht, die Ungleichheiten zwischen Schülerinnen und Schülern zum Gegenstand des Unterrichtes zu machen und geeignete pädagogische Maßnahmen zu ergreifen - kommt es nach Bourdieu und Passeron zu einem „*Klassenrassismus*“, der - da er nicht erkannt wird - ungehindert existieren kann (vgl. Bourdieu/Passeron 2007: 98). Deutlich wird an dieser Stelle, dass es Bourdieu und Passeron nicht darum geht, Lehrerinnen und Lehrern fehlenden Willen oder sogar Inkompetenz

zu unterstellen, sondern um ein dem Bildungssystem immanentes, strukturelles Problem (vgl. Liebau 2009: 51). Die im Bildungswesen geforderten Fähigkeiten und Fertigkeiten bedürften bei Schülern aus den bildungsfernen Milieus einer gezielten Übung. Diese Übung zu ermöglichen sei Aufgabe der Schule. Dies setzt allerdings voraus, dass Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sind, die Milieudifferenzen in ihren Klassenzimmern wahrzunehmen und dass sie - mit dem nötigen Wissen darüber ausgestattet - eine „*milieugerechte pädagogische Förderung von Chancengleichheit*“ (Vester 2006: 48) initiieren. Die aufgrund einer fehlenden rationalen Pädagogik evozierte Paradoxie bringen Bourdieu und Passeron auf den Punkt, indem sie ausführen:

„Da das System nicht explizit liefert, was es verlangt, verlangt es implizit, daß seine Schüler bereits besitzen, was es nicht liefert.“ (Bourdieu/Passeron 1971: 126)

Würde das Bildungssystem die Implementierung einer rationalen Pädagogik als Auftrag annehmen und daraus geeignete Konsequenzen für den Unterricht ziehen, müsste es nach Bourdieu und Passeron diesen ihm innewohnenden Widerspruch offenlegen (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 159).

Auf Basis der zusammengestellten aktuellen Daten für Deutschland lässt sich nachweisen, dass die Ausführungen Bourdieus - auch über 40 Jahre danach - an Aktualität nichts eingebüßt haben. Sie bekommen vielmehr vor dem Hintergrund der derzeit in Deutschland geführten Inklusionsdebatte oder aber vor dem Hintergrund der anstehenden Integration von Flüchtlingskindern bzw. Jugendlichen mit Fluchterfahrung in das deutsche Schulsystem eine völlig neue Dimension.

„Als Lehrer Schüler da abholen, wo sie stehen“ und *„meinen Beitrag zu einer größeren Bildungsgerechtigkeit leisten“*. Das sind Anforderungen, denen Lehrerinnen und Lehrer, Lehrerausbilderinnen und Lehrerausbilder sich stellen müssen. Und es ist eine Herausforderung, weil es mit einem Appell nicht getan ist. Um die verborgenen Mechanismen, die Bildungsungerechtigkeit befördern, aufzudecken, um zu verstehen, welchen Anteil Lehrerinnen und Lehrer, Lehrerausbilderinnen und Lehrerausbilder an der Fortschreibung von Bildungsbenachteiligung haben, um einem ‚Klassenrassismus wider Willen‘ entgegenzutreten, bedarf es einer theoretisch fundierten und reflexiven Auseinandersetzung mit dem Thema. Dies gilt auch für all diejenigen, die Menschen in Schulen und Bildungseinrichtungen beraten, supervidieren. Und es bedarf der beratungswissenschaftlichen Forschung, wie diese vertieften Verstehenszugänge durch Supervision und Beratung unterstützt werden können. Bildungsgerechtigkeit bedeutet soziale Gerechtigkeit, eine zentrale Voraussetzung für den sozialen Frieden in unserer Gesellschaft.

Literaturverzeichnis

- Bauer, U./Bittlingmayer U. H./Scherr, A.(Hrsg.) (2012): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J. et al. (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule - Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten: Zusammenfassung der zentralen Befunde, in: Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule - Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten, Bonn: Bildungsministerium für Bildung und Forschung, S. 5-21.
- Bittlingmayer, U.H. (2011): Die Diskussion um funktionalen Analphabetismus aus der Bildungs- und Herrschaftssoziologie Pierre Bourdieus, in: Erler, I./Lainbauer, V./Sertl, M. (Hrsg.): Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen, Schulheft 142, 36. Jahrgang, Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag, S. 37-54.
- Bourdieu, P. (1989): Antworten auf einige Einwände, in: Eder, K. (Hrsg.) (1989): Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Theoretische und empirische Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 395-410.
- Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zur Politik und Kultur 1, Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (1992a): Politik, Bildung und Sprache, in: Bourdieu, P.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zur Politik und Kultur 1, Hamburg: VSA-Verlag, S. 13-29.
- Bourdieu, P. et al. (Hrsg.) (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Bourdieu, P. (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Bourdieu, P. (1999): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Suhrkamp-Verlag, Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zur Politik und Kultur 4, Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (2001a): Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur, in: Steinrück, M. (Hrsg.): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik (Schriften zur Politik und Kultur 4), Hamburg: VSA-Verlag, S. 25-52.
- Bourdieu, P. (2001b): Die Exzellenz in der Schule und die Werte des französischen Unterrichtssystems, in: Steinrück, M. (Hrsg.): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik (Schriften zur Politik und Kultur 4) Hamburg: VSA-Verlag, S. 53-83.
- Bourdieu, P. (2004): Der Staatsadel, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Bourdieu, P. (2012): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Bauer, U./Bittlingmayer U. H./Scherr, A.(Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 229-242.

- Bourdieu, P. (2013): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Bourdieu, P./Boltanski, L./de Saint Martin, M./Maldidier, P.(1981): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht, Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Bourdieu, P./Boltanski, L./de Saint Martin, M. (1981a): Kapital und Bildungskapital. Reproduktionsstrategien im sozialen Wandel, in: Bourdieu, P./Boltanski, L./de Saint Martin, M./Maldidier, P.: Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht, Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt, S. 23-87.
- Bourdieu, P. et al. (Hrsg.) (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Bourdieu, P./Champagne, P. (1997a): Die intern Ausgegrenzten, in: Bourdieu, P. et al. (Hrsg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 527-533.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart: Ernst Klett-Verlag.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (2007): Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Büchner, P./Brake, A. (2006): Bildung und soziale Anerkennung. Überlegungen zum Wandel sozialer Anerkennungsverhältnisse im Kontext der Produktion und Reproduktion des Akademikerstatus, in: Ecarius, J./Wigger, L. (Hrsg.): Elitebildung - Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 118-140.
- Ecarius, J./Wigger, L. (Hrsg.) (2006): Elitebildung - Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit, Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Eder, K. (Hrsg.) (1989): Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Theoretische und empirische Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Erler, I./Lainbauer, V./Sertl, M. (Hrsg.) (2011): Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen, Schulheft 142, 36. Jahrgang; Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.) (2009): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs-Heinritz, W./König, A. (2005): Pierre Bourdieu. Eine Einführung, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Georg, W. (Hrsg.) (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

- Georg, W. (2006a): Kulturelles Kapital und Statusvererbung, in: Georg, W.(Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 123-146.
- Jonkmann, K./Maaz, K./Neumann, M./Gresch, C. (2010): Übergangsquoten und Zusammenhänge zu familiärem Hintergrund und schulischen Leistungen: Deskriptive Befunde, in: Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N.(Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule - Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten, Bonn: Bildungsministerium für Bildung und Forschung, S. 123-149.
- Kramer, R.-T. (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung, Studien zur Schul- und Bildungsforschung (Band 39), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange-Vester, A./Teiwes-Kügler, C. (2006): Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus, in: Georg, W. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 55-92.
- Liebau, E. (2009): Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen, in: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41-58.
- Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.) (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule - Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten, Bonn: Bildungsministerium für Bildung und Forschung.
- Middendorff, E./Apolinarski, B./Poskowsky, J./Kandulla, M./Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS - Institut für Hochschulforschung, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Statistisches Bundesamt (StBA) (2014): Schulen auf einen Blick 2014, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Vester, M. (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu, in: Georg, W. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 13-54.