

Die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule

Ein Thema für die Lehrkräfteausbildung

Prof. Dr. Sabrina Rutter | Dr. Florian Weitkämper

Die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule

Ein Thema für die Lehrkräfteausbildung

Prof. Dr. Sabrina Rutter | Dr. Florian Weitkämper

Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung

Projekt ACT2GETHER | Baustein 2GETHERLEARN

Inhalt

Zusammenfassung der Expertise	7
1 Einleitung	8
Anliegen der Expertise.....	9
Möglichkeiten und Grenzen der Expertise.....	10
Aufbau der Expertise	10
2 Leitgedanken zu sozialer Ungleichheit im Bildungssystem	12
Soziale Ungleichheit als gesamtgesellschaftliches Problem	12
Konsequenzen für Schule und Lehrkräfte.....	13
3 Das Lehr-Lern-Konzept	15
Modul 1:	
Einführung in das Themenfeld:	
Sozioanalyse und Habitussensibilität.....	16
Was bedeuten die Schlüsselbegriffe Sozioanalyse und Habitussensibilität und inwiefern können sie einen Beitrag zum Abbau von Bildungsungleichheit leisten?	16
Modul 2:	
Logik und gesellschaftliche Einbettung des Bildungssystems	20
Baustein 2.1:	
Welche sozialen Strukturen gibt es und wie wirken diese?	20
Baustein 2.2:	
In welcher Verbindung steht die Schule mit der Gesellschaft?...	25
Baustein 2.3:	
Was bedeutet dieser Zusammenhang für die pädagogische Arbeit mit sozial benachteiligten Schüler:innen?	28
Modul 3:	
Soziale Milieus und Habitus in der Schule.....	32
Baustein 3.1: Was bedeutet es in eher sozial benachteiligten Lebensverhältnissen aufzuwachsen und zur Schule zu gehen?...	32
Baustein 3.2: Was bedeutet es in eher sozial privilegierten Lebensverhältnissen aufzuwachsen und in der Schule zu arbeiten?	35
Baustein 3.3: Und: Gibt es Unterschiede, wenn Lehrkräfte selbst in eher sozial benachteiligten Lebensverhältnissen aufgewachsen sind?	38
Modul 4:	
Milieuspezifische Handlungsbefähigung und Überlegungen zur Habitustransformation der Schüler:innen und Lehrkräfte ...	41
Baustein 4.1: Welche Erkenntnisse zu Habitustransformationen liegen vor? Wie könnte eine habituelle Transformation zwischen Eingliederungsbefähigung und mehrdeutigem Eigensinn gelingen?	41
Baustein 4.2: Wie kann eine sozioanalytische und habitussensible Praxis für Lehrkräfte etabliert werden?	46
Modul 5:	
Akuthilfe im Konflikt(fall).....	50
Baustein 5.1: Wie kann mit gefestigten Kategorisierungen und dem Problem von Bildungsexklusionen umgegangen werden?.....	50
Baustein 5.2: Was kann unternommen werden, wenn Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen nicht (mehr) tragfähig oder Probleme bereits eskaliert sind?	55
Modul 6:	
Präventive und nachhaltige Strukturen und Prozesse – oder: In welcher Schule möchten wir lernen und arbeiten?.....	58
Was sind bereits bewährte und was mögliche Ansätze hinsichtlich der Gestaltung der Lern-, Entwicklungs- und Arbeitsbedingungen?	58
Modul 7:	
Fazit und Diskussion: Sozioanalyse und Habitussensibilität – Zwischen Verstetigung und Anschlussperspektive	63
Welche Rückschlüsse lassen sich zu Sozioanalyse und Habitussensibilität ziehen und wie können diese weitergetragen werden?.....	63
Literatur	68

Vorwort

Lehrkräfte stehen tagtäglich vor der Herausforderung, dass alle Kinder und Jugendlichen trotz unterschiedlicher Voraussetzungen fachliche und überfachliche Kompetenzen in Schulen entwickeln. Vor allem die soziale Herkunft hat dabei erheblichen Einfluss auf die Bildungschancen. Teilhabebenachteiligte Kinder und Jugendliche, die mit finanziellen Sorgen ihrer Eltern aufwachsen, die im familiären Umfeld weder Unterstützung noch einen Rückzugsort für schulische Aufgaben haben, kommen mit spezifischen Bedarfen in die Schule. Um diesen Schüler:innen lernförderlich im schulischen Ganztags zu begegnen, ihre Potenziale zu heben, ihnen Selbstwirksamkeit und soziale Eingebundenheit zu vermitteln, bedarf es der Gestaltung „habitussensibler“ Beziehungen. Dabei geht es um die professionelle Auseinandersetzung mit Lebenslagen, Denkmustern und Alltagskultur, die den Lehrkräften aufgrund fehlender eigener Erfahrungen oft fremd sind.

Doch was bedeutet Habitussensibilität konkret in der Schulpraxis? Wie können sich angehende Lehrkräfte Habitussensibilität aneignen und in den Beziehungen zu ihren Schüler:innen umsetzen? Welches Wissen und welche Kompetenzen sind für die Gestaltung von Beziehungen und Lernprozessen im Kontext von sozialer Benachteiligung relevant? Diese Fragen beantwortet die praxisorientierte Expertise von Prof. Dr. Sabrina Rutter und Dr. Florian Weitkämper. Die Autor:innen stellen für die Ausbildung von Lehrkräften ein Lehr-Lern-Konzept vor, über das sich Lehrende und Studierende in sieben Modulen über mindestens drei Monate selbstreflexiv mit den eigenen Vorstellungen vom Lehren und Lernen sowie von Schüler:innen aus unterschiedlichen sozialen Kontexten befassen können. Der eigene und der fremde Habitus werden dabei ebenso reflektiert wie die Auswirkungen der eigenen Vorstellungen und Muster auf die pädagogische Praxis.

Die Expertise ist im Rahmen des Projekts ACT2GETHER entstanden. Hier ging es in Kooperation mit Prof. Dr. Tanja Betz von der Johannes Gutenberg-Universität Mainz zunächst um Bedarfe von Schüler:innen und sinnvolle Unterstützung für Lehr- und Fachkräfte im Kontext von Benachteiligung. Daraus abgeleitet wurden dann Lösungsansätze für die Professionalisierung. Die Ergebnisse sind im Sammelband „Soziale Ungleichheit und die Rolle sozialer Beziehungen in der (Ganztags-)Schule – kein Thema für die Fortbildung?“ zu finden.

Als Partner von ACT2GETHER sind wir überzeugt, dass das hier vorgestellte Lehr-Lern-Konzept nicht nur für die Ausbildung vielversprechend ist, sondern auch wichtige Impulse für die Fortbildung von Lehr- und Fachkräften liefert. Denn habitussensible Beziehungsarbeit kann Lehr- und Fachkräfte in ihrem beruflichen Handeln stärken und dazu beitragen, dass benachteiligte Schüler:innen ihre Potenziale entfalten und erfolgreich lernen können.



Anette Stein
Director
Bildung und Next Generation



Dr. Dirk Zorn
Director
Bildung und Next Generation



Partnernetzwerk von ACT2GETHER



Der Kinderschutzbund
Bundesverband

Learning for
Well-being Foundation 

 BREUNINGER STIFTUNG

NETZWERK ZUR UMSETZUNG DER
UN-KINDERRECHTSKONVENTION
NATIONAL COALITION DEUTSCHLAND

 **Robert Bosch**
Stiftung

 **SOS**
KINDERDORF

 **Teach First**
Deutschland

Zusammenfassung der Expertise

Der Abbau sozialer Ungleichheit stellt eine der dringendsten Aufgaben im Bildungssystem dar. Ungeachtet enormer Anstrengungen auf allen Ebenen, ist der Anspruch von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit noch lange nicht erfüllt. Die bestehenden sozialen Disparitäten markieren nach wie vor großen Handlungsbedarf. Der schulische Umgang mit Kindern und Jugendlichen aus ganz unterschiedlichen sozialen Lebensverhältnissen erweist sich hierbei als höchst komplex und anspruchsvoll. Es wird deutlich, dass Schule allein soziale Ungleichheitsverhältnisse nicht ausgleichen kann. Ansätze, die mit Begriffen wie ‚Inklusion‘, ‚Subjektorientierung‘ etc. überschrieben werden, stellen Versuche dar, sich der Herausforderung zu stellen. Bislang jedoch ohne durchschlagenden Erfolg.

In dieser Expertise soll der Frage nachgegangen werden, wie ein Lehr-Lern-Konzept für die Ausbildung von Lehrkräften, die (zukünftig) mit sozial benachteiligten Schüler:innen arbeiten, konkret aussehen kann und welche Voraussetzungen diesbezüglich bei den zuständigen Institutionen und Akteur:innen gegeben bzw. geschaffen werden müssen.

Dafür wird auf die theoretische Perspektive des französischen Soziologen Pierre Bourdieu zurückgegriffen, die nicht nur das Zustandekommen und die Dauerhaftigkeit sozialer Ungleichheit im Bildungssystem erklärt, sondern auch Handlungsoptionen für Lehrkräfte auf Ebene der eigenen Haltung und Kommunikation mit den Schüler:innen aufzeigt. Unter dem Dach einer „reflexiven Erziehungs-

wissenschaft“ bzw. einer „rationalen Pädagogik“ werden darüber hinaus in dieser Tradition stehende weiterführende Überlegungen einbezogen, die mittels der Schlüsselbegriffe ‚Sozioanalyse‘ und ‚Habituussensibilität‘ darauf abzielen, bisherige Befunde einer ungleichheitsorientierten Bildungsforschung für die Qualifikation und Professionalisierung der Lehrkräfte fruchtbar zu machen. Damit sollen angehende Lehrkräfte bereits während ihres Studiums für das Thema Bildungsungleichheit –insbesondere für ihre eigene Rolle bei der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit – stärker sensibilisiert werden.

In diesem Sinne ist mit der vorliegenden Expertise ein schematisch klar umrissenes und zugleich anschauliches Lehr-Lern-Konzept für das Lehramtsstudium entstanden, das die Heranbildung von Sozioanalyse und Habituussensibilität in der pädagogischen Arbeit stärkt. Anhand der Darstellung von zentralen bildungswissenschaftlichen Inhalten zur Entstehung, Verfestigung und zum Abbau von sozialer Ungleichheit sowie einer breitgefächerten erprobten Didaktik, die zur Haltung eines forschenden Lernens beiträgt, wird die Auseinandersetzung sowohl mit eigenen als auch mit fremden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster im schulischen Kontext ermöglicht. Das Ziel des Lehr-Lern-Konzeptes ist es, einen Perspektivwechsel von einer problem- bzw. defizitorientierten zu einer stärken- und ressourcenorientierten Sichtweise auf sozial benachteiligte Schüler:innen anzustoßen.

1 Einleitung

Spätestens seit der Veröffentlichung der ersten international vergleichenden PISA-Studie im Jahr 2001 wird intensiv und systematisch auf die enge Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg hingewiesen. In der Folge ist das Thema Bildungsungleichheit (wieder) stärker in den Fokus von Politik, Wissenschaft und Öffentlichkeit gerückt. Trotz umfassender Forschungsaktivitäten sowie zahlreicher Reformmaßnahmen stellt der Abbau sozialer Ungleichheit im Bildungssystem weiterhin eine der dringenden Aufgaben des 21. Jahrhunderts dar (Solga & Dombrowski, 2009). Aktuell macht die COVID-19-Pandemie in aller Deutlichkeit auf die bestehenden Missstände im deutschen Bildungssystem aufmerksam: Es sind diejenigen Schüler:innen besonders schwer betroffen, die sozial ohnehin am meisten benachteiligt sind und ein hohes Maß an Unterstützung bedürfen (Bremm & Racherbäumer, 2020).

Eine theoretische Perspektive, die den Lehrkräften eine reflektierte Bearbeitung von Bildungsungleichheit ermöglicht und hierbei den Beitrag von Schule hinsichtlich gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse in den Mittelpunkt stellt, bieten die kulturosoziologischen Analysen des französischen Soziologen Pierre Bourdieu. So liefert Bourdieu nicht nur eine plausible Erklärung zum Zustandekommen und zur Dauerhaftigkeit sozialer Ungleichheit im Bildungssystem, sondern die daraus gewonnen Implikationen zeigen Lehrkräften auf Ebene der eigenen Haltung und Kommunikation mit den Schüler:innen auch unmittelbar Handlungsoptionen auf. In diesem Zusammenhang werden unter dem Dach einer „reflexiven Erziehungswissenschaft“ (Friebertshäuser et al., 2009) bzw. einer „rationalen Pädagogik“ (Bourdieu, 2001) in der Forschung Überlegungen angestellt, was Lehrkräfte wissen und können müssen, um sozialer Ungleichheit im schulischen Alltag entgegenzuwirken. Insbesondere die Schlüsselbegriffe ‚Sozioanalyse‘ und ‚Habitusensibilität‘¹ zielen darauf ab, die empirischen Befunde und theoretischen Konzepte für die Qualifikation und Professionalisierung der Lehrkräfte praktisch zu nutzen (u. a. Rutter, 2021; Sander, 2014; Schmitt, 2010; Bittlingmayer & Bauer, 2005).

Gleichzeitig wird gefordert, den Umgang mit sozialer Ungleichheit stärker in den bildungswissenschaftlichen Studienanteilen als erste Ausbildungsphase sowie in der Fort- und Weiterbildung zu berücksichtigen, um so bessere Voraussetzungen für mehr Bildungsgerechtigkeit zu schaffen. Etwa verweisen Solga und Dombrowski (2009) darauf, dass die Diskussion über Bildungsungleichheit und diesbezügliches Handeln der Lehrkräfte im Lehramtsstudium stark vernachlässigt wird. Angehende Lehrkräfte werden demzufolge nur unzureichend und nicht gezielt auf

die herausfordernde Arbeit mit sozial sehr unterschiedlichen Schüler:innen vorbereitet.

Mit dem Bedarf an der Einführung in das Themenfeld in einer frühen Phase der Lehrer:innenbildung und der kontinuierlichen Fortführung geht der Anspruch einher, den (angehenden) Lehrkräften nicht nur zu ermöglichen, „ihr theoretisches Wissen in der Praxis fundiert anzuwenden, zu reflektieren und weiterzuentwickeln“ (Hattula et al., 2021, S. 5), sondern sich vor allem mit der eigenen Rolle im Ungleichheitszusammenhang kritisch auseinanderzusetzen (u. a. Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014). Generell gilt die Reflexion von Lehr-Lernprozessen als Schlüsselkategorie für die professionelle Entwicklung von Lehrkräften und ist explizit als Zielkompetenz in den „Standards für die Lehrerbildung“ (Kultusministerkonferenz, 2004) verankert.

Wie solche anspruchsvollen konzeptionellen Ansätze für die Lehrer:innenbildung genau auszusehen haben und konkret umgesetzt werden können, ist jedoch bislang unklar. Die Expertise setzt an dieser Stelle an und möchte dazu beitragen, dass angehende Lehrkräfte bereits während ihres Studiums für die Thematik stärker sensibilisiert werden. Bislang liegen in diesem Bereich eher abstrakte Ideen von Habitusensibilität und Sozioanalyse für die pädagogische Arbeit in der Schule vor, die kaum konkrete Vorschläge für die Praxis benennen. In der Expertise werden diese einerseits systematisiert und andererseits in ein greifbares, anwendungsbezogenes Lehr-Lern-Konzept für Lehramtsstudiengänge überführt. Neu entstanden ist mit dieser Expertise demnach ein schematisch klar umrissener und zugleich anschaulicher Plan für das Lehramtsstudium, der die Heranbildung von Sozioanalyse und Habitusensibilität in der Schulpraxis stärkt.

Die Ausgangsfrage lautet: Was muss ein Lehr-Lern-Konzept für die Ausbildung von Lehrkräften, die (zukünftig) mit sozial benachteiligten Schüler:innen arbeiten, zum Inhalt haben und welche Voraussetzungen müssen diesbezüglich bei den zuständigen Institutionen und Akteur:innen gegeben bzw. geschaffen werden?

Im Sinne einer Community of Practice (u. a. Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, Helmut Bremer, Andrea Lange-Vester) bieten wir hierfür Einblick in hochschulübergreifende Erfahrungen von Good-Practice-Beispielen aus unterschiedlichen Seminaren und Workshops. Auf Basis erfolgreich eingesetzter sowie positiv evaluierter Veranstaltungen an zwei unterschiedlichen Universitäten stellen wir das gemeinsam ausgearbeitete Lehr-Lern-Konzept

1 In anderen Veröffentlichungen werden auch die Bezeichnungen „Habitus-Struktur-Sensibilität“ (El-Mafaalani, 2014) und „Habitus-Struktur-Reflexivität“ (Schmitt, 2014) verwendet, die noch einmal unterschiedliche Akzentuierungen implizieren. In der vorliegenden Expertise spielen diese eine untergeordnete Rolle.

zum professionellen Umgang mit sozialer Ungleichheit im Bildungssystem inklusive didaktischem Material vor. Diese Einsichten möchten wir zur Diskussion stellen, um Akteur:innen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und allen weiteren Interessierten Anregungen für die eigene Konzeption bzw. Reflexion zu bieten. Insofern ist die Expertise als eine Einladung zu verstehen, mit uns in den Dialog zu treten.

Anliegen der Expertise

Die Expertise bietet einen Vorschlag zur Professionalisierung an, der Bourdieus Verständnis von Reflexivität in den Kontext der Lehrer:innenbildung stellt. In diesem Sinne haben wir eine theoriegeleitete und zugleich praktisch hilfreiche Anregung in Form eines Lehr-Lern-Konzeptes formuliert. Dabei verstehen wir unser Konzept als eine Arbeit an der eigenen ‚Brille‘². Das heißt, alle im Konzept genannten inhaltlichen und methodischen Zugänge zielen darauf ab, sich über die eigene Perspektive auf die Welt – insbesondere auf Bildungsungleichheit – stärker bewusst zu werden und im Hinblick auf eine sozial gerechtere pädagogische Praxis auszuwerten. Indem u. a. den Fragen nachgegangen wird, was durch die eigene Brille gesehen wird und was nicht, welche (unbeabsichtigten) Effekte dies zur Folge haben kann und inwiefern dieser Blick durch die eigene Brille auch funktional bzw. gewinnbringend ist, soll die eigene Sicht auf soziale Ungleichheit erweitert werden.

Das folgende Fallbeispiel illustriert, was wir mit der Arbeit an der eigenen Brille meinen. Es handelt sich um einen Ausschnitt aus einem Interview mit einer Grundschullehrerin, die wir im Folgenden Frau Antonova nennen (ausführlich zu diesem Fallbeispiel: Rutter, 2021, S. 124–136). Frau Antonova spricht in diesem Interviewteil über neu zugewanderte Schüler:innen und deren Eltern und setzt diese Sichtweise unmittelbar in Bezug zu ihrer eigenen (Migrations-)Geschichte:

Ich habe dieses Verständnis für die Kinder irgendwo. Dass man sagt, ich weiß, wie das ist. Ich weiß, wie blöd das ist, wenn man da [auf dem Schulhof; Anmerkung der Autor:innen] steht. Ich weiß, damals, ich stand auf dem Schulhof und ich konnte nicht verstehen, wie die Menschen sich gegenseitig verstehen. Weil für mich klang das alles nach Blablabla. Für mich war alles gleich und das hat total lange gedauert, bis ich das so durchdrungen hatte. Also auf der einen Seite wirklich dieses Verständnis da zu stehen und gar nichts zu verstehen und da irgendwo aufgefangen zu werden. Aber auf der anderen Seite dieses Nicht-Verständnis für die Eltern, dass die da nicht mehr tun für ihre Kinder. Dass die nicht versuchen, ihr Kind zu integrieren und sich selber auch nicht integrieren. Ich könnte nicht in einem Land leben, wo ich niemanden kenne, wo ich Angst haben muss, vor die Tür zu gehen, weil ich mich da nicht verständigen kann.

(Interview Frau Antonova, Z. 681–719)

Die Brille, durch die Frau Antonova in dieser exemplarischen Aussage auf neu zugewanderte Schüler:innen und Eltern blickt, ist stark durch eigene biografische (Migrations-)Erfahrungen geprägt. Auf der einen Seite äußert sie großes Verständnis gegenüber den Kindern, da sie selbst in der Schule erlebt hat, die Sprache nicht zu verstehen und infolgedessen (zumindest anfänglich) ausgegrenzt zu sein. Auf der anderen Seite äußert sie Unverständnis gegenüber den Eltern, die nicht alles dafür tun, sich selbst und ihre Kinder zu integrieren.

Frau Antonova sieht durch ihre Brille die Notwendigkeit, solche Kinder in besonderem Maße auffangen zu müssen. Das ist insofern ein Gewinn, da sie empathisch auf diese Kinder eingehen kann und, das wird im weiteren Interviewverlauf klar, sie sich in hohem Maße verantwortlich fühlt, diese Kinder zu unterstützen und ihnen Bildungschancen zu eröffnen (bspw. bietet sie für ein neu zugewandertes polnisches Mädchen gezielte Sprachförderung an und bindet die Schülerin in der Klasse sozial ein). Zu vielen Kindern wird sie so eine Brücke schlagen können und die schulische Integration vorantreiben.

Die ‚blinden Flecke‘ der eigenen Brille werden in Bezug auf ihre Perspektive auf neu zugewanderte Eltern deutlich. Im Interview führt Frau Antonova sinngemäß aus, dass allein der Wille und die Selbstdisziplin der Eltern ausschlagend für die soziale Integration sei. Diese Sichtweise

² Wir wählen die ableistische Metapher mit ambivalenten Gefühlen: Einerseits macht sie unser Verständnis von Theorien als Orientierungspunkte zur Welterkenntnis und -verständnis greifbarer (vgl. hierzu auch: Hamburger, 2008; oder stärker erkenntnistheoretisch gerahmt: Ricken, 2020), andererseits stellt sich der massive Nachteil, dass das Bild wiederum eine durchaus problematische Differenz (Sehen = Erkennen, in diesem Sinne eben ableistisch) reproduziert. Wir werden das Bild schnellstmöglich hinter uns lassen, da der zentralste Kritikpunkt wohl auch darin liegen sollte, dass Verstehen im Sinne Bourdieus erst dann sinnvoll und praxisentscheidend wird, wenn eine Auseinandersetzung mit der eigenen körpergebundenen (und damit oft ‚übersehenen‘) Praxis stattfindet.

steht ebenfalls in enger Verbindung mit ihren eigenen (Migrations-)Erfahrungen. Ein Effekt dieses Blickes kann sein, dass gesellschaftliche Strukturen und diskriminierende Ausschlussmechanismen nicht gesehen werden und daraufhin Eltern, die sozial nicht integriert sind, von ihr abgewertet werden und in ihrer Perspektive selbst schuld sind an ihrer sozialen Lage.

Die Expertise unternimmt unter Rückgriff auf die Metapher der Brille und in Anlehnung an Bourdieu einen Dreischritt:

1. Zunächst möchten wir das Bewusstsein dafür schaffen bzw. stärken, mit welcher Brille wir auf die Welt blicken. Anders ausgedrückt: Die Brille, die zumeist implizit ist, soll explizit gemacht werden (vgl. Modul 1-3).
2. Anschließend greifen wir diesen Aspekt konzeptionell auf und erläutern, dass Explizites wieder implizit bzw. eingeübt werden muss (vgl. Modul 4-5).
3. Da Bildungsungleichheit niemals im Alleingang entgegengewirkt werden kann, geht es zuletzt um die aufmerksame Schulung und Weiterentwicklung im Kollegium (vgl. Modul 6-7).

Möglichkeiten und Grenzen der Expertise

In dieser Expertise wird ein Lehr-Lern-Konzept für die Ausbildung von Lehrkräften vorgestellt, das auf Bourdieus Überlegungen zu Sozioanalyse und Habitus basiert. Diese Überlegungen werden mit weiterführenden Ansätzen und Erkenntnissen ausdifferenziert. Das Konzept zielt darauf ab, angehende Lehrkräfte in der Adressierung von und im Umgang mit sozialer Ungleichheit zu stärken und sie bei ihrem je spezifischen Qualifikations- und Professionalisierungsprozess zu unterstützen.

Dabei kann die Expertise keine Antworten auf alle Fragen der Qualifikation und Professionalisierung bieten, aber sie schlägt vor, im Sinne einer erkenntnisleitenden Heuristik – oder auch: einer Suchstrategie – den Blick auf soziale Ungleichheit zu kultivieren und Handlungsoptionen zu entwickeln. Dieser Fokus wird in dem Konzept scharf gestellt, um Fragen der sozialen Ungleichheit besser bearbeitbar zu machen. Bei der vorliegenden Expertise handelt es sich somit um kein klassisches ‚Rezept‘, das nach erfolgreicher Durchführung die angehenden Lehrkräfte ein für alle Mal für die spätere Praxis ausstattet. Vielmehr möchten wir mit dem Konzept eine andere Blickrichtung aufzeigen, indem wir Bildungsungleichheit antreibende und gestaltende Prozesse und Mechanismen in den Mittelpunkt stellen und dabei stets fragen: Was wären Ansätze und Möglichkeiten für die Gestaltung von chancengerechteren Beziehungen und Lernräumen in Schulen?

Wichtig anzumerken ist bereits an dieser Stelle, dass

- ein solches Lehr-Lern-Konzept immer nur ein erster (bzw. weiterer) Schritt in Richtung eines gerechteren Umgangs mit sozialer Benachteiligung im Bildungssystem sein kann. Primär buchstabiert es Aspekte der Lehrer:innenbildung aus. Aus unserer Erfahrung sollten Veranstaltungen über den gesamten Verlauf des Studiums mit Reflexionsaufgaben zu Praktika und Praxisphasen angelegt werden – nur so können eigene Brillen nachhaltig in eigenen Handlungszusammenhängen aufgespürt und langfristig variiert und bearbeitet werden. Wenn das nicht möglich ist, dann sollte wenigstens ein einsemestriges praxisorientiertes Seminar dieses anstoßen.
- unsere Überlegungen nicht bei den Lehrkräften enden sollten, sondern auch weitere pädagogische Fachkräfte berücksichtigt werden müssen.
- die Antwort auf ein systematisches und sozialstrukturelles Problem nicht von der Einzellehrkraft gefunden werden kann. Zur Weiterentwicklung bedarf es ebenfalls institutionalisierter reflexiver Räume, in denen eine ressourcenorientierte Schulkultur etabliert werden kann und in denen gemeinsam mangelnde Perspektiven und nicht passgenaue Unterstützungsstrukturen überarbeitet werden können.
- für die Fort- und Weiterbildung von bereits im Beruf stehenden Lehrkräften das vorliegende Konzept in weiten Teilen angepasst werden muss, wenngleich einzelne Module und Bausteine auch unmittelbar einsetzbar sind.

Aufbau der Expertise

In Kapitel 2 werden zunächst Leitgedanken zu sozialer Ungleichheit im Allgemeinen und im Bildungssystem im Besonderen erörtert. Hierbei geht es uns einerseits darum, die soziale Ungleichheit aus einer handlungstheoretischen Perspektive zu betrachten. Andererseits möchten wir hervorheben, dass und inwiefern soziale Ungleichheit ein gesamtgesellschaftliches Problem darstellt. Letztlich zieht dieses Verständnis von Bildungsungleichheit bestimmte Konsequenzen für Schule und Lehrkräfte nach sich, die es aufzugreifen gilt.

In Kapitel 3 wird anschließend das Lehr-Lern-Konzept vorgestellt. Im Rahmen des Konzepts werden zentrale bildungswissenschaftliche Inhalte sowie entsprechende Literatur zur Entstehung, Verfestigung und zum Abbau von Bildungsungleichheit recherchiert, zusammengefasst und geordnet präsentiert. Dieses Hintergrundwissen dient als ‚Werkzeug‘ zur Beobachtung, Beschreibung und Erklärung der (eigenen) Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster in den pädagogischen Handlungsfeldern.

Grundsätzlich erlaubt das Konzept eine Variation von Schwerpunkten hinsichtlich der ungleichheitsrelevanten Kategorien ‚Klasse‘, ‚Ethnizität‘, ‚Geschlecht‘ und ‚Behinderung‘. Unsere Perspektive auf soziale Ungleichheit ist jedoch vorrangig in einer Habitus- und Milieuforschung, unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Dimension pädagogischer Diskurse, verortet. Darüber hinaus bedienen wir uns zur Unterstützung des Qualifikations- und Professionalisierungsprozesses einer breitgefächerten erprobten Didaktik, die zur Haltung eines forschenden Lernens bei-

tragen und damit fundierte Einsichten in das Theorie-Praxis-Verhältnis geben kann. Dafür werden sowohl kasuistische Formate, in Form von kurzen Fallbeispielen, als auch erfahrungsbasierte Aktivitäten und Übungen bereitgestellt. Über eine Irritation der (eigenen) Orientierungen im beruflichen Kontext versuchen wir einen Perspektivwechsel von einer problem- bzw. defizitorientierten zu einer stärken- und ressourcenorientierten Sichtweise auf diese Schüler:innen anzustoßen.



2 Leitgedanken zu sozialer Ungleichheit im Bildungssystem

Im Folgenden wird der Begriff der sozialen Ungleichheit näher bestimmt und im Kontext des deutschen Bildungssystems eingebettet. Dafür wird mit dem deutschen Soziologen Reinhard Kreckel auf eine handlungstheoretische Perspektive zurückgegriffen, die die Verstrickung der Schule und Lehrkräfte in gesamtgesellschaftliche Dimensionen in den Blick nimmt. Das Postulat, Bildungserfolg von sozialer Herkunft zu entkoppeln und soziale Ungleichheit im Bildungssystem abzubauen, lässt sich aus Gerechtigkeitstheoretischen Überlegungen und aus dem Grundgesetz ableiten. Diese Aspekte werden in Beziehung zu Kreckels Betrachtungsweise gesetzt. Abschließend werden die daraus resultierenden Auswirkungen für Schulen und Lehrkräfte ausbuchstabiert.

Soziale Ungleichheit als gesamtgesellschaftliches Problem

Für Kreckel (1997) liegt soziale Ungleichheit dort vor, „wo die Möglichkeiten des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt bzw. begünstigt werden.“ (ebd., S. 17). Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass Bildung in unserer Gesellschaft einen hohen Stellenwert hat – so stellt die Schule die Weichen für alle anderen gesellschaftlichen Bereiche. Kreckel spricht in diesem Zusammenhang auch von der „meritokratischen Triade“ (ebd., S. XI) Bildung – Beruf – Einkommen, die der Leistungsideologie entspringt: Höhere Schulabschlüsse bzw. schulische Qualifikationen führen zu besseren Arbeitsmarktchancen. Die berufliche Stellung steht wiederum in einer starken Verbindung mit dem verfügbaren Einkommen. Das Einkommen bestimmt wiederum die Lebensbedingungen (Solga & Dombrowski, 2009). Analysen zu sozioökonomischer Ungleichheit zeigen seit geraumer Zeit, dass eine Verschiebung der Einkommens- und Vermögensverhältnisse massiv in Richtung der Reichsten verläuft (u. a. Butterwegge, 2020). Diese Vermögensungleichheit findet ihren Widerhall auch im Bildungssystem: Eine sozial ungleicher werdende Gesellschaft schlägt sich auch auf die Schüler:innen- und Elternschaft nieder. Etwa weisen Daten zur Leistungsberechtigung und Inanspruchnahme des Bildungs- und Teilhabepaketes nach, dass deutschlandweit im Jahr 2019 über anderthalb Millionen Kindern und Jugendlichen Leistun-

gen des Bildungs- und Teilhabepaketes zustanden. Zuge-spitzt formuliert, waren somit ca. 15 Prozent aller Schüler:innen von Armut betroffen (Dehmer et al., 2020).

Kreckel unterscheidet ferner soziale Ungleichheit von „bloßer physisch bedingter Verschiedenartigkeit der Menschen (z. B. in Bezug auf Geschlecht, Augenfarbe, Lebensalter [...])“ (ebd., S. 15). Ihm zufolge muss im Zusammenhang von sozialer Ungleichheit „stets von gesellschaftlich veränderten Formen der Begünstigung und Bevorrechtigung einiger, der Benachteiligung und Diskriminierung anderer, jedoch nicht von deren unterschiedlicher biologischer Grundausstattung“ (ebd., S. 15) gesprochen werden. Es geht Kreckel folglich gerade darum, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu rekonstruieren, die zu Benachteiligung und Diskriminierung von bestimmten Kindern und Jugendlichen in der Schule führen. Wer Bildungserfolg und soziale Herkunft entkoppeln und soziale Ungleichheit im Bildungssystem abbauen will, muss in diesem Sinne einen differenzierteren Blick einnehmen, als ‚nur‘ die Schule und die Bildungspolitik zu betrachten. Beispielsweise führt die sogenannte bevölkerungsorientierte nachhaltige Familienpolitik dazu, dass durch Maßnahmen wie das einkommensabhängige Elterngeld die Geburtenförderung in Deutschland sozial differenziert erfolgt, indem explizit vor allem die besser gestellten (Doppel-)Verdienenden und hoch qualifizierte Frauen unterstützt werden, die in Deutschland bislang vergleichsweise häufig kinderlos bleiben bzw. ihr erstes (und nicht selten einziges) Kind ab dem 35. Lebensjahr bekommen. Kahlert (2008) kommt zu dem Schluss, dass: „in Deutschland besonders [...] Kinder von hoch qualifizierten Müttern [erwünscht sind], denn der im Zusammenwirken von Familie und höherem Bildungsstandard gebildete Nachwuchs ist angesichts knapper werdender Humanressourcen von besonderem Interesse für die Zukunft des Wirtschaftsstandorts Deutschland.“ (ebd., S. 2295). Die Sozial- und Bildungspolitik steht demnach in Beziehung mit der Familien- und Gleichstellungspolitik. Derartige Beispiele ließen sich für viele weitere gesellschaftliche Bereiche ausführen.

Die Auswirkungen der Verschiedenheiten und Besonderheiten sind, laut Kreckel, darüber hinaus nicht notwendig soziale Bevorrechtigung und Benachteiligung. Es sei auch soziale Differenzierung auf ‚egalitärer Basis‘ möglich. In Kreckels Worten lautet dies dann – auch in Abgrenzung zu einigen Autor:innen, die das Bestreben gegen soziale Ungleichheit vorzugehen als irrelevant oder unnötig abtun:

„Das Ideal der sozialen Gleichheit hat deshalb auch nichts mit sozialer Gleichförmigkeit oder gar mit ‚Gleichmacherei‘ zu tun, wie seine Gegner gerne behaupten.“ (ebd., S. 15). Somit ist zwischen sozialer Differenzierung und sozialer Ungleichheit zu unterscheiden. Im Kontext von Bildung bedeutet dies nicht, dass alle Schüler:innen Abitur machen und studieren sollen, aber für alle soll hierzu die Chance gleich groß sein. Zwar liegt dem Anspruch nach Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem vor und die Nicht-Benachteiligung bzw. Antidiskriminierung ist in die Gesetzgebung der Bundesrepublik in Artikel 3 des Grundgesetzes eingeschrieben, aber der rechtlich auf mehreren Ebenen verankerten Forderung stehen zahlreiche empirische Befunde gegenüber, die ein gänzlich anderes Bild von der Wirklichkeit in der alltäglichen Schulpraxis zeichnen (zur Übersicht der Befundlage: Weitkämper, 2019, S. 9–60). So haben Large-Scale Assessments wie PISA, TIMSS und IGLU nicht nur Licht in das Zusammenspiel von sozialen Herkunftsmerkmalen und institutionellen Faktoren gebracht, sondern auch die Diskussion, was unter Chancengleichheit und Gerechtigkeit im Bildungssystem zu verstehen ist und wie dies erreicht werden kann, neu entfacht. Dabei wird der Diskurs in der Erziehungswissenschaft und angrenzenden Disziplinen unter unterschiedlichen Terminologien und mit verschiedenen theoretischen und konzeptionellen Zugängen geführt. Bezeichnungen wie ‚Umgang mit Diversität‘ bzw. ‚Heterogenität‘ oder ‚Inklusion‘ und ‚Subjektorientierung‘ werden sodann häufig aufgegriffen, um sich nicht mehr mit der Frage auseinanderzusetzen, wie die rechtlich geforderte Unterstützung aller Schüler:innen, unabhängig ihrer sozialen Herkunft, möglich werden kann.

Konsequenzen für Schule und Lehrkräfte

Aus dem bisher Dargestellten lassen sich drei zentrale Herausforderungen für die Schulpraxis festhalten:

- 1. Schule allein kann soziale Ungleichheit nicht bearbeiten**
Der Abbau von Bildungsungleichheit ist bzw. kann nicht ausschließlich eine Aufgabe von Schule sein, sondern letztlich nur gesamtgesellschaftlich gelöst werden kann. Die verschiedenartigen Wahrnehmungen und Bewertungen von sozialer Ungleichheit in der Politik, Wissenschaft und Öffentlichkeit spielen diesbezüglich eine wichtige Rolle.
- 2. Das Lehrkräftehandeln ist von Widersprüchen geprägt**
Die pädagogische Arbeit mit Schüler:innen, die unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse mitbringen, ist überaus komplex und anspruchsvoll. Einerseits sollen die Lehrkräfte den Schüler:innen Wissen, Kompetenzen, Werte und Normen vermitteln, die sie auf ihre zukünftige Erwerbsarbeit vorbereiten. Hierbei sollen die Lehrkräfte die Schüler:innen unterstützen und herausfordern und auf die Individualität aller Schüler:innen in der Planung, Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lernprozessen eingehen. Andererseits sind die Lehrkräfte angehalten, die schulische Leistungsfähigkeit zu bewerten, Schüler:innen auf die verschiedenen Schulformen zu verteilen und Abschlüsse zu vergeben (Vock & Gronostaj, 2017; vgl. hierzu auch: Rutter; 2021, S. V–XIII).
- 3. Das Phänomen Bildungsungleichheit ist kaum zu durchschauen**
Die Ursachen für die Entstehung und Verfestigung von Bildungsungleichheit und demnach auch die Ansatzpunkte zur Herstellung von Bildungschancen sind vielfältig und liegen zusammenhängend auf der Makro-, Meso- und Mikroebene. Auf Makroebene wird etwa die Unterfinanzierung der Grundschulen, die frühe Verteilung der Kinder und Jugendlichen auf die verschiedenen Schulformen und deren mangelhafte Durchlässigkeit benannt. Auf Mesoebene werden bspw. die unterschiedlichen schulformspezifischen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten diskutiert, die mitunter aus einer leistungs- und sozialbezogenen Homogenisierung resultieren. Auf Mikroebene kommt der unmittelbare Handlungsbezug von Lehrkräften in den Blick. Auf diesen stützen wir nachkommend zentral unsere Argumentation.

Wenngleich die Organisation Schule folglich mit einigen gravierenden systemimmanenten Widrigkeiten umgehen muss, liegt genau deswegen der Schwerpunkt unserer Expertise auf den Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte in Interaktionen mit Schüler:innen. Denn: Auf Mikroebene rücken die schulischen Akteur:innen in den Mittelpunkt der Betrachtung, insbesondere die Einstellungen und Handlungen der pädagogischen Fachkräfte (Maaz et al., 2010). So belegen empirische Studien bspw. zu Leistungsbewertungen, Übergangsempfehlungen und alltäglichen Arbeitspraktiken wiederholt, dass sich Erzieher:innen, Lehrer:innen und Sozialarbeiter:innen in einem Spannungsfeld zwischen (Re-)Produktion und Transformation sozialer Ungleichheit bewegen (Kramer, 2015; zum Überblick: Weitkämper, 2019, S. 9–60). Aus der Perspektive der Habitus- und Milieuforschung liegen die Gründe dafür in unterschiedlichen Passungskonstellationen zwischen den primären habitus- und milieuspezifischen Dispositionen der Schüler:innen und der pädagogischen Fachkräfte sowie den sekundären Anforderungs- und Anerkennungsstrukturen des Bildungssystems. Die Erwartungen, die das Bildungssystem an Schüler:innen stellt, sind hierbei eher an der bürgerliche Mitte orientiert (Grundmann et al., 2010). In diesem Sinn ist die pädagogische Arbeit für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche weniger anschlussfähig als für sozial privilegierte Schüler:innen (u. a. Bourdieu, 1992). Diese Forschung legt nahe, dass es einen Handlungs- und Entscheidungsspielraum für pädagogische Fachkräfte gibt, der gegenwärtig nicht voll ausgeschöpft wird.



3 Das Lehr-Lern-Konzept

Das Konzept setzt sich aus sieben Modulen mit zum Teil unterschiedlichen Bausteinen zusammen. Die Module umfassen zu verschiedenen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen Hintergrundwissen und Reflexionsimpulse (z. B. Fallbeispiele, Aktivitäten und Übungen).

Die Module sollten idealerweise in der vorgegebenen Abfolge bearbeitet werden, da viele Inhalte der späteren Module frühere voraussetzen.

Die nachfolgende Abbildung gibt einen Überblick über die Modulstruktur. Gemeinsam sollen mit den angehenden Lehrkräften Antworten auf die dort dargestellten Fragen erarbeitet werden. Zur Unterstützung enthält jedes Modul und (nahezu) jeder Baustein eines Moduls folgende wiederkehrende und charakteristische Elemente: Wir starten jeweils mit einer Aktivierung, liefern dann einen Input und setzen mit einer Vertiefung fort.

Modul 1	Einführung in das Themenfeld: Sozioanalyse und Habitussensibilität Was bedeuten die Schlüsselbegriffe Sozioanalyse und Habitussensibilität und inwiefern können sie einen Beitrag zum Abbau von Bildungsungleichheit leisten?
Modul 2	Logik und gesellschaftliche Einbettung des Bildungssystems Welche sozialen Strukturen gibt es und wie wirken diese? In welcher Verbindung steht die Schule mit der Gesellschaft? Was bedeutet dieser Zusammenhang für die pädagogische Arbeit mit sozial benachteiligten Schüler:innen?
Modul 3	Soziale Milieus und Habitus in der Schule Was bedeutet es in eher sozial benachteiligten Lebensverhältnissen aufzuwachsen und zur Schule zu gehen? Was bedeutet es in eher sozial privilegierten Lebensverhältnissen aufzuwachsen und in Schule zu arbeiten? Und: Gibt es Unterschiede, wenn Lehrkräfte selbst in eher sozial benachteiligten Lebensverhältnissen aufgewachsen sind?
Modul 4	Milieuspezifische Handlungsbefähigung und Überlegungen zur Habitustransformation der Schüler:innen und Lehrkräfte Welche Erkenntnisse zu Habitustransformationen liegen vor? Wie könnte eine habituelle Transformation zwischen Eingliederungsbefähigung und mehrdeutigem Eigensinn gelingen?
Modul 5	Akuthilfe im Konflikt(fall) Zum Umgang mit Kategorisierungen und dem Problem von Bildungsexklusionen Was kann unternommen werden, wenn Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen nicht (mehr) tragfähig oder Probleme bereits eskaliert sind?
Modul 6	Präventive und langfristige Strukturmaßnahmen - oder: In welcher Schule möchten wir lernen und arbeiten? Was sind bereits bewährte und was mögliche Ansätze hinsichtlich der Gestaltung der Lern- und Arbeitsbedingungen sowie der Schulkultur?
Modul 7	Sozioanalyse und Habitussensibilität- ein Fazit und Ausblick: Zwischen Verstetigung und Anschlussperspektiven Wie können Ansätze von Sozialanalyse und Habitussensibilität im Unterricht und Schulalltag weitergetragen bzw. ausgeweitet werden? Welche weiteren Möglichkeiten ergeben sich hieraus?

Modul 1:

Einführung in das Themenfeld: Sozioanalyse und Habitussensibilität

Was bedeuten die Schlüsselbegriffe Sozioanalyse und Habitussensibilität und inwiefern können sie einen Beitrag zum Abbau von Bildungsungleichheit leisten?

AKTIVIERUNG:

Der General und die Soldaten

INPUT:

Sozioanalyse als Arbeit an der eigenen ‚Brille‘, Habitussensibilität als praktische Einübung

VERTIEFUNG:

Kritische Selbstreflexion hinsichtlich des beruflichen Selbstkonzeptes

AKTIVIERUNG

Zum Einstimmen in die Bedeutung und den Sinn von Sozioanalyse und Habitussensibilität bemühen wir ein Bild von Pierre Bourdieu, das das Verhältnis von Theorie und Empirie wie folgt umschreibt:

Der General steht oben, auf einem Hügel, er hat den Überblick, er sieht alles – das ist der Philosoph, der Sozialphilosoph; er denkt sich Schlachten aus, er beschreibt den Klassenkampf und taucht natürlich nicht in Waterloo auf. Meine Perspektive ist dagegen die von Fabrizio, dem Helden Stendhals aus der ‚Kartause von Parma‘, der nichts sieht, nichts versteht, dem die Kugeln nur so um die Ohren fliegen. Es genügt, sich einmal in die vordersten Linien zu begeben, damit der Blick auf die gesellschaftliche Welt ein grundlegend anderer wird. Natürlich ist die Sicht der Generäle nützlich; ideal wäre es, könnte man beides verbinden: den Überblick des Generals und die einzelne Wahrnehmung des Soldaten im Getümmel.

(Bourdieu, 1993, S. 42 f.)

Die angehenden Lehrkräfte werden gebeten, in Kleingruppenarbeit zu überlegen, was Bourdieus Bild in Bezug auf die Schule meinen kann.

Aus unserer Sicht verdeutlicht das Beispiel zunächst einmal, dass Menschen ihren eigenen Blickwinkel und ihre eigene Handlungswirklichkeit auf die Welt haben, also durch ihre eigene Brille schauen. Auf den Schulkontext bezogen verkörpert für uns der General eine ungleichheitsorientierte Bildungsforschung, die mit Abstand und entlastet vom alltäglichen Handlungsdruck in der Schule, eine analytische Perspektive auf schulische Geschehnisse einnimmt. Der Soldat Fabrizio hingegen stellt aus unserer Sicht Lehrkräfte dar, die unmittelbar und oftmals aus der Situation heraus im alltäglichen Schultreiben agieren. Um besser nachvollziehen zu können, wie das schulische „Getümmel“ gesamtgesellschaftlich eingebettet ist, müssen Lehrkräfte auf den Blickwinkel des Generals zurückgreifen. Angesichts dessen, dass sie selbst mit anderen Akteur:innen die Handlungswirklichkeit in Schule erzeugt haben und dies nicht in völliger Unabhängigkeit geschehen ist, sondern durch bereits vorhandene Strukturen geprägt ist, handelt es sich hierbei um keine einfache Aufgabe. Die Sozioanalyse soll nun dazu dienen, sich sowohl auf die Perspektive des Generals als auch auf die von Fabrizio einzulassen – keine Sichtweise soll zugunsten einer anderen aufgegeben werden. Wieder auf Schule bezogen bedeutet dies für Lehrkräfte, die Verbindung zwischen ihren konkreten Erfahrungen und dem Überblickswissen jeweils reflexiv selbst herzustellen (Drucks & Bruland, 2020).

INPUT

Im Rahmen des Inputs, der idealerweise in jedem Modul bzw. in jedem Baustein über einen mediengestützten Impulsvortrag erfolgen sollte (z. B. mithilfe von Powerpoint oder Prezi), lernen die angehenden Lehrkräfte nun die Schlüsselbegriffe Sozioanalyse und Habitussensibilität in ihren theoretischen Grundzügen kennen und erhalten eine Gesamtschau darüber, welche Potenziale Sozioanalyse und Habitussensibilität beim Umgang mit sozialer Ungleichheit aus unserer Sicht bieten (vgl. hierzu auch: Rutter, 2021, S. 45-47). Dabei wird Bourdieus Bild des Generals und der Soldaten immer wieder eingebunden.

Um zu erfahren, was unter Sozioanalyse und Habitussensibilität verstanden wird und welche Ziele damit verbunden werden, greifen wir in Anlehnung an El-Mafaalani (2014) auf den klassischen pädagogischen Leitspruch „Kinder und Jugendliche dort abholen, wo sie stehen“ zurück. In diesem kurzen Satz müssen sich Lehrkräfte die Fragen stellen, (1) wo sie selbst stehen, (2) wo die einzelnen Schüler:innen stehen, (3) wie sie die Strecke zu den einzelnen Schüler:innen überwinden können, (4) wer oder was dabei im Weg stehen könnte sowie (5) wo die Reise insgesamt hingehen soll. Um diese fünf komplexen Fragen beantworten zu können, scheint eine professionelle Selbstanalyse unausweichlich (ebd.). Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang auch von *Sozioanalyse*.

Sozioanalyse als Arbeit an der eigenen ‚Brille‘

So legt Bourdieu zwar mit dem Habituskonzept dar, dass Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster in der Regel unbewusst wirken und nur schwer veränderbar sind, aber Möglichkeiten der Weiterentwicklung sind dennoch mitgedacht (El-Mafaalani & Wirtz, 2011). Die erste Variante einer habituellen Änderung kann als „Habitus-Struktur-Konflikt“ (Schmitt, 2010, S. 10) beschrieben werden, der unbewusste und nicht intendierte Veränderungsprozesse anstößt. Beispielsweise können Menschen in soziale Situationen geraten, in denen sie mit ihren Deutungen und Handlungen nicht weiterkommen. Eine derartige dauerhafte Nicht-Passung von Habitus und sozialem Kontext kann entweder zu Orientierungslosigkeit und Rückzug in das Herkunftsmilieu oder zu einem kreativen Lernprozess und schließlich zur Transformation des Habitus führen (El-Mafaalani & Wirtz, 2011). Solche Habitus-Struktur-Konflikte und damit einhergehende Transformationsprozesse werden im Kontext der bildungsbezogenen Aufstiegsforschung ausführlich nachgezeichnet (u. a. El-Mafaalani, 2012)³ und in Modul 4.1 tiefergehend thematisiert.

Die zweite Variante einer Habitustransformation stellt hingegen eine bewusste Entscheidung zur Veränderung dar, die durch die Sozioanalyse angestoßen wird. Aus Bourdieus Perspektive handelt es sich um einen „Bewußtwerdungsprozeß, der es dem einzelnen erlaubt, seine Dispositionen unter Kontrolle zu bringen“ (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 167 f.). Im Zentrum der Sozioanalyse steht demnach die differenzierte Auseinandersetzung mit der eigenen sozialen Herkunft und damit auch mit dem eigenen Habitus. Hierzu gehört die Bewusstmachung habituellem Möglichkeiten und vor allem Grenzen sowie die Reflexion der eigenen Verstrickung in gesellschaftliche Machtverhältnisse. Bourdieu zufolge ist die Soziologie hierbei „ein höchst machtvoll Instrument der Selbstanalyse, die es einem ermöglicht, besser zu verstehen, was man ist, [...] sowie die Stellung begreifen lässt, die man innerhalb der sozialen Welt innehat“ (Bourdieu, 2002, S. 223). Für den Schulkontext steht die Sozioanalyse also zunächst einmal im Zusammenhang einer reflexiven Objektivierung der alltäglichen Praxis. Hier spielt die Idee des Bruchs eine zentrale Rolle: Die Lehrkräfte müssen sich von den vermeintlichen Selbstverständlichkeiten, den unhinterfragt gültigen Wissensbeständen und Begrifflichkeiten im schulischen Alltag distanzieren. Das heißt, es besteht die Notwendigkeit, mit den Alltagstheorien zu brechen und – um Bourdieus Bild erneut aufzugreifen – die Hügelposition des Generals einzunehmen. Des Weiteren sollten Lehrkräfte bei allen Interaktionen mitbedenken, dass der Blick auf die Schüler:innen von ihrer jeweils spezifischen Brille geprägt ist. Die Sozioanalyse ist demnach in der pädagogischen Arbeit unerlässlich, um die eigene Standortgebundenheit zu durchdringen.

Bittlingmayer und Bauer (2005) konzeptionieren Sozioanalyse im Rahmen eines Entwurfs für Lehrer:innenfortbildungen zum Umgang mit sozial benachteiligten Schüler:innen als zusätzliche Dimension sozialer Kompetenzen. Sie heben hierbei die Reflexion der eigenen Funktionsrolle bzw. die Distanz zu dieser hervor und betonen den Machtaspekt, der praktisch jedem sozialen Handlungskontext zugrunde liegt. Dazu gehört die Einsicht in die alltäglichen Kämpfe um Anerkennung im Kollegium, im Gespräch mit den Eltern und Erziehungsberechtigten, vor der Klasse sowie der Blick auf eigene und fremde Normalitätsvorstellungen und schulische Erwartungshorizonte. Ferner geht es um die Erkenntnis von Begründungsmustern der Sympathie und Antipathie sowie die Realisierung der Mechanismen der Zuteilung von Anerkennung in Interaktionen (ebd.; vgl. hierzu auch: Rutter, 2021, S. 89-96).

³ Anzumerken ist, dass in der Wissenschaft kritisch darüber diskutiert wird, ob es sich wirklich um eine Transformation des Habitus handelt (u. a. El-Mafaalani, 2020). Auch Bourdieu zufolge wandelt sich der Habitus in Abhängigkeit von neuen Erfahrungen zwar fortwährend, aber die Wandlung niemals radikal, „da sie sich auf Grundlage von Voraussetzungen vollzieht, die im früheren Zustand verankert sind“ (Bourdieu, 2001, S. 207). Insofern könnte auch von Diversifizierung oder Modifikation des Habitus gesprochen werden. Für die vorliegende Expertise sind diese theorieorientierten Diskussionen aber nachrangig.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass für Bourdieu die Sozioanalyse vom Grundsatz her eine emanzipatorische Wirkung entfaltet. Indem sich die sozialen Akteur:innen intensiv mit der eigenen Herkunft auseinandersetzen und eine reflexive Brechung eingehen, erkennen sie die Gesetzmäßigkeiten und restriktiven Elemente ihrer eigenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster. Durch die daraus resultierende praktische Einsicht gewinnen sie an Rationalität und Deutungsvermögen (El-Mafaalani & Wirtz, 2011). Schmitt (2010) gibt hierbei zu bedenken, dass das Bewusstwerden eigener habitueller Grenzen auch entmutigend wirken und die Verantwortlichkeit für eigenes Tun reduzieren bzw. das Gefühl von Ohnmacht gegen strukturelle Ungerechtigkeit fördern kann. Die Gefahr einer solchen Überforderung haben wir bereits oben erwähnt. Befreiend wirkt die Sozioanalyse dann, wenn sie ein „Verstehen“ (Bourdieu, 1997, S. 13) zwischen Personen unterschiedlicher sozialer Herkunft ermöglicht. Damit meint Bourdieu die Fähigkeit und Bereitschaft, sich gedanklich an den Ort zu versetzen, den andere im Sozialraum einnehmen (ebd., S. 786). Weiter führt Bourdieu aus, dass es darum geht, ein ...

... generelles und genetisches Verständnis der Existenz des anderen anzustreben, das auf der praktischen und theoretischen Einsicht in die sozialen Bedingungen basiert, deren Produkt er ist: Eine Einsicht in die Existenzbedingungen und Mechanismen [...], eine Einsicht in die untrennbar verwobenen psychischen und sozialen Prägungen, die mit der Position und dem biographischen Werdegang dieser Person im Sozialraum einhergehen.

(ebd., S. 786)

Ein solches Verständnis ist mehr als „ein wohlwollender Gemütszustand“ (ebd.) und bedeutet nicht im phänomenologischen Sinn das emotionale Hineinversetzen bzw. Hineinprojizieren in Andere. Vielmehr geht es um ein Verständnis dafür, weshalb die Person zu einer bestimmten Grundhaltung gegenüber der Welt gelangt ist und welche sozial strukturierenden Prinzipien sich dahinter verbergen (Barlösius, 2004).

Habitussensibilität als praktische Einübung

Unmittelbar an das, was Bourdieu Verstehen nennt, schließt nun *Habitussensibilität* an. *Habitussensibilität* wird seit einiger Zeit als neue Kompetenzanforderung an professionelles Handeln im Sozial-, Gesundheits- und Bildungswesen diskutiert (ausführlich für den schulischen Bereich: Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014; Fabel-Lamla & Klomfaß, 2014; El-Mafaalani, 2014). Sander (2014) stellt

dar, dass *Habitussensibilität* einen Teil des professionelles Handlungswissens bildet. Hierbei muss *Habitussensibilität* über „explizites und deklaratives Wissen hinausreichen und sich insofern von akademischem Wissen lösen, um – als echtes Handlungswissen – im professionellen Alltag routiniert zur Anwendung kommen zu können“ (ebd., S. 21). Das heißt, um bei Bourdieus Bild zu bleiben, Fabrizio würde allein das Überblickswissen des Generals für das Bewältigen seiner aktuellen Handlungswirklichkeit kaum etwas nützen. Er muss vielmehr in den konkreten Situationen bestehen und versuchen, den Kugeln der Gegner zu entgehen. Selbst wenn die Hügelposition ergibt, dass die Soldaten nach einem bestimmten Muster gekämpft haben, ihr Kampfverhalten einer gewissen Regelmäßigkeit entspricht und künftiges Verhalten mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit vorhersagbar scheint, so folgen die Soldaten doch in Unkenntnis des übergreifenden Musters in der augenblicklichen Lage ihren je eigenen Strategien (vgl. Schmitt, 2006, S. 9). Bezogen auf den Schulkontext reichen folglich sozialwissenschaftliche Erkenntnisse über soziale Milieus und ihre spezifischen Werte und Alltagspraktiken sowie bildungswissenschaftliche Erkenntnisse über die Entstehung und Verfestigung von sozialer Ungleichheit im Bildungssystem etc. nicht aus, damit Lehrkräfte in der alltäglichen Schulpraxis gerechter mit Bildungsungleichheit umgehen können. Das Überblickswissen kann die Lehrkräfte allerdings in die Lage versetzen, ein umfassendes Feingefühl hinsichtlich der zum Teil eigensinnig erscheinenden Lebensentwürfe, Erwartungshaltungen und Bildungsstrategien der Schüler:innen aufzubringen. Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2014) fassen *Habitussensibilität* – nun in Weiterführung des obigen Bourdieuschen Verstehensbegriffes – auch als „die Fähigkeit und Bereitschaft, sich gedanklich an den Ort zu versetzen, den ein Schüler oder eine Schülerin im sozialen Raum einnimmt“ (S. 177). Neben der Kompetenz, den *Habitus* der Schüler:innen zumindest grob identifizieren und daraus sozial typische und gegebenenfalls individuell relevante Identitätskonstruktionen ableiten zu können, ermöglicht das Überblickswissen des Weiteren die Selbstreflexion des eigenen sozialen Standortes und der damit einhergehenden Wahrnehmung der Schüler:innen. Es geht hierbei vor allem um die tendenzielle Offenlegung distinktiver sozialer Praxis in der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung (vgl. Sander, 2014, S. 22).

Erst wenn das explizite und deklarierte Fachwissen handlungsrelevant, also routinisiert und somit von einer Handlungsressource zu einer Handlungsdisposition wird, sprechen wir im Folgenden von *Habitussensibilität* (vgl. Sander, 2014; S. 19). Lehrkräfte müssen demnach die reflexiv selbst hergestellten Bezüge zwischen ihren konkreten Erfahrungen und dem Überblickswissen in der Schulpraxis auch in die Tat umsetzen. Sozioanalyse und *Habitussen-*

sibilität sollte demnach im Professionalisierungstheoretischen Idealfall den bereits oben erwähnten, gegenwärtig noch nicht voll ausgeschöpften Handlungs- und Entscheidungsspielraum der Lehrkräfte erweitern. Dies betrifft z. B. die Überprüfung von Leistungsbewertungen und Übergangsempfehlungen, die empirisch mehrfach nachgewiesen sozial selektiv erfolgen (Drucks & Bruland; vgl. hierzu auch: Weitkämper, 2019, S. 10-15).

Mithilfe dieser Grundlagen können die einzelnen Schritte des zuvor genannten pädagogischen Grundsatzes „Kinder und Jugendliche dort abholen, wo sie stehen“ nun konkreter gefasst werden. Aus unserer Sicht stellt *Sozioanalyse* die Basis dafür dar, um die gemeinsame Reise mit den Schüler:innen überhaupt antreten zu können: (Mindestens) alle fünf Aspekte müssen durch die Sozioanalyse zunächst

einmal beantwortet werden, um ein umfassendes Bild von der schulischen Gesamtsituation zu erhalten. Sozioanalyse verschafft folglich den Überblick des Generals über die gesellschaftliche (Re-)Produktionsfunktion von Schule und Lehrkräfte und deren Mechanismen. Um darüber hinaus aber auch tatsächlich an das (selbstgesteckte und/oder gesellschaftlich erwartete) Ziel zu gelangen oder ihm zumindest näher zu kommen, braucht es *Habitussensibilität*. Grundsätzlich greifen wir die einzelnen Schritte des pädagogischen Leitspruchs systematisch in den nachfolgenden Modulen auf, allerdings sollte sich bereits andeuten, dass Sozioanalyse und Habitussensibilität zwar in der Lehrkräfteausbildung angebahnt werden können, aber wesentlich in der praktischen Einübung gestärkt wird (Neuweg, 2005).

VERTIEFUNG

Um dem eigenen Habitus ein Stück weit auf die Spur zu kommen, sollen sich die angehenden Lehrkräfte sogleich selbstkritisch mit eigenen beruflichen Orientierungen im Sinne einer Standortbestimmung auseinandersetzen. Die folgenden Leitfragen dienen dazu, zunächst im Sinne einer professionellen Selbstreflexion in Einzelarbeit über das berufliche Selbstkonzept nachzudenken:

1. Wie möchte ich mich in meiner Rolle als Lehrkraft im Idealfall verstehen? Welche Werte und Ideale strebe ich an oder habe ich mir bereits erarbeitet?
2. Warum schätze ich diese Werte und Ideale eigentlich? Woher stammen sie?
3. Wie kann ich an mir selbst arbeiten oder arbeite ich bereits an mir, um die angestrebten Werte und Ideale zu erreichen?
4. Welche Situationen im schulischen Kontext bereiten mir Schwierigkeiten? Wann fühle ich mich wie der Soldat Fabrizio in Bourdieus Bild und mir „fliegen die Kugeln“ um die Ohren?
5. Wie sehr und wodurch fühle ich mich verpflichtet, soziale Ungleichheit in Schule zu bearbeiten? Wie will ich mich dieser Verantwortung konkret stellen?

Abschließend folgt eine Diskussion mit allen Teilnehmenden, um gemeinsame und unterschiedliche Vorstellungen und Erfahrungen aufzudecken.

Modul 2:

Logik und gesellschaftliche Einbettung des Bildungssystems

Baustein 2.1: Welche sozialen Strukturen gibt es und wie wirken diese?

AKTIVIERUNG:

„Wie viele Schritte kannst du gehen?“

INPUT:

Sozialraum und Kapitalarten, Verhältnis von sozialer Position und Lebensstil, soziale Klassen und soziale Milieus, symbolische Kämpfe und symbolische Gewalt

VERTIEFUNG:

Milieu- und Habitusunterschiede am Beispiel ‚Wohnen‘

AKTIVIERUNG

Dieses Modul startet mit einer Übung, die bekannt ist unter dem Titel „Wie viele Schritte kannst du gehen?“ (Reindlmeier, 2010). Die Übung hat zum Ziel, für verschiedene subjektive Möglichkeitsräume, die durch unterschiedliche Positionierungen innerhalb der Gesellschaft entstehen, zu sensibilisieren und dient als Einstieg in die Reflexion über ungleiche gesellschaftliche Machtverhältnisse. Hierzu werden den Teilnehmenden als Erstes voneinander abweichende Rollen zugewiesen (z. B. eine 50-jährige Servicekraft in der Gastronomie, verheiratet, zwei Kinder oder ein 20-jähriger Geflüchteter, der in seinem Herkunftsland Afghanistan Umwelttechnik studiert hat), die sie eingangs für sich behalten sollen. Als Nächstes werden die Teilnehmenden gebeten, sich an der Längsseite des Raumes nebeneinander aufzustellen. Anschließend wird eine Reihe von Fragen gestellt (z. B. „Kannst du dich nach Einbruch der Dunkelheit auf der Straße sicher fühlen?“ oder „Kannst du es dir leisten, mindestens einmal pro Woche ins Kino oder ins Restaurant zu gehen?“). Sowohl die Rollenbeschreibungen als auch die Fragestellungen sind hierbei

bewusst offen formuliert und erfordern dementsprechend eine individuelle Einschätzung. Wichtig ist, dass möglichst viele unterschiedliche Bereiche und Merkmale miteinbezogen werden, die gesellschaftlich relevant sein können. Wenn die Teilnehmenden die Frage aus ihrer Rolle heraus mit ‚Ja‘ beantworten können, machen sie einen Schritt nach vorne; wenn sie hingegen mit ‚Nein‘ antworten, bleiben sie stehen. Im Laufe der Übung verteilen sich die Teilnehmenden im gesamten Raum. Die Reflexion der Übung verläuft in verschiedenen Phasen (hierzu ausführlich: ebd., S. 32–36).

Aus unserer Erfahrung heraus ist an dieser Übung vorteilhaft, dass die fiktiven Rollen und Fragen noch eine gewisse Distanz zur eigenen Person erlauben und das Nachdenken und Sprechen über soziale Positionen und damit verknüpfte Macht so anfänglich leichter fällt. Die Bezugnahme zur eigenen Person wird dann im Rahmen dieses Moduls sukzessive gesteigert.

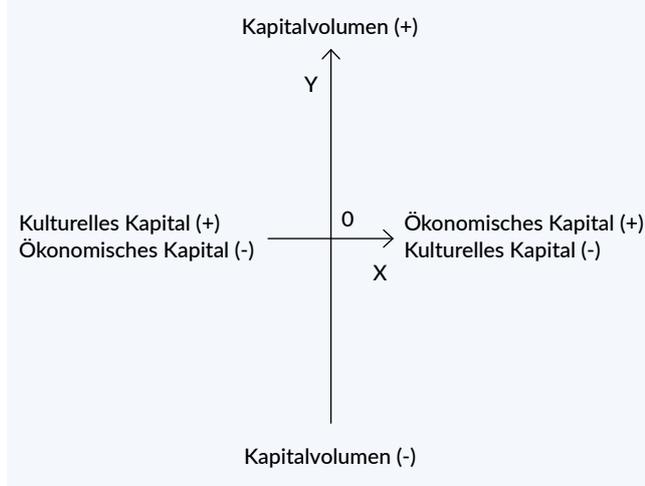
INPUT

Nach der Übung erfolgt ein Input zu den theoretischen Grundlagen Sozialraum und Kapitalarten, Verhältnis von Position und Lebensstil, soziale Klassen und soziale Milieus, symbolische Kämpfe und symbolische Gewalt (vgl. hierzu: Rutter, S. 25–38; S. 47–49). Im Rahmen des Inputs werden die unterschiedlichen Positionierungen und die verschiedenen subjektiven Möglichkeitsräume der Teilnehmenden, die sich in der Übung herausgebildet haben, zum einen theoretisch fundiert, zum anderen werden die in der Übung gemachten Erfahrungen neu diskutiert.

Sozialraum und Kapitalarten

Bourdieu entwirft die Gesellschaft und ihre Sozialstruktur als einen *Sozialraum*, in dem die Menschen relational zueinander angeordnete Positionen einnehmen. Aus seiner Sicht lässt sich der Sozialraum auch als ein Macht- und Spielfeld beschreiben, in dem um die „Wahrung oder Veränderung der Kräfteverhältnisse gerungen wird“ (Bourdieu, 1985, S. 74). Die Positionierung im sozialen Raum ist abhängig von einer ungleichen Verteilung materieller und immaterieller Ressourcen, die Bourdieu als *Kapitalarten* bezeichnet und die den ‚Spieleinsatz‘ darstellen. Bourdieu unterscheidet hierbei zwischen ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital. Das Kapitalvolumen aller drei Kapitalarten (vertikale Dimension) einerseits sowie die Kapitalstruktur (horizontale Dimension), also das Mengenverhältnis von ökonomischem und kulturellem Kapital andererseits, bestimmen die *Position im sozialen Raum*⁴ (Bourdieu, 1982).

Der soziale Raum nach Bourdieu (vgl. Schwingel, 2003, S. 108)



Verhältnis von sozialer Position und Lebensstil

In Abgrenzung zu der Strukturierung des Sozialraums nach objektiven Kriterien der Kapitalausstattung unterscheidet Bourdieu den *Raum der Lebensstile*. Lebensstile korrelieren hierbei mit objektiven Lebensbedingungen und sind symbolische Merkmale der Lebensführung. Sie stellen wahrnehmbare Ausdrucks- und Handlungsformen wie etwa Konsum-, Freizeit- und Ernährungsgewohnheiten sowie Grundprinzipien der Lebensgestaltung dar. Mit der Unterscheidung zwischen der sozialen Position und des Lebensstils eröffnet Bourdieu eine wichtige theoretische Perspektive: Ungleichheiten, bspw. in der beruflichen Stellung sowie in der Art und Weise zu reisen, sich zu kleiden und zu sprechen, werden miteinander in Beziehung gesetzt. So befinden sich beide Dimensionen des Sozialraums in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis zueinander (Bourdieu, 1982). Lebensstile schaffen dementsprechend Machtrelationen im sozialen Raum, indem sie als Mittel der Abgrenzung bzw. Distinktion dienen.

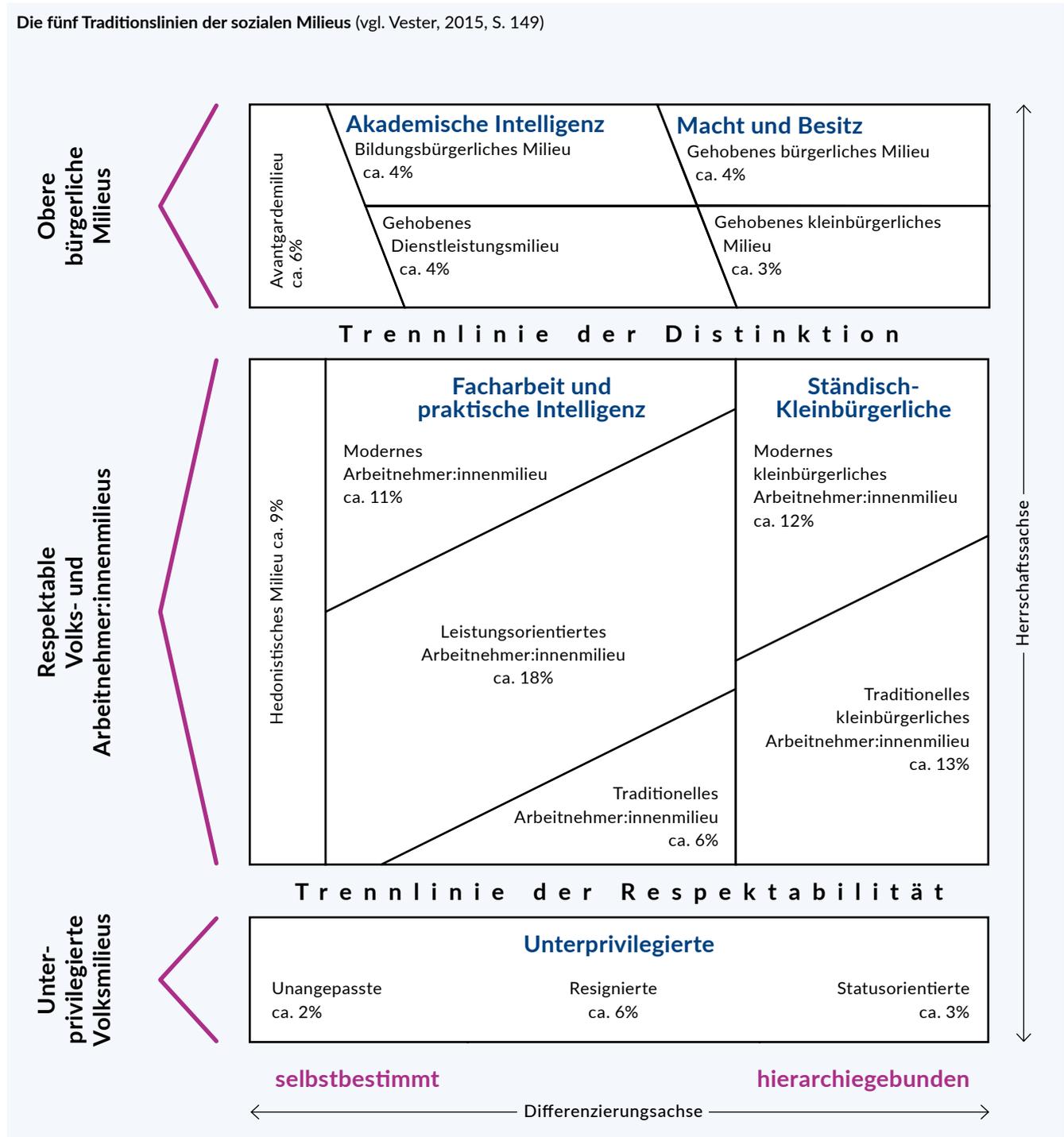
Soziale Klassen und soziale Milieus

Die wesentlichen Merkmale der miteinander verbundenen sozialen Positionen und Lebensstile lassen sich im Sozialraum zu einem übergeordneten Raster gesellschaftlicher Großgruppen zusammenfassen – Bourdieu spricht von *sozialen Klassen*, wobei es sich um theoretisch konstruierte Klassen und nicht um real existierende Klassen handelt (Bourdieu, 1985). Für Deutschland liegt mit dem Konzept der sozialen Milieus eine aktuelle Darstellung vor. Empirisch erforscht wurden die *sozialen Milieus* erstmals durch die Sinus-Lebensweltforschung. Das Modell der Sinus-Lebensweltforschung wurde in den letzten Jahren stetig weiterentwickelt, sodass unterschiedliche Abfassungen mit divergierenden Milieubenennungen, Einschätzungen und Ergebnissen existieren (Bremer, 2007a). In diesem Modul wird auf das Milieu-Konzept von Vester et al. (2001) Bezug genommen, da es unmittelbar an Bourdieus ungleichheitstheoretischen Überlegungen anschließt. Auf Grundlage einer umfangreichen repräsentativen Befragung im Jahr 1991 von der hannoverschen Milieuforschung mit knapp 2.700 teilnehmenden Personen und zahlreichen weiterführenden Untersuchungen (u. a. Calmbach et al., 2012; Wiebke, 2002) konnte der soziale Raum nach Bourdieu mehrdimensional konstruiert werden. Hierbei lassen sich nach Art der Strategien der Lebensführung fünf gesellschaftliche Großgruppen der Milieus unterscheiden. Auf der Milieu-Landkarte in der untenstehenden Abbildung sind die Milieus nach zwei grundlegenden Dimensionen gegliedert: zum einen in drei vertikale Schichtungsstufen (obere bürgerliche Milieus, respektable Volks- und

⁴ Das soziale Kapital bleibt bei der horizontalen Darstellung bei Bourdieu unberücksichtigt.

Arbeitnehmer:innenmilieus und unterprivilegierte Volksmilieus), zum anderen in deren jeweilige horizontale Auf-fächerung. Differenziert werden folglich fünf Traditionslinien (Vester et al., 2001).

Die fünf Traditionslinien der sozialen Milieus (vgl. Vester, 2015, S. 149)

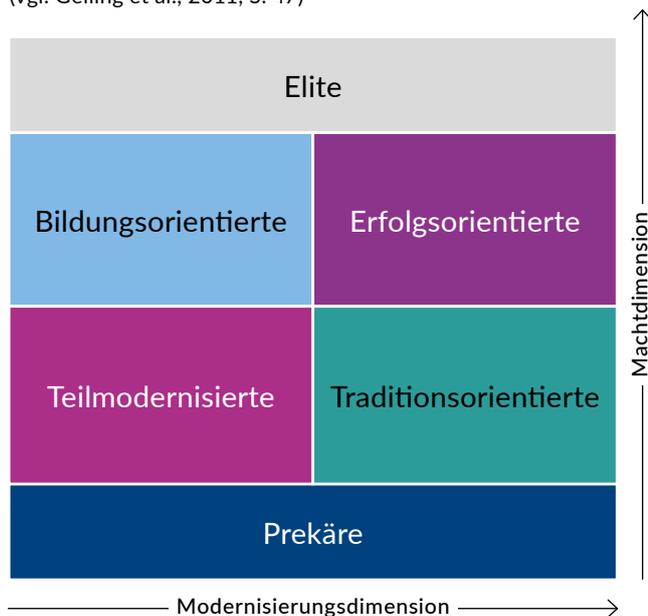


Da das Milieumodell von Vester et al. (2001) nicht ohne weiteres auf Personen mit Migrationshintergrund übertragbar ist, möchten wir noch auf die Milieustudie „Migration – Teilhabe – Milieus“ von Geiling et al. (2011) hinweisen, die diesbezüglich eine theoretisch und empirisch umfangreiche Perspektive bietet und dem Umstand Rechnung trägt, dass die Gesellschaft heutzutage deutlich dynamischer und pluraler ist. Auf Grundlage von knapp 100 qualitativen Interviews untersuchen die Autor:innen die Lebenswirklichkeit von (Spät-)Aussiedler:innen und türkeistämmigen Deutschen. Anknüpfend das Milieumodell von Vester et al. (2001) gliedern Geiling et al. (2011) die Migrationsgesellschaft ebenfalls vertikal in obere, mittlere und untere Milieus sowie horizontal in kleinbürgerliche und konservative Milieus auf der traditionellen Seite und leistungs- und bildungsorientierte Milieus auf der modernisierten Seite.

Die Bewegungen innerhalb des sozialen Raumes werden nach Bourdieu durch fortwährende *symbolische Kämpfe* begründet: Einerseits geht es um den Wert der Kapitalausstattung selbst und andererseits darum, eigene Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata als legitim durchzusetzen und damit auch die eigene Position im Sozialraum zu sichern oder zu verbessern. Jene Macht, der es gelingt, spezifische Bedeutungen, Weltsichten und Sinngehalte als legitim durchzusetzen, indem sie die Kräfteverhältnisse verschleiern, die ihrer Kraft zugrunde liegen, nennt Bourdieu *symbolische Gewalt* (Bourdieu & Passeron, 1973). Die symbolische Gewalt bedarf hierbei keiner physischen Gewalt, vielmehr handelt es sich um dauerhafte, vorwiegend unbewusste Interaktions- und Aushandlungsprozesse in Form ungleicher Normen, Werthaltungen, Praktiken und deren Repräsentationsarbeit (Bourdieu, 1992). Bourdieu illustriert die Dynamiken im sozialen Raum folgendermaßen:

Die Sozialen Milieus mit Migrationshintergrund

(vgl. Geiling et al., 2011, S. 47)



Der Raum, das sind hier die Spielregeln, denen sich jeder Spieler beugen muß. Vor sich haben die Spieler verschiedenfarbige Chips aufgestapelt, Ausbeute der vorangegangenen Runden. Die unterschiedlich gefärbten Chips stellen unterschiedliche Arten von Kapital dar. Es gibt Spieler mit viel ökonomischem Kapital, wenig kulturellem und wenig sozialem Kapital. Die sind in meinem Raumschema rechts angesiedelt, auf der herrschenden, ökonomisch herrschenden Seite. Am anderen Ende sitzen welche mit einem hohen Stapel kulturellen Kapital, einem kleinen oder mittleren Stapel ökonomischem Kapital und geringem sozialem Kapital. Das sind die Intellektuellen. Und jeder spielt entsprechend der Höhe seiner Chips. Wer einen großen Stapel hat, kann bluffen, kann gewagter spielen, risikoreicher. Mit anderen Worten: Die Spielsituation ändert sich fortwährend, aber das Spiel bleibt bestehen wie auch die Spielregeln.

(ebd., S. 38)

Symbolische Kämpfe und symbolische Gewalt

Auch wenn Bourdieu von einer außerordentlichen Beharrungskraft der Differenzierung zwischen den oberen bürgerlichen Milieus, den respektablen Volks- und Arbeitnehmer:innenmilieus und den unterprivilegierten Volksmilieus ausgeht, ist sein Gesellschaftsbild keineswegs statisch. Auch die Milieuforschung verweist speziell auf horizontale Dynamiken, die mitunter zum Wandel der Milieus führen (Bremer & Lange-Vester, 2013). Die oben erwähnte Verschiebung der Einkommens- und Vermögensverhältnisse spielt hierbei auch eine Rolle.

VERTIEFUNG

An dem Beispiel ‚Wohnen‘ werden nun Milieuunterschiede und symbolische Kämpfe bzw. symbolische Gewalt konkretisiert. Hierzu werden die angehenden Lehrkräfte anhand von zwei Bildern dazu angeregt, erste Rückschlüsse auf die soziale Position der Personen, die dort leben, zu ziehen und diese im Achsenkreuz von Kapitalvolumen und ökonomischen/kulturellem Kapital (siehe oben) einzuordnen.



Die Bilder illustrieren ferner Wertvorstellungen der privilegierten Klassen zu Wohnverhältnissen: Ansprüche an eine geschützte Privatsphäre und einem großzügigen Rückzugsraum, normative Ideen von Ordnung und Sauberkeit sowie eher weitläufigen Räumen, eine Nachbarschaft von Gleichgesinnten, ein grünes Umfeld und gute Luft, Autos als Symbol der Mobilität usw.

In einem zweiten Schritt werden die angehenden Lehrkräfte mithilfe folgender Leitfragen gebeten, über ihre eigenen individuellen Vorlieben und (angestrebten) Lebensstil in Bezug auf Wohnen nachzudenken und zu sprechen:

- Treffen die dargestellten Wohnverhältnisse Ihren Geschmack?
- Sind die dargestellten Wohnverhältnisse aus Ihrer Sicht attraktiv und erstrebenswert?

Die Antworten der angehenden Lehrkräfte lassen hierbei vor allem Rückschlüsse auf ihre eigene soziale Platzierung im Sozialraum zu. So können mit der Kategorie des *Geschmacks* Unterschiede in der Lebensführung und vor allem strukturelle Einschränkungen begründet werden. In „Die feinen Unterschiede“ stellt Bourdieu (1982) für die französische Gesellschaft der 1960er und 1970er Jahre detailliert den legitimen Geschmack der herrschenden Klasse, den mittleren bzw. den Präentionsgeschmack des Kleinbürgertums sowie den populären Geschmack der Volksklasse dar, wobei der legitime Geschmack die gesellschaftlichen Standards festlegt. Bourdieu zufolge klassifiziert Geschmack aber auch den, der die Klassifikationen vornimmt (ebd.; vgl. hierzu auch: Rutter, 2021, S. 25–38). Insofern erlaubt diese vertiefende Übung eine weitere eigene Standortbestimmung.

Je nach zeitlich verfügbarem Rahmen können sich die angehenden Lehrkräfte alternativ auch mithilfe von selbst erstellten Collagen zu ihren derzeitigen Wohnverhältnissen bzw. zu ihren Idealvorstellungen von Wohnen mit ihrer eigenen Milieuzugehörigkeit auseinandersetzen (hierzu ausführlich die Methodik der Habitusermeutik: u. a. Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2013).

Baustein 2.2: In welcher Verbindung steht die Schule mit der Gesellschaft?

AKTIVIERUNG:

„Jeder ist seines Glückes Schmied“ vs. „Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm“

INPUT:

Bildung als Lösung für alle Probleme, paradoxe Effekte der Bildungsexpansion, Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit als Legitimation von Bildungsungleichheit, kulturelles Kapital als Schlüssel zum Bildungserfolg

VERTIEFUNG:

Merkmale und Eigenschaften von unterschiedlichen Schüler:innengruppen

AKTIVIERUNG

Die angehenden Lehrkräfte werden mit den beiden Redewendungen „Jeder ist seines Glückes Schmied“ und „Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm“ konfrontiert. In Kleingruppenarbeit sollen die Bedeutungen der beiden Redewendungen besprochen und in Beziehung zum Bildungssystem gesetzt werden. Dabei soll auch die Leitfrage diskutiert werden, welche der Redewendungen treffender im Hinblick auf das gegenwärtige Bildungssystem ist.

INPUT

Im Rahmen des Inputs werden nun die beiden Redewendungen einer theoretischen Prüfung unterzogen. Hierzu wird zunächst knapp darauf eingegangen, dass Bildung für die meisten gesellschaftlichen Probleme keine Lösung darstellt, um dann die paradoxen Effekte der Bildungsexpansion zu erläutern. Anschließend wird das Prinzip der Chancengleichheit und der Leistungsgerechtigkeit als Legitimation von Bildungsungleichheit sowie das kulturelle Kapital als Schlüssel zum Bildungserfolg näher betrachtet (vgl. hierzu auch: Rutter, 2021, S. 38–42).

Bildung als Lösung für alle Probleme

El-Mafaalani (2020) stellt heraus, dass für nahezu jedes gesellschaftliche Problem Bildung als Lösung präsentiert wird. In diesem Zusammenhang leitet er drei Grundprobleme ab:

1. Wie in Kapitel 2 und im vorherigen Baustein 2.2 gezeigt, entsteht soziale Ungleichheit nicht primär im Bildungssystem, sondern auf gesamtgesellschaftlicher Ebene und ist dementsprechend von Schule allein nicht bearbeitbar.
2. Soziale Ungleichheit wird im Bildungssystem nicht kompensiert, sondern überhaupt erst legitimiert und dadurch letztlich reproduziert. In diesem Zusammenhang soll nachfolgend noch deutlich werden, dass die beiden Redewendungen „Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm“ und „Jeder ist seines Glückes Schmied“ in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen.
3. Es gibt keinen anderen gesellschaftlichen Bereich, in dem dieser Kreislauf der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit durchbrochen werden könnte. Die Schule ist der einzige Ort, in dem alle Menschen gleichermaßen erreicht werden können (ebd).

Diese Feststellungen sind nicht neu. Bereits in den 1960er Jahren war der Ruf nach gleichen Bildungschancen für alle Kinder und Jugendliche laut. Besonders wirkungsvoll haben der deutsche Philosoph Georg Picht und der deutsch-britische Soziologe Ralf Dahrendorf mit ihren Streitschriften „Die deutsche Bildungskatastrophe“ (Picht, 1964) sowie „Arbeiterkinder an deutschen Universitäten“ (Dahrendorf, 1965) und „Bildung ist Bürgerrecht“ (Dahrendorf, 1965) auf die soziale Ungerechtigkeit des Bildungssystems aufmerksam gemacht und grundlegende Reformen gefordert. Die Reaktion darauf war eine umfassende Bildungsexpansion (Geißler, 2004).

Paradoxe Effekte der Bildungsexpansion

In den letzten sechs Jahrzehnten hat im Zuge der Bildungsexpansion eine enorme Ausweitung des Bildungssystems stattgefunden. Dadurch haben sich die Bildungschancen für alle Bevölkerungsgruppen sowie das durchschnittliche Bildungsniveau in der Bevölkerung erhöht. Insofern kann die Bildungsexpansion als zentrale Strategie zum Abbau sozialer Ungleichheit verstanden werden kann (El-Mafaalani, 2020). Mit der Bildungsexpansion gehen jedoch auch paradoxe Effekte einher:

1. „Bildungsungleichheit wächst, weil Bildungschancen steigen“ (ebd., S. 103)

Die Besonderheit der sozialstrukturellen Entwicklung im Zuge der Bildungsexpansion, also die Verbesserung der Bildungschancen und die Anhebung des allgemeinen Bildungsniveaus, umschreibt Beck (1986) auch als ‚Fahrstuhleffekt‘ (vgl. ebd., S. 121 f.). Aus Bourdieus (1982) Sicht führt der Fahrstuhleffekt nun dazu, dass sich die soziale Ungleichheit zu höherer Bildung verstärkt: Die vermehrte Inanspruchnahme des Bildungsangebots auch solcher sozialer Gruppen, die bislang die Bildungsinstitutionen nur wenig genutzt haben, hat die Folge, dass sowohl die ökonomisch am besten ausgestattete herrschende Klasse sowie Gruppierungen, deren (Re-)Produktion größtenteils oder ausschließlich über Bildung gewährleistet wird, zur Wahrung des relativen Seltenheitsgrades ihrer Abschlüsse und damit zur Sicherung ihrer sozialen Position im noch stärkeren Maße als zuvor im Bildungsbereich investieren müssen (ebd.).

2. „Bildungsabschlüsse werden immer wichtiger und sind immer weniger wert“ (El-Mafaalani, 2020, S. 107)

Der kollektive Zwang zur Akkumulation von Bildungskapital und die verschärfte Konkurrenz zwischen den Klassen zieht wiederum die Konsequenz nach sich, dass die institutionalisierten Bildungsabschlüsse immer schneller entwertet werden – Bourdieu spricht auch von einer „Inflation der Bildungsprädikate“ (Bourdieu,

1982, S. 222). Aus diesem Grund haben einfache und mittlere Bildungsabschlüsse an Wert verloren (El-Mafaalani, 2020).

Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit als Legitimation von Bildungsungleichheit

Warum das Bildungssystem nicht gerechter geworden ist, hängt demzufolge mit spezifischen Interessen zusammen. Inwiefern es den privilegierten, herrschenden Gruppen dennoch gelingt, ihre soziale Lage zu halten, wenn der Bildungstitel notwendige Voraussetzung und der Zugang zu Bildung formal offen ist, arbeitet Pierre Bourdieu gemeinsam mit dem französischen Soziologen Jean-Claude Passeron (1971) in „Die Illusion der Chancengleichheit“ ausführlich heraus. Die wesentliche Argumentationslinie wird im weiteren Verlauf dargelegt.

Das Bildungssystem eröffnet oder verwehrt durch die Vergabe von institutionell anerkannten Bildungszertifikaten Zugang zu begehrten Ausbildungs- und Berufschancen und somit zu attraktiven beruflichen Positionen. Dem Anspruch nach erfolgt die Verteilung der Heranwachsenden auf unterschiedliche soziale Positionen im Verlauf des Qualifikationsprozesses durch schulische Auswahlverfahren ausschließlich anhand des *Leistungsprinzips* (ebd.). Dass es sich hierbei keineswegs um eine sozial gerechte Selektion handelt, belegen nicht zuletzt die PISA-Studien: In kaum einem anderen OECD-Land ist der schulische Erfolg bzw. Misserfolg so stark von der sozialen Herkunft abhängig wie in Deutschland (Klieme et al., 2010).

Die Proklamation von Chancengleichheit und des Leistungsprinzips als Grundlage für sozial gerechte schulische Selektionsprozesse ist demnach absurd, dennoch hält sich der „Mythos eines fairen Bildungswettbewerbs“ (Solga, 2005, S. 19) hartnäckig. Der Glaube, dass Bildungserfolg durch individuelle Bildungsfähigkeit und Bildungsbemühungen zustande kommt, folgt einem *meritokratischen Verständnis*, das in weiten Teilen der Gesellschaft tief verwurzelt ist, selbst bei denjenigen, die aufgrund ihrer Herkunft benachteiligt sind⁵. So werden Bildungsunterschiede als biologische bzw. genetische Intelligenz- und Begabungsunterschiede definiert, sodass soziale Ungleichheit als natürliche Unterschiede erscheint. Hierbei wird ausgeblendet, dass Begabung und Intelligenz soziale Konstrukte darstellen, „die eines gesellschaftlichen Definitionsprozesses und eines sozialen Kategorisierungsprozesses in der Schule [...] bedürfen“ (ebd., S. 25). Durch das Erklären von Leistungsunterschieden als naturgegeben tritt die Definitionsmacht statushöherer Gruppen in den Hintergrund, die entscheidet, anhand welcher Kriterien Leistung beobachtet und gemessen wird (ebd.). Gleiches gilt für den Talentbegriff, der ebenfalls verwendet wird, um

5 Ein solches meritokratisches Verständnis haben wir bereits in der Einleitung am Fallbeispiel von Frau Antonova in Bezug auf die soziale Integration neu zugewanderter Eltern beschrieben.

individuelle Leistungsvoraussetzungen zu beschreiben und der gegenwärtig den Leistungs- und Begabungsbegriff abzulösen scheint. Stojanov (2013) kritisiert in Bezug auf Gerechtigkeitstheorien und aus einer sozialisations-theoretischen Perspektive, dass lediglich ganz bestimmte Talente und Begabungen im Schulkontext anerkannt werden. Die Ideologie der Meritokratie steht demnach in hohem Maße einer Verbesserung der Chancengerechtigkeit im Wege.

Kulturelles Kapital als Schlüssel zum Bildungserfolg

Im Hinblick auf das komplexe Bindungsgefüge zwischen sozialer Herkunft, dem Kriterium der Leistungserbringung und Schulerfolg kommt nun dem kulturellen Kapital eine zentrale Bedeutung zu. Nach Bourdieu (1983) ermöglicht es, „die Ungleichheit der schulischen Leistungen aus verschiedenen sozialen Klassen zu begreifen“ (ebd., S. 185). Von besonderer Relevanz ist das *inkorporierte Kulturkapital*, das vor allem in der familialen Sozialisation erworben und zu einem festen Bestandteil der Person wird (ebd.). Bourdieu und Passeron (1971) zeigen auf, dass die in der Familie geprägten Denk- und Verhaltensweisen (z. B. die Einstellung zu schulischer Bildung) unterschiedliche Nähe- und Distanzverhältnisse zu den Erwartungs- und Anforderungsstrukturen des Bildungssystems aufweisen (ebd.). In diesem Zusammenhang spricht man auch von der *Theorie der kulturellen Passung*. Hierbei zählen sich kulturelle

Vorlieben und Gewohnheiten, Fähigkeiten und Interessen der oberen Klassen im Bildungssystem besonders aus. Es zeigt sich, dass je nach sozialer Herkunft „für die einen die Schule der einzige Wissensvermittler ist [während] bei anderen die hauptsächlich im Familienmilieu erworbene Kultur [...] ausschlaggebend ist“ (ebd., S. 37). Im zweiten Fall werden die kulturellen Voraussetzungen der Kinder, die bei Schuleintritt noch auf die begünstigte Positionierung der Herkunftsfamilie innerhalb des Sozialraumes verweisen, im Laufe der Schulzeit zu einem Bildungsprivileg umgewandelt (ebd.). Vor dem Hintergrund, dass das inkorporierte Kulturkapital schwer greifbar und kaum gezielt erlernbar ist und die durch diese Verkörperung erzeugten Effekte subtil sind, stellt für Bourdieu (1992) die Transmission kulturellen Kapitals in der Familie auch „die am besten verborgene und sozial wirksamste Erziehungs-investition“ (ebd., S. 54) im Positions- und Machtkampf innerhalb des sozialen Raumes dar.

Insgesamt sollte deutlich werden, dass die einfache Ausweitung des Bildungssystem an dem Umstand der Bildungsungleichheit nichts geändert hat. Zwar ist das Bildungssystem formell für alle sozialen Gruppen gleichermaßen zugänglich, aber die Wahrscheinlichkeit, das Bildungssystem auch erfolgreich zu durchlaufen, ist für die sozial Privilegierten deutlich höher. Entsprechend hilft das Bildungssystem nicht, soziale Ungleichheit abzubauen, sondern trägt entscheidend dazu bei, sie zu erhalten (Rutter, 2021).

VERTIEFUNG

Die folgende Übung ist angelehnt an eine Studie von Schuchart und Dunkake (2014), in der das Vorhandensein und die Ausprägung schichtspezifischer Stereotype im Zusammenhang mit leistungsbezogenen Stereotypen unter angehenden Lehrkräften analysiert werden.

Die angehenden Lehrkräfte werden in zwei Gruppen eingeteilt. Die erste Gruppe wird gebeten, Denk- und Verhaltensweisen zu nennen, die sie erstens mit Schüler:innen aus sozial benachteiligten Lebensverhältnissen und zweitens mit Schüler:innen aus sozial privilegierten Lebensverhältnissen verbinden. An dieser Stelle wird von den Studierenden (zumeist unbewusst) eine Bewertung des inkorporierten kulturellen Kapitals der Schüler:innen vorgenommen. Die zweite Gruppe soll angeben, welche Denk- und Verhaltensweisen erstens leistungsschwache Schüler:innen und zweitens leistungsstarke Schüler:innen aus ihrer Sicht charakterisieren. Hierbei kommt in der Regel ein meritokratisches Verständnis zum Tragen.

Die Nennungen werden nun im Plenum in eher positive und eher negative Eigenschaften und Merkmale gruppiert. Anschließend soll über mögliche Überschneidungen diskutiert werden. Die Studie von Schuchart und Dunkake zeigt, dass Lehramtsstudierende bereits vor Aufnahme ihrer Berufstätigkeit über differenzierte schicht- und leistungsbezogene Stereotype verfügen.

Baustein 2.3: Was bedeutet dieser Zusammenhang für die pädagogische Arbeit mit sozial benachteiligten Schüler:innen?

AKTIVIERUNG:
Eine Zeitreise:
Schule früher

INPUT:
Habitus als dauerhaft
verinnerlichte
Grundhaltung, doppelte
kulturelle Willkür
und Erziehung als
Habitusprägung, Ausübung
symbolischer Gewalt in
der pädagogischen Praxis,
kulturelle Passung und
Mittelschichtorientierung

VERTIEFUNG:
Fallbeispiel
„Gruppendiskussion
Henkschule“

AKTIVIERUNG

Zum Einstieg wird mit den angehenden Lehrkräften eine kleine Zeitreise unternommen. „Hierzu wird das Gemälde „The Punishment“ des Künstlers Francis Wiliam Edmonds aus dem Jahr 1850 gezeigt:

https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/gleichgueltige-lehrer-die-schule-der-gewalt-15728643/gefuechtete-fingerschlaege-15728669.html#foto-box_1_5728643



Anhand des Gemäldes werden frühere schulische Erziehungsmaßnahmen, insbesondere die körperliche Züchtigung im Vergleich zu heutigen Praktiken des Strafens, wie z. B. die sogenannte Trainingsraum-Methode (vgl. hierzu: Bründel & Simon, 2003), besprochen.

INPUT

Im Rahmen des Inputs wird als Erstes das Habituskonzept erörtert, da es die zuvor skizzierte Theorie der kulturellen Passung weiter ausbuchstabiert. Anschließend wird die doppelte kulturelle Willkür und das Verständnis von Erziehung als Habitusprägung dargelegt, bevor als Letztes die Ausübung symbolischer Gewalt betrachtet wird (vgl. hierzu auch: Rutter, 2021, S. 42–45; 47–49).

Habitus als dauerhaft verinnerlichte Grundhaltung

Mithilfe des Habituskonzepts zeichnet Bourdieu eine dritte Ebene des Sozialraums nach, wobei der Habitus „den theoretischen Raum der Umwandlung“ (Bourdieu 1982, S. 214) bildet, der aus ähnlichen materiellen und kulturellen Bedingungen entsprechende Verhaltensmuster, Geschmäcker

und Lebensstile formt, die als Zuordnungs- und gleichzeitig als Abgrenzungsmerkmal sozialer Gruppen dienen (ebd.). Insofern stellt der Habitus aus Bourdieus Perspektive das Bindeglied zwischen den Einstellungen, den symbolischen Praktiken der Lebensführung und der Struktur ungleicher gesellschaftlicher Bedingungen dar (Bauer, 2012).

Generell wird von Bourdieu der Habitus als ein dauerhaftes und übertragbares Dispositionssystem sozialer Akteur:innen bezeichnet, das die Wahrnehmung, das Denken und Handeln strukturiert und somit zum Erzeugungsprinzip der sozialen Praxis wird (u. a. Bourdieu, 1987). Der Habitus prägt also die Art und Weise, wie Menschen ihre Umwelt und sich selbst wahrnehmen, wie sie denken und wie sie handeln. Diese Grundhaltung wird bereits früh in dem sozialen Umfeld ausgebildet und hilft den Menschen, sich

darin zu orientieren. Es handelt sich also bei dem Habitus um ein Schema, das bestimmt, wie sich die Aneignung der Welt und die Formung des Selbst vollzieht (El-Mafaalani, 2020). Im Praxisvollzug sind die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster eng miteinander verbunden und wirken größtenteils unbewusst (Schwingel, 2003). Für die Menschen wirkt der Habitus wie angeboren und ganz natürlich, er scheint das Wesen eines einzelnen Menschen zu charakterisieren (El-Mafaalani, 2020).

Inwiefern der Habitus als Dispositionssystem von Akteur:innen zwischen den sozialen Positionen und den symbolischen Praxisformen vermittelt, wird durch die *Doppelstruktur des Habitus* deutlich. Zum einen wirkt der Habitus als „Modus Operandi“ (Bourdieu, 1987, S. 98) bzw. als „strukturierende Struktur“ (ebd.) von sozialer Praxis, indem er Handlungen, die zur Konstitution von Praxisformen beitragen, sowie unterschiedliche Wahrnehmungen und Bewertungen dieser Praxisformen hervorbringt. Hierbei handelt es sich um die äußeren, sichtbaren Spuren des Habitus, die sich in allen Lebensbereichen zeigen (El-Mafaalani, 2020). In Modul 2.1 haben wir dies exemplarisch an den Präferenzen sozial privilegierter Gruppen für Wohnverhältnisse dargestellt.

In Abgrenzung zur strukturierenden Struktur des Habitus, die „generative Formel“ (Bourdieu, 1982, S. 332) von Praxisformen sowie Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, geht Bourdieu darüber hinaus von einer „strukturierten Struktur“ (Bourdieu, 1987, S. 98) des Habitus aus. Als „Opus Operatum“ (ebd.) repräsentiert der Habitus die Dispositionen, die von den Akteur:innen in Abhängigkeit ihrer Existenzbedingungen der sozialen Herkunft bzw. ihrer sozialräumlich unterschiedlichen Erfahrungs- und Lernvorgänge im Zuge der Sozialisation inkorporiert wurden. Demzufolge sind Menschen „historisch geprägte Lebewesen“ (Wacquant, 2009, S. 6), die von gesellschaftlichen (kulturellen und materiellen) Bedingungen des Daseins beeinflusst werden. In diesem Sinn werden also vor allem die Gemeinsamkeiten von Menschen herausgestellt, die in einem ähnlichen sozialen Kontext aufwachsen und leben. Denn sie teilen gemeinsame Erfahrungen und handeln nach ähnlichen sozialen Logiken. Hierbei handelt es sich um die inneren, unsichtbaren Spuren des Habitus (El-Mafaalani, 2020). Um bei dem Beispiel Wohnen zu bleiben: Es geht der Oberschicht weniger um Funktionalität und Pragmatismus, sondern mehr um Luxus und Prestige.

Doppelte kulturelle Willkür und Erziehung als Habitusprägung

Im Anschluss an die Inhalte in Modul 2.1. zu symbolischen Kämpfen und symbolischer Gewalt im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Bewegungen, geht es nun

speziell um die Funktionsweise und die Folgen symbolischer Kämpfe und symbolischer Gewalt in der pädagogischen Arbeit. So erläutern Bourdieu und Passeron (1973) in den „Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt“, dass jede Pädagogik prinzipiell durch eine doppelte kulturelle Willkür gekennzeichnet ist. Mit der ersten Form der Willkür ist gemeint, dass sich Lehrkräfte in der pädagogischen Arbeit an der *Definition von Bildungsinhalten* der herrschenden Gruppen orientieren (ebd.). Wie bereits erläutert, unterliegt das schulische Bildungsverständnis stets einem gesellschaftlichen Konstruktions- und Wertungsprozess, wobei die Auswahl der institutionellen Bildungsinhalte als natürlich gesetzt erscheint (Solga, 2005). Institutionalisierte Bildung wird durch staatlich anerkannte Zertifikate und Abschlüsse verbürgt und gilt als legitime Bildung. Nicht anerkannt bzw. negiert werden erfahrungsweltlich vermittelte Bildungsprozesse und -inhalte, die mit den in der Schule dominierenden Leistungs- und Qualifikationsanforderungen kaum in Verbindung stehen (Grundmann et al., 2003). Die zweite Form der Willkür begreift *pädagogisches Handeln als Durchsetzungs- und Einprägungsarbeit* bzw. als *Erziehung im Sinne einer Habitusprägung*, die den Orientierungen und Vorstellungen statushöherer Gruppen entspricht und Ausdruck und Resultat des zugrundeliegenden Machtverhältnisses zwischen den sozialen Gruppierungen ist (Bourdieu & Passeron, 1973). Damit ist die Art und Weise der Durchsetzung und Einprägung angesprochen, die, vergleichbar mit der Auswahl der Bildungsinhalte, historisch und kulturspezifisch variiert. Deutlich wird dies am Beispiel der oben besprochenen körperlichen Züchtigung als Erziehungsmaßnahme, die aus heutiger Sicht eine illegitime Form pädagogischen Handelns darstellt, zu anderen historischen Zeitpunkten jedoch als selbstverständlich und sogar gewünscht galt. Heutzutage adressieren die Strafpraktiken nicht mehr den Körper, sondern eine dahinter angenommene Vernunft, welche diszipliniert werden muss (Kramer, 2011).

Ausübung symbolischer Gewalt in der pädagogischen Praxis

Bourdieu und Passeron (1973) stellen nun die These auf, dass „jede pädagogische Aktion [...] objektiv symbolische Gewalt [darstellt], insofern sie mittels einer willkürlichen Gewalt eine kulturelle Willkür durchsetzt“ (ebd., S. 13). Zugleich betonen sie, dass die symbolische Gewalt in der pädagogischen Arbeit weder bewusst oder mutwillig ausgeübt wird noch explizit auf die Machtsicherung bezogen sein muss (ebd.). Mit dem Begriff der symbolischen Gewalt liegt somit ein erweiterter Gewaltbegriff zugrunde, den Moebius und Nungesser (2018) auch als „sanfte Gewalt“ (ebd., S. 120) bezeichnen. In diesem Zusammenhang sei als Gegenbeispiel zur körperlichen Züchtigung, die in der Aktivierung Diskussionsgegenstand war, auf die antiautoritä-

re Erziehung verwiesen. Auch eine repressionsfreie, weisungslose und dem Kind zugewandte Pädagogik beinhaltet den Aspekt der Willkür, insofern sie bei einem bestimmten Stand der Kräfteverhältnisse das einzig wirksame Mittel zur Durchsetzung der kulturellen Willkür darstellt. Um bei der antiautoritären Erziehung die eigentliche symbolische Wirkung zu entfalten, muss die Durchsetzung der bestehenden Kräfteverhältnisse den Weg über die *pädagogische Kommunikation* nehmen und ist vor allem auf eine *pädagogische Autorität* angewiesen. Andernfalls könnte die pädagogische Arbeit die doppelte kulturelle Willkür nicht mehr oder nur noch im Modus roher Gewalt rechtfertigen – die Legitimität der pädagogischen Arbeit ist jedoch umso stärker, je weniger sich die Machtsicherung auf offene Gewaltformen berufen muss (Bourdieu & Passeron, 1973).

Die pädagogische Kommunikation und die pädagogische Autorität beruhen demzufolge im Wesentlichen auf der Verschleierung und Verkennung der doppelten kulturellen Willkür. Darüber hinaus wird insbesondere die pädagogische Autorität zu einer symbolischen Gewaltmacht, „die sich in Form eines legitimen Durchsetzungsrechts äußert“ (ebd., S. 23). Bourdieu und Passeron heben hervor, dass die Anerkennung der pädagogischen Arbeit nicht vorrangig auf einen psychologischen Akt oder auf einer bewussten Zustimmung der an Schule beteiligten Personen beruht – selbst den Lehrkräften ist in der Anerkennung der Legitimität der Bildungsinstitution die Einsicht in die Grundlagen der doppelten Willkür ihres Handelns verwehrt. Vielmehr entfaltet die pädagogische Autorität eine umfassende symbolische Gewaltmacht, wenn sie eine selbstverständliche und zwanglose Anerkennung findet (ebd.).

Wesentlich bei dem Begriff der symbolischen Gewalt ist demnach die *pädagogische Praxis*, in der Lehrkräfte soziale Bedingungen schaffen, die zwischen kultureller Nähe oder kultureller Ferne zur durchgesetzten kulturellen Willkür der pädagogischen Arbeit changieren. Bourdieu und Passeron markieren differente Varianten der kulturellen Passung zwischen dem primären Habitus, der in der familialen Sozialisation und dem Herkunftsmilieu erzeugt wird und dem sekundären Habitus, der in der pädagogischen Arbeit gefordert wird. Der Erfolg jeder schulischen Erziehung hängt dann von der Distanz ab, die den Habitus, den sie einprägen will, von dem Habitus trennt, der durch die vorhergehende primäre Sozialisation eingeprägt worden ist (ebd.).

Mit dem Problem der *kulturellen Passung* lässt sich in diesem Zusammenhang die anhaltende Mittelschichtorientierung der Schule beschreiben. So werden in der Schule bestimmte Verhaltensweisen und Umgangsformen sowie bestimmtes Erfahrungs- und Handlungswissen erwartet, die eher der Lebenswelt und dem Herkunftsmilieu sozial privilegierter Gruppen entsprechen (Grundmann et al., 2010). Bereits in den 1960er und 1970er Jahren weisen empirische Studien der schichtspezifischen Sozialisationsforschung nach, dass Lehrkräfte im schulischen Selektionsprozess leistungsfremde Kriterien einbeziehen und Urteile über Schüler:innen auch von Zuschreibungen von Charaktereigenschaften wie Disziplin, Gehorsam, Aufrichtigkeit und Höflichkeit abhängen (u. a. Weiss, 1965; Steinkamp, 1967; Preuß, 1970). Wie in der Vertiefung des Moduls 2.2 durch die Studie von Schuchart und Dunkake (2014) umrissen, hat dieser Befund nicht an Aktualität verloren. Denn auch gegenwärtig ist die Schule immer noch in ihrer Grundstruktur eine Schule der bürgerlichen Mitte. Dies zeigt sich mitunter an den Regeln und Ritualisierungen und den damit vermittelten Normen und Werten (u. a. Khan et al., 2012; Jäger & Bifi, 2011; Gellert & Hümmel, 2008).

VERTIEFUNG

Uns ist bewusst, dass die theoretische Perspektive von Bourdieu und Passeron zunächst einmal sehr harsch wirkt und wahrscheinlich Skepsis und starke Abwehr hervorruft. Liebau (2006) merkt hierzu in seinem Beitrag mit dem Titel „Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen“ an, dass insbesondere die Vorstellung der doppelten kulturellen Willkür und der Ausübung symbolischer Gewalt bei Lehrkräften auf heftigen Widerstand stößt und als pure Provokation aufgefasst wird:

Es ist nicht sehr überraschend, dass Pädagogen gerade diese beiden Aspekte immer wieder kritisch aufgreifen, geht es hier doch um zentrale Aspekte ihrer eigenen Legitimation. Pädagogik lebt von der These der Gestaltbarkeit der Verhältnisse und der (Selbst-)Veränderungsfähigkeit der Subjekte.

(ebd., S. 44)

Unser Anliegen ist aber nicht Provokation, sondern ein Bewusstsein für die Besonderheiten des sozialstrukturell geprägten Schulkontextes und den hier aufgehobenen Hierarchien und deren Wirkweise zu schaffen (vgl. hierzu auch: Müller et al., 2014). Um die symbolischen Gewaltverhältnisse im schulischen Alltag zu verdeutlichen, ziehen wir folgendes Fallbeispiel heran. Hierbei handelt es sich um einen bislang unveröffentlichten Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion mit Lehrkräften an einer Grundschule, die wir Henkschule nennen. Die Gruppendiskussion wurde im Rahmen des Forschungsprojektes „Soziale Kompetenzen von Lehrkräften zur Entwicklung von Bildungschancen für Kinder in besonderen Lebenslagen (SKILL)“⁶ durchgeführt. Die an der Gruppendiskussion teilnehmenden Lehrkräfte sprechen in dieser Sequenz über Probleme, die sie im Zusammenhang von Familien aus sozial benachteiligten Lebensverhältnissen wahrnehmen:

Also bei diesen ressourcenarmen Milieus finde ich, ist das Finanzielle oft gar nicht das Problem. Ich glaube, dass bei diesen ressourcenarmen Milieus einfach diese Denke, diese Statussymbole, also das, was wichtig ist für ein Kind, das ist oft das Problem. Also man hat manchmal das Gefühl, die haben gar nicht so viel Geld und deshalb fehlen manchmal Hefte. Und es fehlt manchmal das und manchmal dies. Aber zu Weihnachten wird dann so eine Wii verschenkt. [...] Ich hatte auch mal einen übergewichtigen Schüler, der hatte total Spaß am Schwimmen. Wirklich, der konnte schwimmen wie ein Fisch. Der hatte da gerade gelernt zu schwimmen; war total begeistert. Dann habe ich gesagt, ‚Mensch, dann kannst du doch einen Schwimmkurs machen, ist doch total super, dann kannst du auch Schwimmen lernen‘. Dann kam der am nächsten Tag wieder und sagte, ‚Nein, das geht nicht, dazu hat Mama kein Geld‘. Und die hatten wirklich nicht viel Geld. So dann kommt aber so zwei, drei Wochen später: ‚Ja, ich habe ein Kettcar bekommen‘.

(Gruppendiskussion Henkschule, Z. 672-691)

Mithilfe folgender Leitfragen können die seitens der Lehrkräfte vorgenommenen Klassifikationen und Deutungen ergründet werden:

- Wie bewerten die Lehrkräfte die Denk- und Handlungsweisen der Familien?
- Was genau kritisieren die Lehrkräfte im Hinblick auf sozial benachteiligte Familien?
- Welche Denk- und Handlungsweisen werden von den Lehrkräften als legitim bzw. als illegitim angesehen?
- Was wird von den Lehrkräften als erstrebenswert deklariert?
- Welche Haltung gegenüber den Familien wird dadurch ersichtlich?

Ohne an dieser Stelle eine ausführliche Interpretation vorzunehmen, sollte sich bis hierhin herauskristallisieren, dass die Lehrkräfte in dieser Gruppendiskussion einen abwertenden, distinktiven Blick auf den Lebensstil der Familien haben. Es geht zum einen um den Wert der Ressourcenausstattung der Familien selbst, und zum anderen darum, eigene Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata als legitim auszuweisen.

In einem weiteren Schritt soll mit den angehenden Lehrkräften darüber gesprochen werden, dass die Klassifikationen und Deutungen der Lehrkräfte in dieser Gruppendiskussion wiederum auf die eigene soziale Positionierung hinweisen (vgl. Vertiefung Modul 2.1). Anders ausgedrückt: Die Lehrkräfte in dieser Gruppendiskussion blicken mit einer ganz spezifischen Brille auf Schüler:innen und Eltern aus sozial benachteiligten Lebensverhältnissen. Die Diskussion mit den angehenden Lehrkräften soll dementsprechend auf die Standortgebundenheit dieser Sichtweise gelenkt werden.

⁶ Das Projekt wurde im Zeitraum von 2014 bis 2017 mit Mitteln des Ministeriums für Innovation, Forschung und Wissenschaft (MIWF) des Landes Nordrhein-Westfalen zum „Aufbau der Zentren für Lehrerbildung“ gefördert. Das Projekt wurde im Kontext des Förderprogramms „Bildungsforschung in der Lehrerbildung“ an der Universität Duisburg-Essen von Dr. Stephan Drucks geleitet.

Modul 3:

Soziale Milieus und Habitus in der Schule

Baustein 3.1: Was bedeutet es in eher sozial benachteiligten Lebensverhältnissen aufzuwachsen und zur Schule zu gehen?

AKTIVIERUNG:
„Zirkus is nicht“

INPUT:
Schlaglichter auf eine
ungleichheitsorientierte
Bildungsforschung im
Anschluss an Bourdieus
Theorie der kulturellen
Passung

VERTIEFUNG:
Habitusyp Dominik

AKTIVIERUNG

Gemeinsam mit den angehenden Lehrkräften wird der Dokumentarfilm „Zirkus is nicht“ aus dem Jahr 2007 von der Regisseurin Astrid Schult angeschaut. Der Film zeigt die Auswirkungen von Armut aus der Perspektive des 8-jährigen Dominik. Er lebt mit seinen zwei kleineren Geschwistern und seiner alleinerziehenden Mutter in einer von hoher Armut geprägten Plattenbausiedlung in Berlin Hellersdorf. Die Väter der Kinder kümmern sich nur sporadisch um sie. Die arbeitslose Mutter ist mit der Erziehung der Kinder überfordert. Dominik übernimmt in der von Hartz IV lebenden Familie viel Verantwortung und kümmert sich dabei insbesondere um seine jüngere Schwester. Seine schulischen Leistungen leiden unter dem täglichen Pflichten innerhalb der Familie. In Auseinandersetzungen mit der Mutter werden die kindlichen Wünsche deutlich.

Anhand des Dokumentarfilms sollen die angehenden Lehrkräfte einen realitätsnahen Einblick in die Aufwuchsbedingungen von (extrem) sozial benachteiligten Schüler:innen erhalten und über die Folgen für diese Kinder und Jugendliche diskutieren. Darüber hinaus zielt die Aktivierung darauf ab, dem Bourdieuschen Verstehensbegriff näher zu kommen. So zeigt der Dokumentarfilm nicht nur in eindrücklicher Weise die Probleme der Familie auf, die aufgrund der prekären Lebensverhältnisse entstehen, sondern auch die Ressourcen und Kompetenzen einzelner Familienmitglieder. Insbesondere Dominik versucht den Alltag, der durch Mangel auf ganz verschiedenen Ebenen gekennzeichnet ist, so gut es geht zu meistern.

In den Worten von El-Mafaalani (2020) wird Dominik zum „Insolvenzverwalter des Alltags“ (ebd., S. 134). El-Mafaalani zufolge hat das Management des Mangels dabei drei wesentliche Züge: an *Kurzfristigkeit* orientierte Denk- und Handlungsmuster, eine starke *Nutzen- und Funktionsorientierung* sowie eine hohe *Risikovermeidung*. Im Gegensatz dazu begünstigt das Aufwachsen in sozial privilegierten Lebensverhältnissen ein Management des Überflusses, das sich durch eine *Langzeitorientierung*, eine hohe *Abstraktionsfähigkeit* sowie eine *Experimentier- und Risikofreudigkeit* auszeichnet (ebd.).



INPUT

Im Folgenden schließen wir an Modul 2.2 an: Um besser nachvollziehen zu können, warum sich sozial benachteiligte Lebensverhältnisse derart stark auf Bildung auswirken und dieser Herkunftseffekt so nachhaltig über die gesamte Biografie wirksam ist, ist ein genauerer Blick auf Bourdieus Theorie der kulturellen Passung notwendig. Nachfolgend sollen einige Schlaglichter einer entsprechenden ungleichheitsorientierten Bildungsforschung aufgezeigt werden (vgl. hierzu auch: Rutter, 2021, S. 49–56).

Zwischen Passungschancen und Konfliktpotenzial

Die Bezugnahme auf Arbeiten Bourdieus innerhalb der empirischen Bildungsforschung beschränkt sich zumeist auf die isolierte Betrachtung des kulturellen Kapitals der Schüler:innen und ihrer Familien. Dadurch stehen lediglich schulextern zurechenbare Faktoren für Bildungsbenachteiligung im Fokus. Bourdieus komplex angelegte Theorie der kulturellen Passung, die die Denk- und Verhaltensweisen des familialen Herkunftsmilieus in Beziehung zu den schulischen Anforderungs- und Anerkennungsstrukturen setzt, wird jedoch kaum empirisch untersucht (Kramer & Helsper, 2010).

Hervorzuheben ist hierbei für Deutschland die Studie von Grundmann et al. (2003), die lebensweltliche Bildungsprozesse in der Familie und unter Gleichaltrigen sowie die daraus resultierenden Anschlussmöglichkeiten im Bildungssystem analysiert. Es geht den Autor:innen vor allem darum, nachzuzeichnen, wie „sich soziale Strukturen im konkreten Habitus der Individuen niederschlagen und dabei auch nachhaltig die Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen“ (ebd., S. 12). In ihrem Ansatz erweitern die Autor:innen den Bildungsbegriff über schulisch vermittelte Bildungsinhalte hinaus und verankern ihn unter Bezugnahme auf die Milieuforschung sozialstrukturell. Unter dem Begriff der „milieuspezifischen Handlungsbefähigung“ (ebd., S. 27) fassen die Autor:innen „individuelle Kompetenzen, Dispositions- und Handlungsmuster, die an die Bedingungen der sozialen Herkunft angepasst sind, also milieuspezifisch variieren“ (ebd., S. 27) zusammen. Grundlegend für die Untersuchung ist demnach die Annahme, dass unterschiedliche Milieus auf differente Erfahrungsräume, Sinn- und Anerkennungsstrukturen verweisen, die wiederum konstitutiv für die Bildungsaneignung sind. Die Autor:innen ermitteln entsprechend „grundlegende Unterschiede in den Passungschancen bzw. Konfliktpotenzialen“ (ebd., S. 37) für ausgewählte Sozialmilieus. So ist bspw. in den akademischen Oberklasse-Milieus „eine optimale Abstimmung aller Realitätsbereiche und ihrer Handlungsrationaltäten am wahrscheinlichsten“

(ebd., S. 37), da familiale und schulische Bildungsstrategien nahezu zwanglos ineinander aufgehen. Für die unteren Klassenmilieus erweisen sich demgegenüber die schulischen Bildungsangebote und -anforderungen als wenig passend zu den milieuspezifischen Handlungsbefähigungen (ebd.).

Zwischen Nutzen- und Funktionsorientierung und Selbstverwirklichung

In diesem Kontext zu verorten ist auch die Studie von Jünger (2008) zu schulischen Logiken von Kindern aus sozial benachteiligten und privilegierten Milieus als Ursache der persistenten Bildungsungleichheit. So kann Jünger feine Unterschiede, hinsichtlich der in der familialen Sozialisation erworbenen Lernmotivation und der Verantwortung für Lernleistungen, aufzeigen. Für nichtprivilegierte Kinder hat die Schule einen existenzsichernden Zweck. Sie haben das Leistungsprinzip internalisiert, dem zufolge der Schulerfolg auf eigenen Anstrengungen beruht. Ihr Lernbegriff ist funktional: Lernen dient der Vorbereitung für den späteren Beruf und nicht des Lernens willen oder gar zum Vergnügen. Daraus resultiert ein enormer Druck, das eigene Bildungsideal umzusetzen. Den Kindern aus sozial benachteiligten Lebensverhältnissen fehlt der Autorin zufolge der Zugang zum Lernen und die entsprechenden Bildungsstrategien. Zum Teil wird der Druck auch durch die hohe Erwartungshaltung der Eltern verstärkt, gleichwohl die Familie keine schulische Hilfestellung anbieten kann. Im Gegensatz dazu lernen sozial privilegierte Kinder mit Leichtigkeit und Spaß und können ohne belastenden Leistungsdruck auf die familiäre Unterstützung zurückgreifen. Ein weiterer relevanter Unterschied ist, dass die Kinder aus privilegierten Familien relativ genaue und positive Zukunftserwartungen aufweisen. Sie sind zudem in der Lage, der Schule und den Lehrkräften gegenüber eine kritische Haltung einzunehmen. Selbstbewusst treten sie den Lehrkräften gegenüber und fordern guten Unterricht ein (ebd.; vgl. Rutter, 2021).

Zwischen Bildungsdistinktion und Bildungsfremdheit

Die Arbeitsgruppe von Helsper und Kramer erforscht ebenfalls das Zusammenspiel von milieuspezifischen Bildungsvorstellungen und -strategien der Schüler:innen sowie Strukturen und Anforderungslogiken der Schule. Anhand einer Längsschnittuntersuchung untersuchen die Wissenschaftler:innen schul- und bildungsbezogene Orientierungen von Schüler:innen beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Mittels Fallstudien entwirft die Forscher:innengruppe eine Typologie

von kindlichen Habitusformen, die von einer explizit formulierten Bildungsdistinktion bis hin zu einer Distanz- und Fremdheitshaltung zu Schule und institutionalisierter Bildung reicht. Im Rahmen der Expertise kann an dieser Stelle keine ausführliche Beschreibung der Typologie des Bildungshabitus von Schüler:innen erfolgen. Zur Übersicht sei hier nur auf die untenstehende Abbildung verwiesen (für eine tiefergehende Betrachtung des Habitus der Bildungsexzellenz und -distinktion, der Bildungsstrebenden, der Bildungskonformität und -notwendigkeit sowie der Bildungsfremdheit siehe: ebd., S. 131-140; vgl. hierzu ausführlich: Kramer et al., 2009).

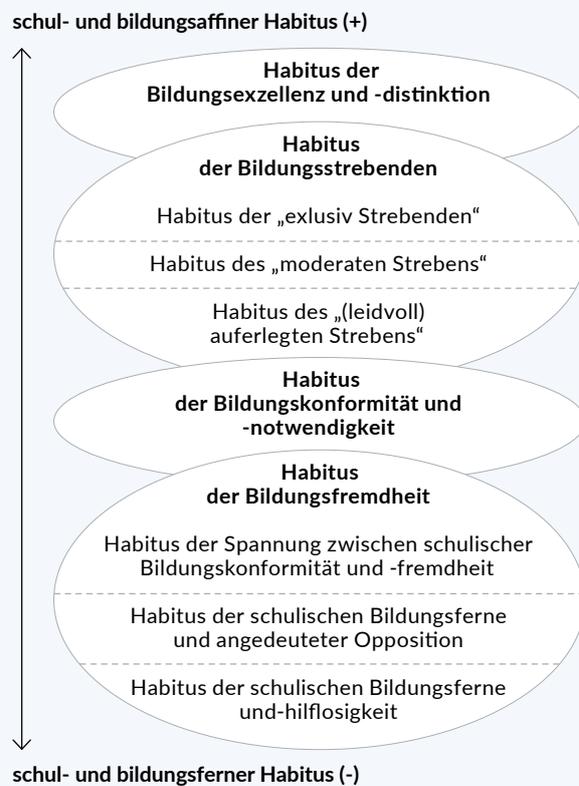
In der Längsschnittuntersuchung entlang der Schulkarriere vom Ende der vierten Klasse bis zum Ende der neunten Klasse können Kramer et al. (2013) darüber hinaus aufzeigen, wie sich die bereits früh in der Familie ausgebildeten bildungsbezogenen Habitusformen der Schüler:innen im zeitlichen Verlauf ändern resp. wann und durch welche schulischen Anforderungsstrukturen diese unter Druck geraten bzw. sich verfestigen (ebd.).

In diesem Zusammenhang muss darauf hingewiesen werden, dass Bourdieu (1987) zwar betont, dass der Habitus die Tendenz der Reproduktion von Existenzbedingungen habe, diese aber nicht als mechanischer Determinismus zu verstehen sei. So kann sich die Genese eines Habitus im Einzelfall in der familialen und schulischen Interaktion eigensinnig strukturieren und zu Kreativität führen. Folglich dürfen die oben beschriebenen Habustypen nicht zu subsumtionslogischen Vereinfachungen führen, die der Zielsetzung von Sozioanalyse und Habitussensibilität entgegenwirken können (vgl. Thiersch & Wolf, 2020).

VERTIEFUNG

Bis hierhin sollte deutlich geworden sein, dass das Aufwachsen in sozial benachteiligten Verhältnissen dem Aufwachsen in sozial privilegierten Verhältnissen diametral entgegensteht. Wir rufen noch einmal den Dokumentarfilm „Zirkus is nicht“ in Erinnerung. In dem Dokumentarfilm wird die schulische Situation von Dominik wenig berücksichtigt. Zu sehen ist eine Szene zu Hause, in der die Mutter bei Hausaufgaben hilft und eine Szene in der Schule, die Dominik während des Unterrichts zeigt.

Die Bildungsbezogenen Habustypen von Schüler:innen
(vgl. Kramer et al., 2009, S. 139)



Auf dieser Grundlage sollen die angehenden Lehrkräfte in Kleingruppenarbeit Überlegungen zum Habustyp von Dominik anstellen und diese ausführlich begründen. Des Weiteren werden die Lehrkräfte gebeten sich in die Rolle der Klassenlehrerin zu versetzen, die ebenfalls in der Unterrichtsszene zu sehen. Wie könnte aus ihrer Sicht Dominik optimal schulisch unterstützt werden?

Baustein 3.2: Was bedeutet es in eher sozial privilegierten Lebensverhältnissen aufzuwachsen und in der Schule zu arbeiten?

AKTIVIERUNG:
„Schüler:innenbilder“

INPUT:
Forschung zur sozialen
Herkunft der Lehrkräfte

VERTIEFUNG:
Eigene Milieuzugehörigkeit

AKTIVIERUNG

In Anlehnung an die Reflexionsimpulse, die im Rahmen des Forschungsprojektes „Schulerfolg unter Bedingungen vielfacher Bildungsrisiken“⁷ in Bezug auf „Schüler:innenbilder“ formuliert wurden (vgl. hierzu: https://www.uni-due.de/biwi/migrations-ungleichheitsforschung/brennpunkt_schule_empfehlungen.php#impulsgebung), werden die angehenden Lehrkräfte mithilfe folgender Leitfragen dazu angeregt, über das schulische Umfeld und die Schüler:innen zu diskutieren, das bzw. die sie entweder aus ihrer derzeitigen Tätigkeit oder aus früheren Praxisphasen kennen:

- In was für einem sozialen Umfeld befindet sich die Schule? Was genau kennzeichnet die soziale Lage der Schule?
- Welcher Art ist der Einfluss des sozialen Umfelds auf die Schüler:innen sowie auf die schulische Praxis? Welche Problemfälle sind bekannt, welche Formen von umfeldspezifischer Problematik treten in der Schule auf?
- Was sind ‚typische‘ Hintergründe familialer und sozialer Art? Wie äußern sich diese Charakteristika im Schulalltag?
- Welche Verhaltensweisen sind hinderlich für die Schule bzw. für den individuellen Lernerfolg?
- Wie können kritisch bewertete Verhaltensweisen erklärt werden?

INPUT

Nachdem die soziale Herkunft der Schüler:innen beleuchtet wurde, steht nun die soziale Herkunft der Lehrkräfte im Fokus (vgl. hierzu auch: Rutter, 2021, S. 49–56). In diesem Sinne wird Bourdieus Theorie der kulturellen Passung weiter ausgearbeitet.

Bourdieu und Passeron (1973) stellen fest, dass Lehrkräfte selbst „das perfekte Produkt des Produktionssystems [bilden] das zu reproduzieren unter anderem ihre Aufgabe ist“ (ebd., S. 212). Mit Blick auf die Positionierung im sozialen Raum vermerkt Bourdieu (1982) bereits in „Die feinen Unterschiede“, dass die Positionen der Lehrkräfte durch ein relativ hohes kulturelles und soziales, aber ein vergleichsweise niedrigeres ökonomisches und auch symbolisches Kapital gekennzeichnet sind und demnach zur herrschenden Klasse zählen (ebd.).

Befunde zur sozialen Herkunft der Lehrkräfte in Deutschland bestätigen Bourdieus Aussage zur sozialen Position der Lehrkräfte. So erfasst Schumacher (2002) die Milieuzugehörigkeit von im Beruf stehenden sowie angehenden Lehr-

kräften der Primarstufe. Die Befragten gehören zu einem außerordentlich hohen Anteil dem liberal-intellektuellen Milieu (68,3 Prozent) sowie dem konservativ-technokratischem Milieu (11,3 Prozent) der Sinus-Lebensweltforschung an. Lediglich geringe Anteile der Lehramtsstudierenden und Lehrkräfte stammen aus den Arbeiter:innenmilieus oder aus dem aufstiegsorientierten Milieu (ebd.). Zwar verweisen aktuellere Studien auf eine größere sozial verschiedene Zusammensetzung der Lehrkräfte, in Bezug auf Milieubezüge der Schüler:innen handelt es sich jedoch um eine vergleichsweise geringe Heterogenität. Zudem gibt es bestimmte Verteilungsschwerpunkte: Je gesellschaftlich anerkannter die Schulform ist, desto höher ist die soziale Herkunftsgruppe von Lehrkräften und Schüler:innen (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014).

Empirische Studien, die dezidiert den Einfluss der sozialen Herkunft der Lehrkräfte auf ihre pädagogische Praxis in den Analysefokus stellen, sind erst in der letzten Zeit entstanden. Einen aufschlussreichen Ansatz leistet hierzu der Arbeitszusammenhang von Bremer, Lange-Vester

⁷ Das Projekt wurde im Zeitraum von 2010 bis 2012 mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Kontext der Förderlinie „Steuerung im Bildungssystem (SteBis)“ gefördert und an der Georg-August-Universität Göttingen durchgeführt. Das Projekt wurde von Prof. Dr. Nicolle Pfaff geleitet.

und Teiwes-Kügler. Die Forscher:innengruppe legt auf Grundlage einer Vielzahl an Einzelinterviews und erweiterten Gruppendiskussionen sowie gestützt auf das Konzept der sozialen Milieus nach Vester et al. (2001) ein breites Spektrum von Lebensprinzipien und Handlungsmustern dar, die an den jeweiligen sozialen Ort der Lehrkräfte gebunden sind und an die Schüler:innenschaft herangetragen werden. Die Befunde verweisen auf durch „unterschiedliche Grade des Verstehens bzw. Nicht-Verstehens, der Wertschätzung und Anerkennung“ (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014; S. 199) gekennzeichnete Interaktionsbeziehungen. So konstatieren Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2014), dass Schüler:innen, die weniger Übereinstimmung mit den Haltungen der jeweiligen Lehrkraft aufweisen, aus dem Blick geraten oder aus einer defizitären Perspektive wahrgenommen werden. Lange-Vester (2015) arbeitet zudem drei Habitusmuster von Lehrkräften heraus, die mit milieuspezifischen Orientierungen korrespondieren: Eigenverantwortung und Integration, Disziplin und Ordnung sowie Emanzipation und Leistung. Über die Milieugrenzen hinweg zeichnet sich bei den Lehrkräften eine problemorientierte Sichtweise auf Einstellungen und Praktiken der unteren sozialen Gruppen ab (ebd.). Der Ausschnitt aus der Gruppendiskussion in der Vertiefung des Moduls 2.3 kann im Sinne dieses Ergebnisses verhandelt werden. Ferner mag dieser Befund damit im Zusammenhang stehen, dass Kramer (2015) zufolge Lehrkräfte ...

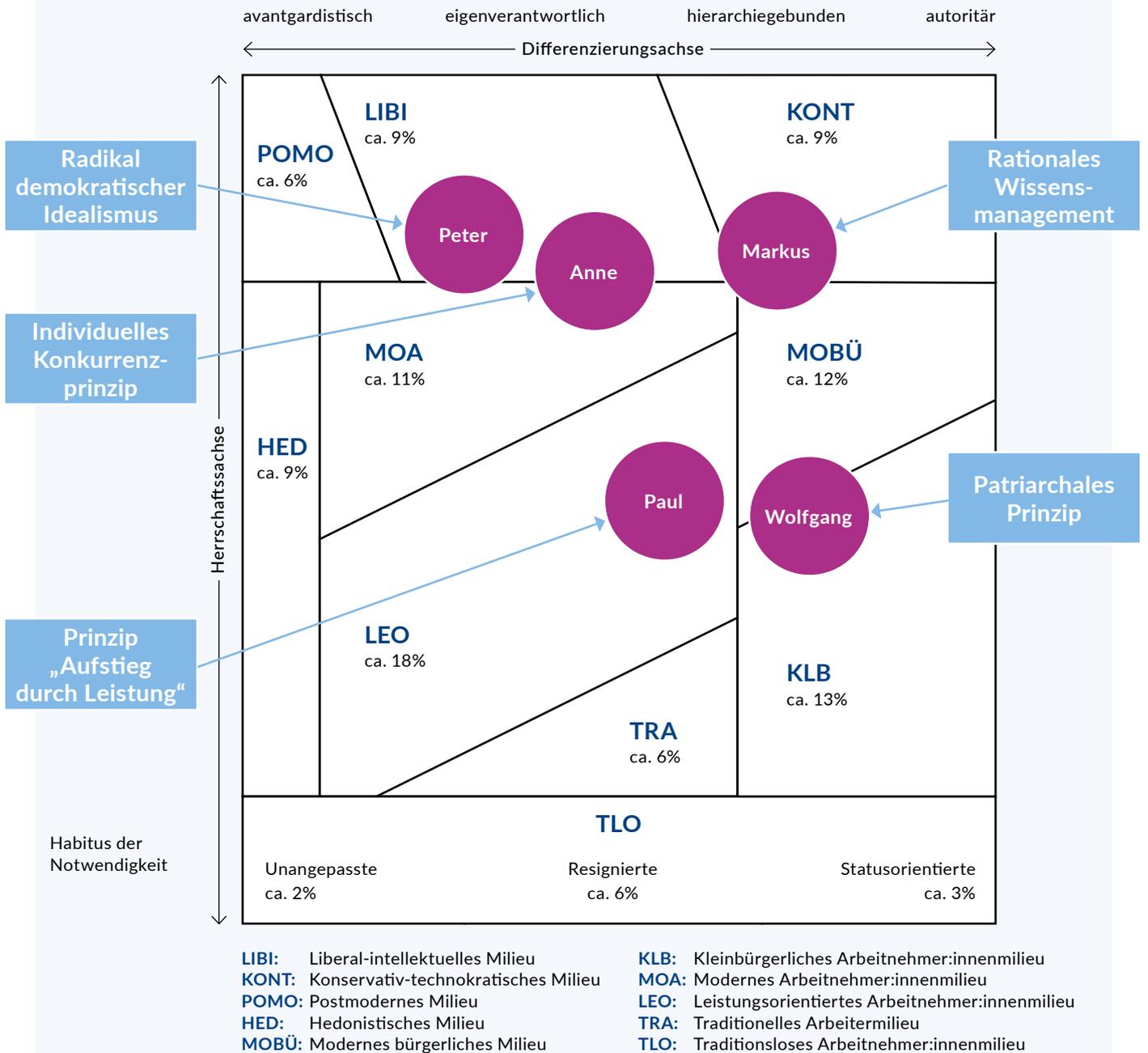
... durch ihre eigene erfolgreiche Schulzeit belegt haben, dass sie zur kulturellen Willkür der pädagogischen Einprägungsarbeit in keinem grundsätzlich antagonischen Verhältnis stehen, sondern vermutlich eher jenes System selbst zu reproduzieren trachten, das ihren eigenen schulisch-beruflichen Erfolg ermöglicht hat.

(ebd., S. 352)

Im Rahmen von Falldarstellungen zeigen Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2014) Habitusmuster und milieuspezifische Orientierungen von Lehrkräften exemplarisch auf. Die Autorinnen können hierbei nachweisen, dass die Lehrkräfte trotz unterschiedlicher sozialer Herkunft auf verschiedene Art und Weise an der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit beteiligt sind (vgl. hierzu auch die ‚blinden Flecke‘ der Lehrkräfte im Modul 4.2). Analog zur Typologie des Bildungshabitus von Schüler:innen (Kramer et al., 2009) im vorherigen Baustein 3.1 kann im Rahmen der Expertise an dieser Stelle keine ausführliche Beschreibung der ausgewählten Fälle erfolgen. Zur Übersicht sei hier nur auf die untenstehende Abbildung verwiesen (für eine tiefere Betrachtung der Handlungsprinzipien der einzelnen Lehrkräfte Wolfgang, Peter, Anne, Paul und Markus siehe: ebd., S. 187–194).



Die Milieus der alltäglichen Lebensführung im sozialen Raum und Handlungsprinzipien von Lehrkräften verschiedener Schultypen (vgl. Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014, S. 189)



VERTIEFUNG

Um mehr über die eigenen Habitusmuster und milieuspezifischen Orientierungen zu erfahren, können zum einen die Ergebnisse zu den Werthaltungen aus der kritischen Selbstreflexion hinsichtlich des beruflichen Selbstkonzeptes (vgl. Vertiefung des Moduls 1) sowie zum anderen die

Ergebnisse zu den Grundeinstellungen gegenüber Wohnen (vgl. Vertiefung des Moduls 2.1) erneut herangezogen und verdichtet werden. Beides liefert erste Hinweise auf die eigene Milieuzugehörigkeit.

Baustein 3.3: Und: Gibt es Unterschiede, wenn Lehrkräfte selbst in eher sozial benachteiligten Lebensverhältnissen aufgewachsen sind?

AKTIVIERUNG:

Bildungspolitisches Handlungskonzept „Mehr Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“

INPUT:

Forschung zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund

VERTIEFUNG:

Fallbeispiel „Frau Kamper“

AKTIVIERUNG

Zum Einstieg in das Thema wird ein Auszug aus dem Handlungskonzept „Mehr Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“ des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) bemüht, das im Jahr 2010 erschienen ist. Die angehenden Lehrkräfte werden gebeten, die darin enthaltenen bildungspolitischen Annahmen (z. B. die Vorbildfunktion) kritisch zu diskutieren.

Zuwanderer in der Akteursrolle – von Betroffenen zu Beteiligten

Von Beginn an waren Konzept und Kampagne auf die Beteiligung der Betroffenen angelegt. Schon im ersten Workshop wurden Studierende und Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter einbezogen, um ihre Erfahrungen und Vorstellungen mit einzubeziehen. Der Arbeitskreis „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“ bezog bereits im System befindliche Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte sowie Zuwandererorganisationen mit ein. Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte - Beispiele für einen gelungenen Aufstieg durch Bildung Menschen mit Zuwanderungsgeschichte und deutscher Staatsangehörigkeit sind nicht nur rechtlich gesehen Deutsche, sie stellen vielmehr eine stetig wachsende Teilgruppe der Bevölkerung – vor allem in der Altersgruppe der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen – dar. Die Frage der Integration durch Bildung und Ausbildung gewinnt so eine große politische, ökonomische und soziale Bedeutung. Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte verkörpern als Personen das, was gesellschaftlich gelingen muss: Aufstieg durch Bildung.

Zuwanderungsgeschichte - eine wertvolle Ressource

Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte können mit ihrem kulturellen und sozialen Kapital, ihren in der Bildungsbiografie erworbenen bikulturellen und mehrspra-

chigen Kompetenzen in vielfältiger Weise die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte fördern. Sie dürfen nicht auf eine (Feuerwehr-) Funktion reduziert werden. Die Gruppe der Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte und die Positionierung der einzelnen Lehrkräfte gegenüber ihrer ebenfalls pluralen Herkunftskultur ist in vielfältiger Hinsicht heterogen. Die einzelne Lehrkraft muss für sich selbst ihre Rolle in diesem komplexen Feld definieren. Das Netzwerk versteht sich als freiwilliges und ehrenamtliches Teilnetzwerk. In der politischen Kommunikation und im Fachdiskurs soll daher immer wieder herausgestellt werden, dass die Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte in erster Linie professionelle Kolleginnen und Kollegen sind, die aber zusätzlich über Spezialkompetenzen verfügen, die zurzeit dringend benötigt werden.

Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte – ein Impuls für die interkulturelle Öffnung von Schule

Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte stehen mit ihrer Netzwerkarbeit als Beispiel für eine Pädagogik der Ermutigung. Als authentische Vorbilder leben sie vor, dass sich Anstrengung lohnt. Sie tragen dazu bei, dass zukünftig der Vielfalt im Klassenzimmer eine Vielfalt in Lehrerzimmern und Schulleitungsbüros gegenüber steht – eine Vielfalt die ermöglicht, dass alle Individuen ihre Potenziale ausschöpfen können. Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte können durch ihre „Gatekeeper-Rolle“ systematisch zum Abbau institutioneller Diskriminierung beitragen und symbolisch eine Kultur des Willkommen-Seins und der Anerkennung repräsentieren. Fachdidaktisch und fachmethodisch können sie neue interkulturelle Perspektiven in Fachunterricht und Schulkultur einführen.

(MSB, 2020, S. 3 f.)

INPUT

Um der Frage nachzugehen, ob es Unterschiede hinsichtlich einer sozialen Sensibilität gibt, wenn Lehrkräfte selbst aus eher sozial benachteiligten Verhältnissen stammen, erfolgt ein Input über den aktuellen Forschungsstand zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund (vgl. hierzu auch: Rutter, 2021, S. 49–56).

Aktuelle Forschung im deutschsprachigen Raum zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund zeigt, dass die bildungspolitische Programmatik, verstärkt Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zur Verbesserung des Schulerfolgs von Schüler:innen mit Migrationshintergrund einzustellen, mit ambivalenten Effekten einhergeht und nicht aufgrund der eigenen biografischen Erfahrungen zwangsläufig positiv ist (u. a. Fabel-Lamla & Klomfaß, 2014; Akbaba et al., 2013; Georgi et al., 2011). Etwa untersucht Rotter (2014) das berufliche Fremd- und Selbstkonzept von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Die Autorin rekonstruiert mithilfe themenzentrierter Interviews verschiedene Typen von Lehrkräften, die sich darin unterscheiden, welche Bedeutung dem Merkmal Migrationshintergrund für ihr berufliches Handeln beigemessen wird. So definieren sich Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, die dem *Typus pädagogisch-professioneller Lernbegleiter* zuzuordnen sind, vor allem fachwissenschaftlich und schreiben sich selbst keine spezifischen Funktionen bezüglich Schüler:innen mit Migrationshintergrund zu bzw. lehnen diesbezügliche Erwartungen ab. Der Migrationshintergrund spielt in diesem Typus keine Rolle. Eine zweite Gruppe von Lehrkräften mit Migrationshintergrund, der *situative Sowohl-als-auch Typus*, übernimmt je nach Situation bereitwillig die an sie herangetragene Vorbild- und Vermittlungsfunktion. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, die dem kompetenten ‚*Migrationsanderen*‘ Typus angehören, nennen von sich aus spezifische Funktionen für Schüler:innen mit Migrationshintergrund und leiten diese aus einem (vermeintlich) gemeinsamen Erfahrungshintergrund ab. Dem Migrationshintergrund kommt ein zentraler Stellenwert zu (ebd.).

Edelmann (2006) arbeitet anhand einer qualitativen Befragung von Schweizer Primarlehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund den pädagogischen Umgang mit Schüler:innen mit Migrationshintergrund heraus. Als Ergebnis stehen sechs verschiedene Typen: (1) der *abgrenzend-distanzierte*, (2) der *stillschweigend-anerkennde*, (3) der *individuell-sprachorientierte*, (4) der *kooperativ-sprachorientierte*, (5) der *individuell-synergieorientierte* und (6) der *kooperativ-synergieorientierte Typus*. Die Sichtweisen und Orientierungen des pädagogischen Handelns changieren von einer Vielfalt ignorierenden Haltung bis hin zu einer Orientierung, die durch eine reflexive Berücksichtigung

der Heterogenität in der gesamten pädagogischen Tätigkeit gekennzeichnet ist. Miteinbezogen ist auch, ob es sich um eine Einzelstrategie oder um eine teamorientierte bzw. in der Schulkultur verankerte Strategie handelt. Insgesamt weisen von den 40 befragten Lehrkräften 15 Lehrkräfte nach Selbstauskunft einen Migrationshintergrund auf. Die Lehrkräfte mit Migrationshintergrund treten bis auf den abgrenzend-distanzierten Typus in allen Typen auf. Zudem werten sie ihre persönlichen Migrationserfahrungen und den eigenen biografischen Hintergrund als wichtige Ressource für ihr pädagogisches Handeln. Insbesondere Empathie mit Schüler:innen und Eltern mit Migrationshintergrund sowie eine Vorbildfunktion für Schüler:innen mit Migrationshintergrund bilden zentrale Aspekte dieser Einschätzung. Des Weiteren stellt Edelmann fest, dass in Bezug auf den eigenen Bildungserfolg Lehrkräfte mit Migrationshintergrund hohe Leistungsanforderungen und -erwartungen an Schüler:innen mit Migrationshintergrund stellen (ebd.).

Insgesamt zeigen die beiden exemplarisch präsentierten Untersuchungen von Rotter (2014) und Edelmann (2006), dass die biografischen Erfahrungen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund unterschiedliche Bedeutungen für das berufliche Selbstkonzept und somit auch für die pädagogische Praxis haben. Fabel-Lamla und Klomfaß (2014) resümieren in diesem Kontext, dass eine habituelle Übereinstimmung bzw. die Vorstellung ähnlicher gemeinsamer biografischer Erfahrungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen mit Migrationshintergrund in einzelnen Fällen zwar zu einer besonders vertrauensvollen Beziehung führen kann, dies aber kein angemessenes Fallverstehen und eine Zunahme des Bildungserfolgs von Schüler:innen mit Migrationshintergrund garantiert und ferner Gefahren und Fallstricke für das professionelle Lehrer:innenhandeln birgt. Die Gegenüberstellung der bildungspolitischen Annahmen, eines besonderen Zugangs von Lehrkräften mit Migrationshintergrund im Sinne von Habitussensibilität und den beruflichen Selbstkonzepten, zeigen vor allem einige Spannungsfelder auf: Zum einen geht mit der Fokussierung auf den Migrationshintergrund und den damit verbundenen Fremdzuschreibungen bei einigen Lehrkräften das Gefühl einer „*Deprofessionalisierung*“ (ebd., S. 222) einher, insbesondere wenn ‚*Hilfsdienste*‘ wie Übersetzungen an sie herangetragen werden. In erster Linie möchten die Lehrkräfte in ihrer Fachlichkeit wahrgenommen werden. Zum anderen wehren einige Lehrkräfte Erwartungen von Schüler:innen und Eltern mit Migrationshintergrund ab, die auf eine Bevorzugung oder Rücksichtnahme abzielen. Die Lehrkräfte verweisen in diesen Fällen auf ihre „*Rolle als Repräsentant:innen der Institution Schule*“ (ebd., S. 223) und dem Anspruch, alle

Schüler:innen gleich zu behandeln sowie allen gegenüber gerecht und gleichermaßen fördernd aufzutreten (vgl. ebd., S. 222 f.). Problematisch an der bildungspolitischen Programmatik ist zudem, dass der mit dem Migrationshintergrund vermeintlich verbundene besondere Zugang im Umkehrschluss hieße, dass denjenigen, die keinen Mig-

rationshintergrund haben, dieser besondere Zugang verschlossen bliebe. Fabel-Lamla und Klomfaß zufolge gerät dieser damit „zu einer Art ‚Zusatzqualifikation‘, zu einem inkorporierten Kapital, das im Gegensatz zu allen anderen Wissensbeständen von Lehrkräften nur geerbt, aber nicht erworben werden kann“ (ebd., S. 214).

VERTIEFUNG

In diesem Sinne möchten wir den Diskurs nicht allein auf Lehrkräfte mit Migrationshintergrund verengen. So kann Rutter (2021) zeigen, dass der Konstruktion eines gemeinsamen Erfahrungsraumes nicht nur bei Lehrkräften mit Migrationshintergrund, sondern auch bei Lehrkräften ohne Migrationshintergrund, eine hohe Bedeutung hinsichtlich des Verständnisses für die Bedürfnisse bestimmter Schüler:innen, der Zuschreibung von besonderem Wissen und spezifischen Kompetenzen, der Erfahrung von Selbstwirksamkeit sowie der Bereitschaft, Verantwortung für die Entwicklung von Bildungschancen zu übernehmen, zukommt (Rutter, 2021).

Das nachfolgende Fallbeispiel soll veranschaulichen, inwiefern die eigenen Aufwuchsbedingungen in sozial benachteiligten Lebensverhältnissen handlungsorientierend für die pädagogische Praxis sein können. Es handelt sich um einen Ausschnitt aus einem Interview mit einer Grundschullehrerin, die wir Frau Kamper nennen (ausführlich zu diesem Fallbeispiel: Rutter, 2021: S. 137–153). Frau Kamper spricht in diesem Interviewteil über den Einfluss eigener biografischer Erfahrungen auf ihre Berufs- und Schulwahl:

Darüber habe ich mir auch schon Gedanken gemacht. Dass ich mir überlegt habe, warum habe ich mir diesen Beruf ausgesucht? Warum möchte ich gerade Kinder unterrichten? Warum möchte ich Kinder erziehen? Warum ist es mir so wichtig, sie auch zu unterstützen und mich da so aufzuopfern? Was mich dann an meine Grenzen bringt. Und ich würde schon sagen, dass ich da Parallelen sehe aus meinem Leben zum Leben der Kinder. Ich denke, das hat auch einen Grund, warum ich gerade zu Beginn meines Berufes mir eine Schule ausgesucht habe, in der gerade sozial schwache Kinder mit vielen Problemen sind. Und da würde ich auch einfach sagen, ich komme halt auch aus einer eher bildungsfernen Familie. Meine Mutter hat keine Berufsausbildung gehabt zu Beginn. Kinder bekommen, da lag der Schwerpunkt. Dass ich jetzt rückblickend auch beurteilen kann, dass wir auch nicht besonders viel Geld hatten, wir auch in einer kleinen Wohnung gewohnt haben. [...] Dass ich da schon Ähnlichkeiten zu den Kindern sehe, die ich jetzt habe. Wo halt welche sind, die vernachlässigt worden sind, wo die Mutter halt emotional nicht so dagewesen ist, das war halt bei mir auch so. Oder vielleicht ein Vater, der sich nicht so kümmert, wie ein Vater es sollte. Das habe ich ja in der Schule auch. Ja, da sehe ich schon viele Parallelen. Auch dass die Eltern oft überfordert sind, den Eindruck habe ich jetzt rückblickend von meinen Eltern auch. Dass Bildung zu Hause nicht so eine große Rolle spielt bei diesen Kindern, sondern eher so das Überleben. Dass ich das bei mir auch sehe, wobei ich sagen muss, meine Mutter sich immer bemüht hat, dass sie mal mit uns in ein Museum gegangen ist. Einfach um so bestimmte Dinge, die sie selber auch nicht hatte, weil sie auch aus einer bildungsfernen Familie kommt, so aufzufangen. Und da sehe ich halt die Parallelen. Auf jeden Fall, dass ich selber daraus komme, mich in den Kindern teilweise selbst sehe und weiß, die brauchen einfach Hilfe und Unterstützung.

(Interview Frau Kamper, Z. 1285–1325)

Anhand des Interviewausschnitts soll mit den angehenden Lehrkräften besprochen werden, für welche Schüler:innen sich Frau Kamper, aufgrund ihrer eigenen biografischen Erfahrungen, ein besonderes Verständnis zuschreibt. Die Lehrkräfte werden anschließend dazu angeregt, über die Chancen und Risiken dieser spezifischen Sichtweise zu diskutieren, die für die pädagogische Praxis entstehen können.

Modul 4:

Milieuspezifische Handlungsbefähigung und Überlegungen zur Habitustransformation der Schüler:innen und Lehrkräfte

In den folgenden beiden Bausteinen wird der Blick darauf gerichtet, wie schulische Transformationsarbeit stattfindet und welche (begrenzten) Möglichkeiten der Veränderung gegeben sind (Modul 4.4.1), um dann in einem zweiten Schritt gezielt Erkenntnisse zu nutzen, damit einerseits Vertrauen in die eigenen Fertigkeiten entwickelt wird und andererseits längerfristige schulische Anerkennungs- und Unterstützungsstrukturen vorbereitet werden können (Modul 4.4.2). Dieser letztere Punkt wird dann

auch insbesondere in Modul 6 noch einmal systematisch aufgearbeitet und in der Schulentwicklung verortet. Insgesamt sei an dieser Stelle bereits angemerkt, dass Habitustransformation häufig mit Bildungsaufstiegen gleichgesetzt wird (vgl. von Rosenberg, 2011; El Mafaalani, 2012). Auch wenn damit ein vertikaler, ökonomischer Aufstieg verbunden sein kann, ist das zentrale Motiv der Aufsteigenden meist eher Selbstverwirklichung oder Persönlichkeitsentwicklung (vgl. El-Mafaalani, 2020).

Baustein 4.1: Welche Erkenntnisse zu Habitustransformationen liegen vor?
Wie könnte eine habituelle Transformation zwischen Eingliederungsbefähigung und mehrdeutigem Eigensinn gelingen?

AKTIVIERUNG:
Auf Heimatsuche
- Podcast einer
Deutschvietnamesin

INPUT:
Bildungsaufstiege im
internationalen Vergleich

VERTIEFUNG:
Erarbeitung von
Unterstützungsstrukturen

AKTIVIERUNG

Die Schwierigkeit von teils notwendiger Eingliederung und dem Aushalten von Mehrdeutigkeit zwischen unterschiedlichen Milieus kann an familiären Migrationsgeschichten deutlich werden. In dem Podcast „Auf Heimatsuche“ spricht die Journalistin Anh Tran, eine gebürtige Dresdnerin mit vietnamesischen Wurzeln mit Menschen aus ganz Deutschland. Es geht immer um die Frage, wie Heimat jeweils verstanden wird. In der Folge „Nur zu Gast. Zwei Heimaten haben“ interviewt sie Manik und ihre Mutter Dalli zu ihrem Verhältnis zu Deutschland und Indien: <https://www.deutschlandfunk.de/auf-heimatsuche-folge-4-nur-zu-gast-zwei-heimaten-haben-dlf-e3edc658-100.html> Folgende Fragen können zum Gespräch über den Podcast helfen:

- Was fällt Ihnen auf? Welche Schwierigkeiten zeigen sich Ihrer Meinung nach in dem Gespräch zwischen den Generationen?
- Wenn Sie in dem Gespräch moderieren sollten, wo würden Sie einsetzen? Auf welche Punkte würden Sie hinweisen? Wie würden Sie Dalli beraten? Wie Manik?

In der Podcast-Folge geht es um die Schwierigkeit, sich zwischen den Wertigkeiten des familiären Herkunftsmilieus sowie des neuen Milieus zu verhalten. Hierfür ist eine Ambiguitätstoleranz bzw. Toleranz für die Mehrdeutigkeiten zwischen den jeweiligen Milieus und hybriden Sinn- und Identitätsbildungsprozessen nötig. Am Beispiel von Manik und Dalli zeigt sich eindrucksvoll, wie Perspektiven, Widersprüche und Bearbeitungen über die Generationen hinweg verlaufen können. Solche Herausforderungen stellen sich nicht nur im Kontext von Migrationserfahrungen,

sondern auch bei Bildungsaufstiegen im Allgemeinen. Da es oft an Vorbildern fehlt, kommt Lehrkräften eine zentrale Bedeutung zu, um als signifikant Andere, als Dritte unterstützend beim Aufstieg zur Seite zu stehen.

INPUT

Beim Blick über den aktuellen Forschungsstand zur (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit fällt zunächst eins auf: Soziale Ungleichheit präformiert die Bildungswege nach wie vor sehr stark (vgl. auch Modul 3). Zunehmend wird jedoch auch auf Bildungsaufstiege in der Forschung verwiesen. In Folge wird auf Perspektiven der Transformation dieser Verhältnisse und auf die milieuspezifischen Begrenzungen und Handlungsbefähigungen eingegangen. Anschließend werden zunächst einige quantitative Studien und dann nach einem kurzen Überblick ausgewählte qualitative Studien zum besseren Verständnis des Bildungsaufstiegs in Deutschland in den Blick genommen.

In der Weiterführung unserer Einleitung, in der das Diskriminierungsverbot des Grundgesetzes angesprochen wurde, kann darauf hingewiesen werden, dass auch ein Bezug auf das Menschenrechtsprinzip als ‚positives‘ Gegenstück zu Diskriminierung in pädagogischen Kontexten relevant ist. Bielefeldt (2010) führt die Menschenrechte und zentral die Würde des Menschen als Anspruch aller auf Inklusion und Nicht-Diskriminierung ein. Es wird jedoch schnell klar, dass dieser Anspruch nicht eingelöst ist – und so bilanziert Bielefeldt seinen Text mit folgenden Worten:

Eine von den Menschenrechten her gedachte Antidiskriminierungspolitik ist ein hoher Anspruch, dessen Einlösung von Staat und Gesellschaft viel verlangt. Die Früchte solcher Politik kommen indessen nicht nur denjenigen zugute, die konkret unter Diskriminierungen leiden. Vielmehr geht es im Bemühen um die sukzessive Überwindung von Diskriminierungen letztlich um die Humanisierung der Gesellschaft im Ganzen und um das Ernstnehmen des Bekenntnisses zur unantastbaren Würde jedes Menschen.

(ebd., S. 33)

Grundsätzlich ist – neben diesem Anspruch auf Menschenwürde und Antidiskriminierung – für den schulischen Kontext zu betonen, dass die Bildungspläne, Kultusministerkonferenzen und andere politische Steuerungsinstrumente bereits den Versuch unternehmen, universalen Ansprüchen gerecht zu werden und damit möglichst breite Bildungsziele zu verwirklichen. An dieser

Stelle liegt jedoch der Fokus auf der Handlungsbefähigung bzw. dem englischen Begriff der ‚Capabilities‘ und damit dem Umgang mit gegebenen Verhältnissen.

Grundmann und sein Team arbeiten in diversen Publikationen daran, wie die Verknüpfung von diesen benannten eigenaktiven Anteilen zur Sozialstruktur bzw. den jeweiligen Milieus der Akteur:innen gegeben ist. Sie bestimmen vier verschiedene Bildungsmilieutypen unter den Schüler:innen und stellen ihre jeweilige milieuspezifische Handlungsbefähigung im Schulsystem heraus. Hierbei können sie zeigen, „dass gleich kompetente Schüler je nach Herkunft unterschiedliche Schulnoten und Bildungserfolge erzielen“ (Grundmann et al., 2006, S. 238), da Anerkennungsstrukturen unterer Bildungsmilieus nicht mit den in der Schule geforderten, akademisch gefärbten Anerkennungsstrukturen in Passung gebracht werden können und konkretisieren auf diese Weise die Theorie kultureller Passung (vgl. auch Modul 3.1). Gleich kompetente Schüler:innen erlangen je nach sozialer Herkunft unterschiedliche schulische Leistungen – so die zentrale Erkenntnis und Aussage. Es stellt sich also die Frage, was schulisch unternommen werden kann, um gerechtere Teilhabe an schulischen Anerkennungsstrukturen zu erhalten und darüber hinaus zu mehr gesellschaftlicher Teilhabe zu befähigen. Es gibt eine breite theoretische Debatte darüber, wie diese Teilhabe und Wohlergehen für alle Menschen ermöglicht werden kann, ohne in ein einfaches Aufoktroieren eigener, zumeist akademischer Anerkennungsstrukturen zu verfallen – diese wird in Folge kurz aufgegriffen: Wie kann die Debatte allgemeiner gefasst werden und was sind wichtige Punkte für ein gutes Leben?

Otto et al. (2010) zeigen, dass es zu dieser Frage keine einfachen verallgemeinerbaren Antworten geben kann. Vielmehr weisen sie darauf hin, dass es einerseits nicht um Wohlergehen, als ‚innere Zufriedenheit‘, sondern als „Teil einer praktischen Lebensweise“ (Eagleton, 2010, S. 120) (ebd., S. 151) gehen und andererseits gutes Leben nicht ‚einfach‘ objektiv festgeschrieben werden könne, sondern als „Realisierungsbedingungen von Menschenwürde“ (ebd., 154) verstanden werden müsse. Als sensibilisierende Kriterien können dabei die Listen der sogenannten ‚Central Capabilities‘ (Nussbaum 1999; 2006) gelten:

Liste der Central Capabilities nach Martha Nussbaum

(2006, S. 76 ff. übersetzt von Ulrich Steckmann):

- 1. Leben**
Fähig zu sein, ein Leben von normaler Länge zu leben; nicht vorzeitig zu sterben oder vor jenem Zeitpunkt, an dem das Leben so reduziert ist, dass zu leben es nicht mehr wertvoll erscheint.
- 2. Körperliche Gesundheit**
Fähig zu sein, über eine gute Gesundheit – inklusive der Reproduktionsfähigkeit – sowie über angemessene Ernährung und Unterkunft zu verfügen.
- 3. Körperliche Integrität**
Fähig zu sein zur ungehinderten Ortsveränderung, zur Sicherheit vor Gewalt – einschließlich der Vergewaltigung und Gewalttätigkeit in der Familie –, zur freien Befriedigung sexueller Bedürfnisse sowie zur freien Wahl in Bezug auf die Fortpflanzung.
- 4. Sinne, Vorstellungen und Gedanken**
Fähig zu sein, die Sinne zu gebrauchen und zu denken, Ausdrucksmöglichkeiten zu besitzen, lustvolle Erfahrungen zu haben und unnötigen Schmerz zu vermeiden; die Gelegenheit zu haben, den eigenen Verstand in einer Weise anzuwenden, die durch die Garantien der freiheitlichen Äußerungen der politischen und künstlerischen Rede sowie der freien Religionsausübung geschützt werden.
- 5. Gefühle**
Fähig zu sein, emotionale Bindungen zu Gegenständen und anderen Menschen einzugehen und die Möglichkeit zur Entwicklung der eigenen Gefühle zu haben. Die Möglichkeit umfasst Formen der menschlichen Gemeinschaftsbildung, von denen sich nachweisen lässt, dass sie für die Gefühlsentwicklung wesentlich sind.
- 6. Praktische Vernunft:**
Fähig zu sein, sich eine Vorstellung vom Guten zu bilden und sein eigenes Leben daraufhin in kritischer Reflexion zu planen.
- 7. a. Zugehörigkeit**
Fähig zu sein, für und mit anderen Menschen zu leben und für sie Sorge zu tragen; fähig zu sein, sich in die Situation eines anderen hineinzusetzen.
- b. Zugehörigkeit**
Fähig zu sein, über eine soziale Basis für Selbstrespekt zu verfügen und frei von Demütigungen zu leben.
- 8. Andere Lebewesen**
Fähig zu sein zu einer Beziehung zur Welt der Natur.
- 9. Spiel**
Fähig zu sein, zu spielen, zu lachen und zur Erholung.
- 10. a. Politische Kontrolle über die eigene Umwelt**
Fähig zu sein, an politischen Entscheidungen teilzuhaben, die das eigene Leben betreffen; das Recht auf freie Rede und freie Assoziation zu besitzen.
- b. Materielle Kontrolle über die eigene Umwelt**
Die Möglichkeit zu haben, über Eigentum zu verfügen; das Recht besitzen, eine Beschäftigung auf Gleichheitsgrundlage zu erlangen; frei zu sein von Verfolgungen und Beschlagnahmungen.

Mit Scherr (2020) kann – in Weiterführung der Central Capabilities – der Blick darauf gerichtet werden, was professionelles Handeln dazu beiträgt, dass Adressat:innen die Qualität sozialer Beziehungen in den privaten Nahräumen erhöhen und damit auch gesellschaftlich nicht-funktionale Chancen zur Entfaltung von Fähigkeiten bereitstellen. So könne die Frage, ob „Adressat/innen alltäglich etwas mehr Grund haben, sich zu freuen und zu lachen, einer der besten Bewertungsmaßstäbe für den Erfolg professionellen Handelns“ (ebd., S. 43) darstellen. In diesem Sinne plädieren auch Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer und Bauer (2003) für einen erweiterten Bildungsbegriff, der außerschulische Bildungsprozesse stärker fokussiert. Bremer (2007b) stellt darüber hinaus die Forderung einer „Enthierarchisierung von Kompetenzen“ (ebd., S. 268 ff.) auf. Diese müsse zugunsten einer stärkeren Wertschät-

zung von Interessen, Kenntnissen und Potenzialen von Schüler:innen aus unterprivilegierten und aufstiegsorientierten Milieus Berücksichtigung finden (vgl. auch Rutter, 2021, S. 210f.).

Bei dem Versuch, Bildungsaufstiege in Deutschland zu beziffern, gibt es insgesamt unterschiedliche Angaben. Im OECD-Bericht 2015 wird in einer Analyse der PISA-Daten dargestellt, dass in Deutschland im Jahr 2012 unter den 25- bis 34-Jährigen in weiten Teilen, mit 57 Prozent, ein Stuserhalt im Vergleich zur Elterngeneration stattfindet. Natürlich sind insbesondere die weiteren Zahlen spannend: Einen Bildungsaufstieg würden etwa 19 Prozent durchlaufen und einen Bildungsabstieg 24 Prozent (OECD, 2015, S. 109). Anger und Orth (2016) argumentieren in einer aktuellen Studie gänzlich anders und

schlagen vor, den durchschnittlichen Bildungsstand der Eltern, anstatt den höchsten Bildungsabschluss zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 24). Mit den PIAAC-Daten kommen sie zu folgendem Ergebnis: Unter den 30- bis 65-Jährigen gibt es in Deutschland 25,3 Prozent, die als Bildungsaufsteiger:innen und 16,7 Prozent, die als Bildungsabsteiger:innen bezeichnet werden könnten. Mit einem durchschnittlichen Bildungsstand der Eltern lägen sie gar bei 53,8 Prozent Bildungsaufsteiger:innen und 14,1 Prozent Bildungsabsteiger:innen (vgl. ebd.).

Dies zeigt, dass es zumindest Operationalisierungen gibt, die den Bildungsstand der Eltern nicht nivellieren, einen großen reproduktiven Anteil aufweisen und eine sich (teils) ausgleichende Bewegung der Transformation sozialer Ungleichheit nachweisen lässt. Mit Vester wäre weiterhin zu fragen, wie der Bildungsaufstieg genutzt werden kann und welche fesselnden Bedingungen noch im Bildungsverlauf warten (vgl. Vester, 2006). Diese Dimensionen können insbesondere qualitative Daten in den Blick bekommen. Scherr (2014) weist in einem Artikel darauf hin, dass sich seit den 1990er Jahren einige Studien mit Bildungsaufstiegen aus Arbeiter:innenfamilien, insbesondere von Mädchen und Frauen befassen (etwa Brendel, 1998; Haas, 1999). Seit 2000 kann zudem auf Untersuchungen – auch als Kritik auf ethnisierte Stereotype – zu erfolgreichen Biografien von Migrant:innen zurückgegriffen werden (etwa Dollmann, 2010; Gölbol, 2007; Hummrich, 2009; King & Koller, 2006; Lanfranchi, 2002). Hummrich weist darauf hin, dass Lehrkräfte eine besondere Rolle für die untersuchten Jugendlichen einnehmen (vgl. auch Helsper & Hummrich, 2009). In weiteren Studien werden auch Bildungsaufstiege aus bildungsfernen Milieus in den Blick genommen (Alheit & Schömer, 2009; Kramer et al., 2009; von Rosenberg, 2011, zur Kritik auch: Höhne, 2013) und dabei zum Teil auch Gemeinsamkeiten und Differenzen von Bildungsaufsteiger:innen mit und ohne Migrationshintergrund berücksichtigen (vgl. El-Mafaalani, 2012; King et al., 2011).

Insgesamt weisen Studien zu Bildungsaufstiegsprozessen auf die enormen Anpassungsleistungen der Aufsteiger:innen hin, die durch Lehrkräfte bislang selten unterstützt werden. Der soziale Aufstieg erfordert nicht nur ein hohes Maß an (Selbst-)Reflexion und Flexibilität, sondern auch eine ausgeprägte Trennungskompetenz. Weiterhin haben Aufsteiger:innen zahlreiche Hürden zu überwinden. Die meisten können auf keine schulbildungsrelevante Hilfestellung zurückgreifen und müssen mitunter gegen Widerstand in der Familie bzw. im Herkunftsmilieu kämpfen (u. a. El-Mafaalani, 2012; von Rosenberg, 2011; King, 2009; vgl. auch Rutter, 2021).

Portes und Kelly (2021) können für ‚Migrationsandere‘ und Bildungsaufstiege in den USA aufzeigen, dass es kein Spiel für Fehler gibt, wenn ein Aufstieg gelingen soll und zeigen unter anderem, dass

- eine *hohe Bedeutung des kulturellen Kapitals* vorliegt. Sie arbeiten heraus, dass die Anwendung des kulturellen Kapitals im Einwanderungsland von zwei Komponenten abhängig sei und führen dazu aus: „Die erste ist die Motivation, Stolz und Status der Familie wiederherzustellen. Ganz egal, ob die Leistungen der Vorfahren real oder nur eingebildet sind, sie können auf jeden Fall dazu dienen, der jungen Generation Ehrgeiz zu vermitteln. Die zweite Komponente ist das Know-how, das der Ober- oder Mittelschicht entstammende Immigranten besitzen. Es besteht aus Informationen, Werten und Verhaltensmuster, die diejenigen aus bescheidenen Verhältnissen nicht haben.“ (ebd., S. 16; unv. Manuskript)
- eine *motivierende Kraft der Angst vor dem Scheitern* gegeben sei: „die Angst, in der gleichen Klassenposition wie die Eltern zu bleiben. Zusammen mit strenger Disziplin geben Eltern mit Migrationshintergrund oft den Rat, dass Bildung der einzige Weg sei, um über die niederen Jobs, die langen Arbeitszeiten und die bescheidenen Wohnverhältnisse, die ihr eigenes Schicksal waren, hinauszukommen – eine Botschaft, die die Jugend aufnimmt. Während es zu einer abwärts gerichteten Assimilation unter denjenigen führen kann, die die Schule abbrechen und Alternativen zur Armut in devianten Aktivitäten suchen, ist ein häufigeres Ergebnis, Jugendliche zu höheren Leistungen anzuspornen. Es ist sozusagen ein defensiver Erfolg, der sowohl sich persönlichen Fähigkeiten verdankt als auch der Ablehnung ihres gegenwärtigen Status.“ (ebd., S. 18; unv. Manuskript).

El-Mafaalani (2012) interviewte deutsch- und türkischstämmige Bildungsaufsteiger:innen. Dabei kommt er zu den Schlüssen, dass (a) ein Bildungsaufstieg – wie schon benannt – mit einer gewissen Entfremdung der Familie einhergeht und (b) um Habitustransformationen zu durchlaufen, der Wunsch notwendig sei, sich persönlich weiterzuentwickeln. Zudem führt er diesen Punkt nochmals bezogen auf unseren Kontext weiter und unterscheidet zwischen einer unbewussten, empraktischen und einer reflexiven Durchlebung (vgl. auch Modul 4.1):

Theoretisch lassen sich diese Innovationen, also Veränderungen des Habitus, über empraktische Prozesse sowie über eine Sozioanalyse herleiten. Empraktische Prozesse meinen dabei, dass Menschen in Situationen geraten, die den Entstehungsbedingungen des Habitus nicht entsprechen. Hier wird das dem Habitus inhärente Kreativitätspotenzial gefordert. Wird es überfordert, werden Rückzugsprozesse in das Herkunftsmilieu wahrscheinlich; kann die Dissonanz bewältigt werden, modifiziert sich das Muster. Sozioanalyse hingegen meint, dass sich ein Mensch seiner Existenzbedingungen bewusst wird und in Form eines praktischen Reflektierens seine Dispositionen zu kontrollieren versucht. Auch diesem Reflexionsprozess muss eine Dissonanz vorausgehen, da in einem harmonischen Gleichgewicht die Notwendigkeit des Sich-selbst-in-Distanz-Setzens, also Selbstreflexion, nicht ‚sinnvoll‘ erscheint.

(ebd., S. 315)

Dabei unterscheidet er drei Phasen, um eine Habitusveränderung zu durchleben. In der ersten würde eine Irritation stattfinden: Es gäbe eine Dissonanz zweier Milieus, die

trotzdem individuell erlebt wird. Im Falle des empraktischen Durchlebens würde eine Normalisierung und situationsgebundene Verarbeitung stattfinden. Bei der reflexiven Verarbeitung würde eine Dramatisierung und Auseinandersetzung mit den eigenen Rahmungen stattfinden (vgl. ebd., S. 315 f.). In der zweiten Phase würde eine Distanzierung vollzogen: Aus der Irritationsphase folge eine Orientierung und dann empraktisches Durchleben. Diese sei von dem Versuch gekennzeichnet, kreative Mittelwege zwischen den unterschiedlichen Milieus zu etablieren. Im reflexiven Kontext würde ein In-Opposition-Treten zum Herkunftsmilieu vollzogen, welches in einem biographischen Sprung verbunden sei. Die Habitustransformation stellt dabei keine Metamorphose bzw. einfache Übergänge zwischen den Habitusstypen dar, sondern es würden sich viele Veränderungen erst durch neue Kontexte ergeben. Weiterhin ließen sich viele Gemeinsamkeiten mit den anvisierten, höheren Milieus nachzeichnen, die sich in einem neuen Selbst-Welt-Verhältnis zeigten (vgl. ebd., S. 316 f.). In der letzten Phase der Stabilisierung käme es zu einer Klärung des Verhältnisses zur Herkunftsfamilie. Auf der empraktischen Ebene würde dieses Verhältnis wieder normalisiert und regelmäßig verhandelt. In der reflexiven Opposition führe es teils zu Brüchen, meist aber zu belasteten Verhältnissen mit der Herkunftsfamilie (vgl. ebd., S. 318 f.).

VERTIEFUNG

Um sich klarer über gute Bedingungen für Bildungsaufstieger:innen zu werden, sollen die angehenden Lehrkräfte sich mit der eigenen Bildungsbiografie oder der eines Kin-

des bzw. Jugendlichen befassen. Folgende Aufgabenstellung für eine Einzelarbeit kann dafür genutzt werden:

Wählen Sie die für Sie passende Option und halten Sie folgende Punkte fest:

	Denken Sie über Ihren eventuell eigenen Bildungsaufstieg nach	Nehmen Sie sich eine:n Schüler:in Ihrer Wahl
1.	Was war gut? Was hätten Sie sich gewünscht? Was war schwer?	Was wissen Sie über das Kind/den Jugendlichen bzw. die Jugendliche? Was sind Vorlieben, Träume? Wo liegen Schwierigkeiten?
2.	Was ist Ihnen sehr wichtig/stößt Ihnen in Bildungssettings auf? Wie zeigt sich darin Ihr Herkunftsmilieu? Welche Werthaltungen machen es Ihnen schwer/müssen Sie vielleicht häufiger erläutern?	Was ist dem Kind/Jugendlichen bzw. der Jugendlichen sehr wichtig/stößt ihm bzw. ihr regelmäßig auf? Wie zeigt sich darin sein bzw. ihr Herkunftsmilieu? Was wissen Sie über die Werthaltungen des Herkunftsmilieus?
3.	Wer hat Sie unterstützt beim Aufstieg? Wer war ein:e signifikant Andere:r für Sie? Hat die Person Sie unterstützt im Umgang mit Werthaltungen Ihres Herkunftsmilieus? Wenn ja, wie? Was war hilfreich?	Wer könnte unterstützen? Mit wem (welchem Unterstützungsnetzwerk) wäre eine Zusammenarbeit sinnvoll? Falls Sie keine Idee haben – befragen Sie doch einmal das Kind/den Jugendlichen bzw. die Jugendliche dazu?
4.	Gehen Sie einmal die obigen Phasen von El-Mafaalani durch: Was fällt Ihnen auf? Wo stimmen Sie den Phasen und Beschreibungen zu? Was stört Sie?	Gehen Sie einmal die obigen Phasen von El-Mafaalani durch: In welcher Phase befindet sich das Kind/der Jugendliche bzw. die Jugendliche? Sehen Sie eine Chance, zur Verständigung beizutragen?
5.	Schauen Sie einmal über die Liste der Capabilites: Wo resoniert es bei Ihnen? Was löst Freude, Lachen oder Wut aus? Was möchten Sie heute für Ihre persönliche Entwicklung tun?	Schauen Sie einmal über die Liste der Capabilites: Was fällt Ihnen ins Auge? Was möchten Sie für die Befähigung des Kindes/der Jugendlichen tun? Was könnte Freude oder Lachen auslösen?

Zum Zusammentragen der Ergebnisse eignen sich Kleingruppen. Hierbei sollte allerdings eine wertschätzende Atmosphäre geschaffen werden, sodass die sensiblen Inhalte der Übung gut aufgegriffen und weiterbearbeitet

werden können. Anschließend könnte im Sinne eines kurzen Blitzlichts ein Einblick in die jeweiligen Erkenntnisprozesse der Gruppen gegeben werden.

Baustein 4.2: Wie kann eine sozioanalytische und habitussensible Praxis für Lehrkräfte etabliert werden?

AKTIVIERUNG:
„Keine Tabus“ - oder:
zu sozial tragfähigen
Beziehungen

INPUT:
Ableitungen aus
Bildungsaufstiegen

VERTIEFUNG:
Eigener Habitus, ‚blinde
Flecken‘ und Ausrichtung

AKTIVIERUNG

Damit die angehenden Lehrkräfte über stimmige und tragfähige Beziehungen in pädagogischen Kontexten nachdenken können, eignen sich Sichtweisen von anderen Personen. Im folgenden Beispiel schildert eine Jugendliche, die zur Anonymisierung Sandy genannt wurde, ihre positiven Erfahrungen mit einer Pädagogin bei der Offenlegung ihrer Homosexualität im schulischen Rahmen.⁸

Also ich hatte nie ein Problem damit, dass ich, ähm, Frauen liebe. [I: mhm] Ich kam mir deswegen nie falsch vor, obwohl andere Leute das gesagt haben, dass ich das sei und ich hab auch, ähm, ja auch Leute, die sich von mir distanziert haben. Ich hab das nie als, als, ähm (...) Verlust empfunden oder an mir selbst gezweifelt, sondern ich hab einfach gedacht, die können das nicht anders und damit muss ich jetzt zurechtkommen. [I: mhm] Ähm. Aber wenn ich diese Sozialpädagogin nicht gehabt hätte, dann hätte das ganz anders aussehen können. [...] Und das war für mich einfach (...) n ganz großer Hafen [...] und es gab überhaupt keine Tabus (...) nichts war falsch, nichts war irgendwie verwerflich oder so und, ähm, daher hab ich mich einfach immer angenommen gefühlt genauso wie ich bin

(Interview Sandy, Z. 826-859; aus: Kleiner & Rose, 2014).

Folgende Fragen können das Gespräch über die Szene rahmen:

- Wie versteht sich Sandy? Was macht Ihr Begehren aus? Welche Rolle spielt dafür die Sozialpädagogin?
- In Bezug zur eigenen Praxis: Was ist nötig, um ein „ganz großer Hafen“ für das Gegenüber zu sein? Was können Ableitungen für die alltägliche Arbeit mit Jugendlichen sein, damit Lehrkräfte einen Anker für Schüler:innen, gerade aus sozial benachteiligten Milieus, bilden können?



INPUT

Der im ersten Baustein des Moduls vorgestellte Forschungsstrang zu Habitustransformationen bezog sich lange Zeit selten auf Lehrkräfte. Diese stehen nur im Fokus, wenn sie Teil der Sinnsetzung der interviewten Bildungsaufsteiger:innen sind (vgl. Hummrich, 2009). Wie wir in Modul 3.3 zeigten, gibt es mittlerweile einige Studien, die

explizit auch Lehrkräfte in den Fokus rücken (u. a. Karhan, 2016; Rotter, 2015; Mantel, 2017; Akbaba, 2017). Akbaba (2017) stellt in ihrer Revision des Forschungsstandes zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund dar, dass diese argumentativ in den Studien selbst als Zweck zu gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe oder als Mittel

⁸ Das Interview ist im Rahmen des Dissertationsprojektes von Bettina Kleiner erhoben worden, in dem lesbische, schwule, bisexuelle und transidentische Jugendliche zu ihren Schul- und Unterrichtserfahrungen befragt wurden.

zum Zweck, etwa Vorbild zu sein, ‚genutzt‘ werden. Hierbei zeigt sie, dass einige Studien Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von (angehenden) Lehrkräften mit Migrationshintergrund darlegen (etwa Wojciechowicz, 2013; Kul, 2013; Fereidooni, 2016). Die Erfahrungen würden zwar „gleichen Teilhabechancen an der Lehrberufswelt und den Karriereoptionen im Wege stehen“ (ebd., S. 21), sollen dann aber meist durch eine „Quote“ einen Zweck erhalten (vgl. ebd.). Im Weiteren legt sie dar, dass Studien Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als Vorbilder und die damit einhergehenden Erwartungen, im Sinne eines Mittels zum Zweck, untersuchten (etwa Selimovic, 2008; Georgi et al., 2011; Fabel-Lamla & Klomfaß, 2014). Dabei würden die Lehrkräfte diese Erwartungen teils mittels Selbstbilder (vgl. etwa Georgi et al., 2011), teils durch negative Bilder im Sinne eines „Stereotypen Threat“, d.h. als Bedrohung und Angst vor (weiterer) Stereotypisierung, internalisieren (Strasser & Streber 2010, S. 102; vgl. auch Akbaba 2017, S. 22–28). In dieser Studienlinie wäre die Gefahr gegeben, Lehrkräfte entlang der Differenzlinie Migration zu scheiden und somit diese Differenz (ungewollt) zu reproduzieren (vgl. ebd., S. 28 f.).

Kramer (2015) weist darauf hin, dass die Rational-Choice-Ansätze bzw. Forschung zu Bildungsentscheidungen die Transformationsleistungen von Lehrkräften als zu hoch und die Bourdieusche Ungleichheitsforschung diese tendenziell als zu reproduktiv einschätze. Dennoch bleibt seine Argumentation auf einer theoretischen Ebene und konkrete Empirie zum transformatorischen Lehrer:innenhandeln, das sich nicht ‚nur‘ auf die Differenzlinie ‚Ethnizität‘ bezieht, scheint zu fehlen.

Habitusformen und ‚blinde Flecken‘

Rutter (2021) kann in ihrer Studie u. a. zwei Grundmuster der lehrkraftseitigen Unterstützung sozial benachteiligter Schüler:innen rekonstruieren: „ein anerzogenes, prinzipiengeleitetes Engagement [...] sowie ein aus scheinbar homologen biografischen Erfahrungen resultierendes Engagement [...]“ (ebd., S. 208). Sie zeigt, dass die schulische Passungsarbeit bei gleicher milieuspezifischen Haltungen und biografischen Erfahrungen von Lehrkräften und Schüler:innen besonders förderlich ist (vgl. ebd., S. 209). Wenngleich aufseiten der Lehrkräfte kein oder kaum Bewusstsein bei der Mitwirkung an schulischer Reproduktionsarbeit vorzuliegen scheint (vgl. ebd., S. 210; auch Ditton, 2010a, Rieger-Ladich, 2011 oder Büker & Rendtorff, 2015).

Im Rahmen des EDUCARE-Projektes werden aktuelle Leitbilder von Kindheit im Zusammenhang mit Ungleichheits(re)produktionen untersucht. Im Rahmen einer Interviewstudie erarbeiten Bischoff und Betz (2016) in der Analyse eines Interviews, dass die „pädagogische Wahr-

nehmung von Heterogenität im Schulalltag in einem engen Zusammenhang mit den biographischen und sozialen Erfahrungen der jeweiligen Lehrpersonen“ (Bischoff & Betz, 2016, S. 91) stünde. Sie können in der Rekonstruktion eines Lehrers Folgendes zeigen: Aufgrund eines dominanten Leistungshabitus und klarer Einteilung der Schüler:innen in ‚mitdenkende‘, ‚praktisch bildbare‘ und ‚phlegmatische‘ Kinder, könne der Lehrer im Rahmen eines „Habitus-Struktur-Konflikts“ (El-Mafaalani, 2014) nicht adäquat auf die phlegmatischen Kinder eingehen, da diese – aus seiner Sicht – nichts leisten würden bzw. zu „gar nichts Lust“ (Bischoff & Betz, 2016, S. 91) hätten und ihn in eine Fremdheitserfahrung der Hilfslosigkeit führten (vgl. ebd., S. 90 f.).

In Modul 1 wurde bereits darauf hingewiesen, dass Habitusensibilität als eine Form sozialer Sensibilität verstanden werden kann. Das Ziel hierbei ist, das Gegenüber in seiner bzw. ihrer „eigensinnigen Erwartungshaltung an die Welt“ (Sander, 2014, S. 10) ernst zu nehmen. Notwendig dafür ist laut Bischoff (2018) die eigenen Denk- und Handlungsmuster zu erkennen sowie damit einhergehende Möglichkeiten und Grenzen anzuerkennen. Sie stellt dabei folgende Fragen:

- Was kann vor dem Hintergrund des eigenen Habitus nur schwer reflektiert werden?
- Welche Differenzsetzungen liegen der eigenen Weltdeutung fern/nahe?
- Was kann zu einseitigen Problemdeutungen führen – unabhängig von den Wissens- und Fähigkeitsdispositionen, die ebenfalls mit dem Habitus korrespondieren (z. B. Vorlieben hinsichtlich spezifischer Fortbildungen)?

In Modul 3.2 wurde die Forschung von Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2014) zur sozialen Herkunft von Lehrkräften dargestellt. An dieser Stelle werden die vier zentralen Typen aufgegriffen und hinsichtlich ihrer blinden Flecken besprochen:

- Der Fall Wolfgang zeichnet sich durch ein „patriarchales Prinzip“ (ebd., S. 189) aus, d. h. eine starke Orientierung an Hierarchien, Regeln und Strukturen. Die gesellschaftliche Ordnung stellt für ihn eine Quasi-Natürlichkeit dar. Im Kontakt mit den Schüler:innen endet sein Dienst am Schultor. Er weiß kaum etwas über die Schüler:innen. Sein blinder Fleck kann als die beschränkte Einsicht in die Notwendigkeit der Durchlässigkeit des Bildungssystem ausgemacht werden.
- Den Fall Paul kennzeichnet das Prinzip „Aufstieg durch Leistung“ (ebd.). Paul ist Lehrer aus Leidenschaft und Interesse am Lernen hat für ihn einen hohen Stellenwert. Für ihn ist das Lernen eine Frage

des Wollens und demnach ist Nicht-Lernen auch selbst verschuldet bzw. Folge von zu wenig Wollen. Sein blinder Fleck besteht darin, den Einfluss der normalisierenden Institution und eigene habituelle Grenzen in seinem Handeln auszublenden.

- Der Fall Anne wird auf das „individuelle Konkurrenzprinzip“ (ebd.) zugespitzt. Hier wird Leistung und Wettkampf als Orientierung genannt. In dieser Perspektive wird Eigenverantwortung seitens der Schüler:innen erwartet. Als blinder Fleck können Mobbingprozesse im Klassenzimmer, die Ausgrenzung von Nicht-Privilegierten und die fehlende Berücksichtigung von ungleichen Startchancen der Schüler:innen markiert werden.
- Im Fall Peter zeigt sich ein „radikaldemokratischer Idea-

lismus“ (ebd.). Dieser umfasst, Eigenverantwortung und kritisches Denken seitens der Schüler:innen als Erwartung voraus zu setzen. Ganzheitliches Lernen (auch emotionale Bildung) wird berücksichtigt. Dabei wird – im Sinne des blinden Fleckes – hingegen keine Einsicht in die kulturelle Willkür genommen. Die Ideale brechen an der Realität: ‚Faule Schüler:innen‘ bräuchten etwa eine klare Sprache.

Das übergeordnete Muster, das bei allen erkennbar ist, ist die Erwartung einer gewissen Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft sowie die Übernahme von Eigenverantwortung und Selbstdisziplin und damit einhergehende Abwertung sozial benachteiligter Milieus – diese Fälle können in folgender Übersicht zusammengeführt werden:

BLINDE FLECKEN VON HABITUS

Fall Wolfgang (patriarchales Prinzip)

- Denkungsart der Hierarchie und Quasi-Natürlichkeit
 - Kontakt zu Schüler:innen: Dienst endet am Schultor, weiß kaum etwas über Schüler:innen
- beschränkte Einsicht in die Notwendigkeit der Durchlässigkeit

Fall Paul (Aufstieg durch Leistung)

- Leidenschaft/ Interesse am Lernen als Notwendigkeit
 - Lernen eine Frage des Wollens; Nicht-Wollen → selbst verschuldet
- Einfluss der normalisierenden Institution und eigene habituelle Grenzen nicht im Blick

Fall Anne (individuelles Konkurrenzprinzip)

- Leistung und Wettkampf als Orientierung
 - Eigenverantwortung wird erwartet
- Ausgrenzung von ‚Verlierer:innen‘/ Nicht-Privilegierten nicht im Blick; Startchancen werden nicht berücksichtigt

Fall Peter (radikaldemokratischer Idealismus)

- Eigenverantwortung und kritisches Denken als Erwartung
 - ganzheitliches Lernen (auch emotionale Bildung)
- keine Einsicht in die kulturellen Willkür; Ideale brechen an Realität: Faule bräuchten klare Sprache

VERTIEFUNG

Um mehr über den eigenen Habitus und seine blinden Flecken zu lernen, sollen diese im Folgenden untersucht werden. Hierfür kann folgender Arbeitsauftrag genutzt werden:

Bitte schauen Sie über die vier Fälle. Welcher Habitus ist Ihrem am nächsten? Vielleicht sind es auch zwei.

1. Halten Sie für sich die zentralen Punkte fest und denken Sie über Situationen nach, in denen es Ihnen in Ihrem Lehrer:innenalltag besonders schwer fällt. Welche Schüler:innen spielen darin eine Rolle?
2. Sehen Sie Zusammenhänge mit ihrem blinden Fleck bzw. ihren blinden Flecken?
3. Wie könnten Sie anders handeln? Wann ist es Ihnen einmal gelungen, anders zu handeln? Was war anders? Falls Sie noch keine Idee haben: Sprechen Sie mit befreundeten Kolleg:innen dazu. Holen Sie sich Feedback von Freund:innen und Bekannten ein.

Anschließend können die Erkenntnisse in Kleingruppen zusammengetragen werden. Hilfreich ist es hierbei – im Sinne des letzten Schrittes – von den anderen (angehenden) Lehrkräften Rückmeldung zu erhalten, um durch diese Gespräche ganz praktisch zu bemerken, wie unterschiedlich die Relevanzsetzungen sein können. Eine Schwierigkeit kann darin bestehen, dass zu abstrakt über Habitus gesprochen wird. Es braucht somit wieder die Perspektive von Fabrizio, dem Soldaten im Feld: Zentral ist hierbei eine Verortung in konkreten Situationen, denn nur in solchen lässt sich auch an den blinden Flecken konkret arbeiten; Handlungsoptionen sollten aus der eigenen Praxis heraus entwickelt werden. Wenn dieser Spagat nicht gelingt, wird es sich um totes Wissen handeln.



Modul 5:

Akuthilfe im Konflikt(fall)

In dem nachfolgenden Modul wird zunächst ein Einblick in das alltägliche schulische Kategorisierungsgeschehen gegeben. Hierbei wird der Begriff der Bildungsexklusionskarriere näher betrachtet. Dabei handelt es sich um das Phänomen, dass Kinder aufgrund bestimmter, hervorstechender Merkmale (z. B. ethnisch gelesene Phänotypen, nicht-heteronormative Geschlechtervorstellungen, Kleidung, die als Unterschichtsmarker gelesen wird) aus dem Klassenkontext ausgeschlossen sind. Problematisch wird

es vor allem dann, wenn dieser Ausschluss nicht nur auf Peer-/Mitschüler:innenebene stattfindet, sondern auch auf der Ebene der schulischen Leistungsordnung. Daran anschließend wird ein Blick darauf gerichtet, wie mit solchen Bildungsexklusionskarrieren umgegangen werden kann und es wird der Versuch unternommen, Hilfsangebote zu unterbreiten, durch die die Verstrickung der Lehrkräfte herausgearbeitet werden kann.

Baustein 5.1: Wie kann mit gefestigten Kategorisierungen und dem Problem von Bildungsexklusionen umgegangen werden?

AKTIVIERUNG:

Fallbeispiel „Sosin spielt mit ‚schlecht sein‘“

INPUT:

Beziehung,
Kategorisierung und
Ausgrenzung

VERTIEFUNG:

Pädagogisch produktiver
Umgang mit Kategorien

AKTIVIERUNG

Zur weiteren Arbeit an Handlungsoptionen in eigener Praxis wird nun ein Blick auf konkrete Unterrichtssituationen geworfen. Die angehenden Lehrkräfte sollen lernen, möglichst genau die Komplexität von Unterrichtsalltag und darin ablaufende Exklusionsprozessen beschreiben zu können. Die folgende Szene ist an einer Grundschule, nennen wir sie Schalkschule, entstanden. Die Hauptakteurin der Szene ist die neunjährige Sosin. Sosin kommt, laut Selbsteinschätzung, aus eher sozial benachteiligten Lebensverhältnissen und kann auf wenig ökonomisches und kulturelles Kapital zurückgreifen. Über den Zeitraum der Beobachtung zeigt sich, dass sie entlang der schulischen Alltagskategorie ‚Inklusionskind‘ mehr und mehr ausgegrenzt und stigmatisiert wird. Im Leistungsgeschehen hat sie Schwierigkeiten längerfristig das nötige symbolische Kapital bzw. das Zusammenspiel unterschiedlicher Kapitalsorten zu mobilisieren und sich gegen diese Kategorisierung sowie damit einhergehende Ausgrenzungen zu wehren. Dennoch zeichnet sich Sosins Handeln durch eine besondere Ambivalenz aus: Obwohl sie regelmäßig aus der Peergruppe ausgeschlossen wird, lässt sie sich nicht sonderlich in ihrem Handeln beeinflussen und findet zumindest kurzfristig immer wieder spielerische Umgangsformen.



Widerständige Schüler:innentaktiken: Sosin spielt mit ‚schlecht sein‘

Nach einer mathematischen Unterrichtseinheit gibt Frau Haneburth drei Minuten Pause. In dieser Zeit sollen die Mathehefte weggeräumt sowie getrunken und gegessen werden. Zunächst kommt ein Junge zu mir [dem Ethnologen Florian Weitkämper, d.h. dem Beobachter der Szene] gelaufen, damit ich ihm eine Schleife binde.

Dann wird Sosin von Frau Haneburth aufgefordert sich neben mich an den Tisch zu setzen und dort zu arbeiten. Mir wird in der Situation nicht klar, warum sie neben mir arbeiten soll. Vielleicht weil sie zu laut war oder weil sie die Aufgaben nicht kann? [Sosin muss immer wieder andere Aufgaben als die anderen Kinder machen.]

Sie kommt mit ihrem Stuhl und einem Matheordner, in dem etliche Arbeitsblätter mit Additionsaufgaben zu finden sind, aus der ersten Reihe zu mir in die letzte Reihe gelaufen. Diese Aufgaben weisen eine gewisse Übungslogik auf. Ich bin mir allerdings nicht sicher, ob Sosin diese versteht bzw. diese Logik erkennt. Sie sagt immer wieder leise zu mir: „*Schau mal, ich bin Dritt-*

klässler!“ oder „*Oh, das ist schlecht für einen Drittklässler!*“ Ich sage, dass ich gerade nicht sprechen möge. Ich habe den Eindruck, dass sie sonst ermahnt werden könnte. Außerdem möchte ich zu diesem Zeitpunkt – nach einer Woche Beobachtungszeit – nicht ‚störend‘ in Erscheinung treten. Sosin spricht mich nun noch einige Male an und sagt: „*Tschuldigung, dass ich störe!*“

Nun wendet sie sich Enrico zu. Sie sagt: „*Guck mal, was ich hier mache!*“

Sie zeigt ihm den Ordner und weist auf eine Aufgabe.

Dieser sagt: „*Boah, du bist so schlecht!*“

Sosin: „*Ja, guck mal das ist voll einfach!*“

Das Ganze scheint ihr ein wenig Spaß zu machen bzw. in der Art ihrer Darstellung recht normal für sie zu sein. Die anderen Kinder rechnen weiterhin mit Rechenhäusern. Die Ergebnisse werden nun an der Tafel gesammelt. Danach endet die Mathestunde.

Nach der Stunde nimmt Sosin ihren Ordner und wartet darauf, dass sie an den Kindern aus der letzten Reihe vorbei gehen kann. Dort sitzen gerade zusätzlich noch zwei Kinder aus einer anderen Klasse, die, falls Unterricht in ihrer Klasse ausfällt, immer noch in dieser Klasse vorbeikommen.

Leon sagt darauf zu Sosin: „*Ist das dein Stuhl?*“

Sosin bejaht dies. Ihr Stuhl steht noch an meinem Tisch.

Leon sagt darauf: „*Dann nimmst du ihn hier weg!*“

Leon schiebt dabei Sosin weg und sagt „*Ja, das ist hier eng!*“ Diese steht mit ihrem Stuhl etwas verloren da. Er möchte den aus seiner Sicht überflüssigen Stuhl bei ihm in die Reihe an meinen Tisch räumen.

(Protokoll Schalkschule, 14.10.2013)



(Angehende) Lehrkräfte können über die Diskussion der Szene einerseits, wie bereits angemerkt, ihre Analysefertigkeiten zu Exklusionsprozessen schulen. Hierbei geht es darum, dass genau beobachtet und beschrieben wird, was sich aus dem Protokoll ableiten lässt und was – ggfs. schon weiterführende eigene – Überzeugungen über Exklusion sind. So bieten sich andererseits Szenen wie die obige an, um an stillschweigende Überzeugungen und demnach handlungsleitende Brillen zu kommen. Zu diesen kann im Rahmen von Kleingruppenarbeit miteinander geforscht werden (vgl. zur Fallarbeit: Schelle et al., 2021). Hierfür eignen sich grundlegende Fragen wie:

1. Was fällt Ihnen in der Szene auf? Halten Sie Ihre Beobachtungen und Eindrücke zunächst fest.
2. Analysieren Sie dann, was zentral an der Szene ist und wie die Akteur:innen aufeinander Bezug nehmen.
3. Diskutieren Sie dann zu folgenden Frage:
 - a. Kennen Sie ähnliche Szenen des Ausschlusses?
 - b. Wie können solche und ähnliche alltägliche Szenen nun verstanden werden? Was lässt sich aus der Perspektive des Generals darüber lernen?
 - c. Schauen Sie dann abschließend nochmals über Ihre Äußerungen: Was lässt sich über Ihre jeweilige ‚Brille‘, wie auch die des Beobachters, darin lernen?

INPUT

Prenzel und ihr Team (2013) untersuchen mit dem Projekt INTAKT Interaktionen zwischen Lehrkräften und Kindern und Jugendlichen. Die Studie arbeitet heraus, dass rund ein Viertel der sozialen Interaktionen im Klassenraum verletzender oder ambivalenter Art ist (darunter verstehen sie destruktive Kommentare, Spott, Sarkasmus, Toleranz gegenüber Missachtung, Einschränkung der Autonomie). Prenzel bezeichnet diese Interaktionen als „Kunstfehler“ (ebd., S. 65) und plädiert für die Ausbildung einer pädagogischen Kunstfehlerlehre. Hierbei sollten Lehrkräfte für eine normorientierte und basierte Gestaltung pädagogischer Beziehungen sensibilisiert werden (vgl. auch Hagenauer & Raufelder 2020, S. 36f.)

Weitkämper (2019) stellt heraus, dass Praktiken der Bebilderung (z. B. ‚Idealer Gymnasiast‘) und Klassifikation (z.B. ‚Inklusionskind‘) als Ordnungsfunktion, Ausweis der geleisteten pädagogischen Arbeit und zur Vergesellschaftung unter Lehrkräften dienen. Diese Praktiken schaffen eine emotionale – und dabei strukturell-ungleiche – Ordnung, in der bestimmte Kinder wie Sosin keine Erfolgsaussichten haben. Soziale Differenzverhältnisse stellen für Lehrkräfte in diesen Prozessen schulische Diskriminierungs- und Legitimierungsgelegenheiten bereit. Hilfreich für ein vertieftes Verständnis ist hierbei ein kurzer Blick in die Theoretisierung von sozialen Kategorisierungen. Anschließend wird dies auf das Beispiel bezogen. Basierend auf Schütz und Luckmann (1979) argumentiert Hirschauer (2014), dass soziale Kategorisierungen verwendet werden, um eine soziale Ordnung herzustellen sowie in widersprüchlichen und unklaren Situationen Normalität und Abweichung zu strukturieren. In diesen Kategorisierungen sind sowohl die kategorisierenden als auch die kategorisierten Personen besonders befangen: Kategorisierungen erzeugen a) wahrgenommene Verbindungen zwischen Objekten oder kategorisierten Personen und Sprache, sie lösen b) emotionale, affektive Identifikationen in Kategorisierten aus und sie zeigen c) soziale Beziehungen von

Kategorisierenden und Kategorisierten (vgl. ebd., S. 173 f.). Kategorisierungen sind aus pädagogischen Situationen nicht wegzudenken und können gleichzeitig teils in spezifischen Aufsichtungsgeschichten sich überlagernder Kategorisierungsprozesse, am Beispiel Sosins Bildungsexklusionskarriere angedeutet, als Stigmatisierungen verstanden werden (vgl. weiterführend auch: Weitkämper, 2022). Die vorangehenden theoretischen Ausführungen verdeutlichen, dass in Kategorisierungen immer die kategorisierende und die kategorisierte Person in Beziehung treten und damit ‚enthalten‘ sind. Zwar trägt die kategorisierte Person das Differenzmerkmal, das zu einem Stigma führen kann, mit sich, allerdings zeigt sich eben auch, dass die kategorisierende Person einen spezifischen Sachverhalt zur Sprache bringt. Im Rahmen der Studie Weitkämpfers zeigt sich, dass die kategorisierende Person ihre Sicht auf die Welt nicht länger für sich behalten und damit im Prozess der Kategorisierung ihre Verantwortung in der jeweiligen Situation abschieben kann. Somit stellt sich an dem Phänomen des „Inklusionskindes“ (Weitkämper, 2019, S. 300) ein mehrdimensionaler Ausschluss heraus, der Sosin zugeschrieben wird und gleichzeitig eine Aussage über die ‚inklusive‘ Kehrseite trifft: Der Ausschluss – und die Unfähigkeit der Pädagog:innen, in den gegebenen Verhältnissen dagegen vorzugehen – kann also mindestens auch als systemisches Versagen, angemessen auf nicht für möglich gehaltenes Verhalten zu reagieren, gelesen werden. Mit anderen Worten: In dem Prozess der rekonstruierten Bildungsexklusion zeigt sich eben auch ein systemisches Versagen des Schulsystems.

Es geht insgesamt um das Plädoyer, dass sich Lehrkräfte (wieder) bewusstwerden, welche Ressourcen das Gegenüber mitbringt und diese im besten Falle mit den schulischen Zielen der Lehrkraft zu verknüpfen. So ließe sich am Beispiel von Sosin erstens lernen, dass Differenzierung im Unterricht nicht ohne eine Sensibilisierung der Mitschüler:innen für ein wertschätzendes Miteinander jenseits der

unterschiedliche Lernstände zu haben ist. Zweitens wird deutlich, dass ihr Humor Probleme in der Sozialordnung präzise offenlegt. Dieses Potenzial wird allerdings nicht ausreichend genutzt.

In ähnlicher Weise wie die hier thematisierte habitussensible Perspektive argumentieren Budde und Hummrich (2013), dass pädagogische Institutionen und Akteur:innen als Teil gesellschaftlicher Verhältnisse zwischen gesellschaftlicher (Re-)Produktion und Auftrag zur Bildungsgerechtigkeit verstanden werden können (vgl. ebd., S. 7). In der Auseinandersetzung mit Inklusion als bildungspolitischer und praktischer Herausforderung plädieren sie für einen breiten Inklusionsbegriff, der Ungleichheitsverhältnisse professionstheoretisch in den Blick nimmt. Sie bestimmen demnach „reflexive Inklusion“ (ebd., S. 1) als Aufgabe einer sich professionalisierenden Praxis zwischen (1.) Dramatisierung und – immer da wo es möglich ist – Entdramatisierung sowie Dekonstruktion sozialer Ungleichheitskategorien, (2.) systematischer Fallarbeit, die Exklusionseffekte und Begrenzungen pädagogischen Handelns reflexiv zugänglich macht und (3.) Wissen um pädagogische Diagnostik und Bedeutungen sozialer Ungleichheitskategorien bereitstellt (vgl. ebd., S. 9). Sie fordern eine „Haltung der Reflexivität hinsichtlich der Antinomie von Gleichheit und Differenz und der Grenzen pädagogischen Handelns insgesamt“ (ebd., S. 9). Im Rahmen der von Budde und Hummrich angesprochenen systematischen Fallarbeit wäre ein ergänzender Fokus auf Autorität und Verletzbarkeit zu legen (vgl. auch: Weitkämper,

2022). Gerade auch der eben genannte Dreiklang eines professionellen Umgangs mit Kategorien kann im Kontext sonderpädagogischen Förderbedarfs genutzt werden, um festgefahrene Alltagskategorisierungen wie „Inklusionskind“ (Weitkämper, 2019, S. 300) zu verflüssigen. Abschlussprozessen im Klassenzimmer sollte mindestens insofern entgegengetreten werden, dass nicht einfach das vermeintlich schwächste Glied im Klassenverband betroffen ist. Sicherlich ist es nicht förderlich wie auch Katzenbach (2015) ausführt, gänzlich auf pädagogische Kategorien zu verzichten. Nur konnte eben auch gezeigt werden, dass sich hinter der Verknüpfung von Schlechtsein, Inklusionskind und Sosin keine Entwicklungsperspektive verbirgt. Pädagogische Kategorien sollten sich dadurch auszeichnen, dass ein Lernfeld präzise benannt und damit eine Entwicklungsperspektive offeriert wird.

Der zentrale Punkt ist dabei Folgendes: Insgesamt geht es somit um ein Gewähr bleiben von Kategorisierungen im pädagogischen Alltag und zunehmender Bewusstwerdung, wenn diese zu Ausschluss führen. Lehrkräfte können dafür ihr eigenes Denken zu Normalitätsverständnissen, Differenzierungen und Konsequenzen der eigenen Sprache sowie ihre Zuweisung von starken sozialen Emotionen (wie Stolz auf ‚idealen Gymnasiast‘ oder Beschämung von ‚Inklusionskind‘) erforschen. Dies stellt eine Konkretisierung des Konzeptes der Habitussensibilität dar, da ein Wissen über die eigene Verstrickung in Ungleichheitsverhältnisse die notwendige Eintrittskarte ist; ohne diese Selbstreflexivität lässt sich kein Gespür für das Gegenüber entwickeln.

VERTIEFUNG

Das folgende Zitat bringt sowohl die Brisanz als auch die Grenzen von schulischen Kategorien gut auf den Punkt:

Als Ausweg aus dem [...] Dilemma der (Re-)produktion von Kategorien wird [...] eine reflexive Haltung empfohlen. Für die Disziplin der Erziehungswissenschaft stellt sich insbesondere die Frage, ob pädagogische Professionalität sich immer auf kategorial verfasstes Wissen beziehen muss. Brisant ist diese Frage deshalb, weil typisierende Kategorien auch in stereotypisierende Kategorisierungen umschlagen könnten. Während das Dilemma der (Re-)Produktion in den Sozial- und Geisteswissenschaft mittlerweile breit diskutiert wird, erscheint es im Hinblick auf pädagogische Dekategorisierungsansätze lohnenswert, gerade solche disziplinären Fragen weiter zu vertiefen und mit bildungstheoretischen Überlegungen zu verknüpfen.

(Walgenbach, 2018, S. 154)

Pädagogik ohne Kategorien? Ist dies ein möglicher oder gar wünschenswerter Zustand?

Am Beispiel Sosins Bildungsexklusionskarriere wurde ein kurzer Einblick in Prozesse des schulischen Ausschlusses gegeben. Eine pädagogische Bearbeitung dieser institutionalisierten Exklusion liegt in anerkennenden Umgängen und sollte gerade die Potenziale der Kinder in den Vordergrund rücken: Es geht also darum Schüler:innen, wie Sosin (wieder), als „jemanden anzuerkennen als denjenigen, der oder die sie schon ist, und zugleich auch als jemanden zu sehen und zu adressieren, der er oder die sie noch nicht ist“ (Ricken, 2015, S. 144).

Hierbei stellt sich eine besondere Schwierigkeit im Umgang mit Kategorisierungen, die die Barrieren schulischen Lernens berücksichtigen sollten. So argumentiert Dieter Katzenbach (2015) wie folgt:

„Kategorisierungen, die das Wissen und Können dieser Pädagogik strukturieren, beziehen sich also nicht auf eine speziell auszuweisende Klientel, sondern auf spezifische Barrieren, die Lernen und Entwicklung beeinträchtigen können“

(ebd., S. 51).

Dabei braucht es auch einen selbstkritischen Blick auf das eigene Handeln, das selbstverständlich vor dem Hintergrund der eingeschränkten Kapazitäten einzelner Lehrkräfte zu verstehen ist. Dennoch wird oft, anders als etwa bei Störmer (2013) beschrieben, nicht mehr der soziale Kontext der Entstehung spezifischer ‚Verhaltensstörungen‘ mitberücksichtigt, sondern dieser dem jeweiligen Kind als Problem zugeschrieben, das es zukünftig zu bearbeiten hat.

Demnach plädieren wir dafür, diese Zuschreibungsprozesse im Alltag mehr zu berücksichtigen und zu problematisieren. Das Ziel dabei wäre Professionalisierungsprozesse anzustoßen, die mit ihrer Problemlösung durchaus auch in der Arbeit mit den spezifischen Problemen des jeweiligen Kindes ansetzt, ohne diese Probleme jedoch komplett aus ihrem Kontext zu lösen und diese Lösungen damit in teils widersprüchliche Verhältnisse einzuspannen.

Die skizzierten wechselseitigen Prozesse der Kategorisierung wie Bevorzugung und Benachteiligung zwischen Schüler:innen und Lehrkräften können mehr durchdrungen werden. Dafür können folgende Fragen erkenntnisleitend sein:

- Wem wird welche Aufmerksamkeit zuteil?
- Welche Möglichkeiten gäbe es diese Aufmerksamkeiten gleichmäßiger zu öffnen?
- Welche Schüler:innen erhalten regelmäßig negative Aufmerksamkeit in unseren Bildungsinstitutionen und/oder haben keinen Ort der Anerkennung in diesen?
- Was ist das mögliche, zu bearbeitende Problem dahinter?

Weiterführend können die folgenden Ausführungen anregen:

Als Ausrichtung sollte es demnach um die Frage gehen, wie das von Adorno (1976) formulierte Ideal des „ohne Angst verschieden sein“ (ebd., S. 130 f.) anvisiert werden kann. In fortgeschrittenen Kategorisierungsprozessen sollte es wieder um ein Öffnen und Wachhalten der Potenziale von Kindern gehen:

- Wie kann die Besonderheit des jeweiligen Gegenübers gewahrt bleiben und im sozial verträglichen Sinne seinen Ausdruck finden?
- Warum ist Schule kein Ort, an dem alle Schüler:innen gerne verweilen?
- Welche zeitlichen und sonstigen Ressourcen bräuchte es dafür?
- Wie können Lehrkräfte hier unterstützt werden?

Dafür braucht es Räume für ein experimentelles Arbeiten mit pädagogischen Problemen, die vorangegangene Stigmatisierungserfahrungen adressieren. In diesen können eigene Verwicklungen wieder transparent gemacht werden. Es gilt eben auch, die gesellschaftlichen Machtverhältnisse nicht im Rahmen der eigenen Arbeit und Kinder aus dem Blick zu verlieren. Wir werden auf diese und weitere Aspekte im nächsten Modul 6 weiter eingehen.



Baustein 5.2: Was kann unternommen werden, wenn Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen nicht (mehr) tragfähig oder Probleme bereits eskaliert sind?

AKTIVIERUNG:
Trailer „Systemsprenger“

INPUT:
Ressourcenorientierte
Gesundheitsförderung

VERTIEFUNG:
Ressourcenorientierter
Blick in das Innere
von Konflikten

AKTIVIERUNG

In dem Film „Systemsprenger“, aus dem Jahr 2019 von der Regisseurin Nora Fingscheidt, wird ein Einblick in den Leidensweg durch pädagogische Einrichtungen und Verwahrungsstätten des neunjährigen Mädchens namens Benni gegeben. In dem Trailer wird die bisher entwickelte Perspektive auf Bildungsexklusionen nochmals zugepunktet: Im Phänomen der ‚Systemsprenger‘ kommt eine systemische Nicht-Passung von jeweiligem Kind/Jugendlichen und Pädagog:innen zum Ausdruck. Dieses Phänomen muss nicht zwangsläufig mit der sozialen Herkunft zusammenhängen, tut dies aber oft, wenn eine Nicht-Passung der Lebenswelten vorliegt. Am Beispiel Bennis können angehende Lehrkräfte über nicht gestiftete Beziehungen nachdenken. Fragen können dabei folgende sein:

- Welche Schwierigkeiten sehen Sie im Handeln der pädagogisch Tätigen? Wo werden Grenzen überschritten?
- Wie würden Sie die pädagogischen Akteur:innen beraten?

Grundsätzlich ist natürlich zu bemerken, dass es sich um die Profession der Sozialen Arbeit handelt. Dennoch geht es zentral um nicht gestiftete Beziehungsarbeit, demnach eignet sich die Reflexion der Situation auch für herausfordernde schulische Beziehungskonstellationen. Schwabe (2021) legt bei der Betrachtung des Filmes dar, dass die Sozialarbeiterin und alle professionellen Akteur:innen aktionistisch handeln und damit wenig Fallverstehen Bennis vornehmen würden. Eine mögliche Perspektive, die

selbstverständlich Zeit und Vertrauen benötigt, wäre ein betreutes Wohnen mit der Mutter. Diese sollte von mindestens drei Betreuenden, die in engem Austausch stehen und damit professionell Verantwortung für eigene Bedürfnisse wie die des Kindes übernehmen könnten, im Sinne einer professionellen Beziehungsstiftung begleitet werden. Um hingegen Anregungen zu erhalten, wie eine gelingende Beziehungsgestaltung in pädagogischen Einrichtungen aussehen kann, ist der Film „Short Term 12“, der von dem Regisseur Destin Daniel Cretton im Jahr 2013 veröffentlicht wurde, ein inspirierendes Beispiel.

Das Fazit Schwabes zur Analyse des Films ist insgesamt Folgendes: „Denn die Verletzlichkeit des kleinen Jungen [gemeint ist hier der kleine Sohn einer Pflegefamilie; Anm. d. V.] stellt einerseits eine Chance auf die Entwicklung der Fähigkeit zur Besorgnis bei Benni (Winnicott, 1974b, S. 93 f.f) dar, aber andererseits auch die Achillessehne des Settings.“ (Schwabe, 2021, S. 12).

Damit sind wir nun auch mitten im Themenfeld dieses Moduls angelangt: Wie umgehen mit grenzverletzendem Verhalten und damit der wechselseitigen Verletzlichkeit? Einerseits muss es darum gehen, die Verletzungen der Lehrkräfte mit bestimmten Schüler:innen zu bearbeiten, als auch andererseits den betroffenen Schüler:innen in ihrer Verletzlichkeit ein Gegenüber zu sein.

INPUT

Sowohl für pädagogisches Handeln im Allgemeinen, als auch für den Umgang mit den Adressat:innen des pädagogischen Handeln und im eigenen Selbstkonzept bewährt es sich, eine ressourcenorientierte Haltung einzunehmen. Hierbei geht es darum, immer wieder den Blick darauf zu

richten, was bereits verwirklicht ist: Was sind die Ressourcen meines Gegenübers, meiner Person, meines Teams? Selbst wenn es im ersten Moment etwas seltsam klingen mag, kann auch ganz einfach ein strategischer Effekt hilfreich und überzeugend sein: Menschen hören lieber zu,

wenn jemand sich auf das Positive und das Gelingende ausrichtet. Jede:r braucht es dann und wann über seine Stärken informiert zu werden. Von diesem Standpunkt aus gilt es dann danach zu fragen und zu schauen, wie weitere Potenziale der Person oder des Teams verwirklicht werden können. An diesen Bedarfen arbeitet es sich allerdings deutlich leichter und mit weniger Widerständen, wenn zunächst einmal eine gute wertschätzende Basis etabliert ist.

Längerfristig sollte es auch darum gehen, wie resiliente, widerständige Strukturen geschaffen und ein Aufwärtstrend in belasteten Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen in Gang gesetzt werden kann:

- Für die Schüler:innen sollte es um eine wechselseitige Bedürfnisorientierung gehen. Hierfür ist das folgende Zitat von Adler sehr interessant: „Man kommt weiter, wenn man nicht mit den Kindern kämpft, sondern ihre Muster wohlwollend durchschaut – und ihre Energie in nützliche Bahnen lenkt.“ (Adler nach Felten, 2020, S. 11) In diesem Sinne kann sich die pädagogische Praxis bzw. der Lernprozess im Unterricht natürlich nicht einzig um die Orientierung an den Bedürfnissen des Kindes/der Jugendlichen drehen, aber eben auch. Meistens gibt es gute Gründe für jeweiliges Handeln und diese gilt es wohlwollend zu ergründen und mit den eigenen Zielen zu verknüpfen. Dieser Punkt kann auch philosophisch untermauert werden: Die Ausrichtung pädagogischen Handelns ist immer auch darauf gerichtet, den anderen in seiner Einzigartigkeit zu erkennen und damit auch als anders als sich selbst zu bewahren. Seichter (2020) schreibt etwa:

„Folgt man [...] der Analyse der nordamerikanischen Philosophin Judith Butler, dann markieren die Begrenztheit sowohl des eigenen Selbstverständnisses als auch die Begrenztheit der Anerkennung der/des Anderen nicht nur Bedingungen, sondern geradezu die Situation einer verantwortlichen menschlichen Gemeinschaft (Butler, 2003), in Sonderheit einer pädagogischen Beziehungsform. Das Bewusstsein [...] der Lehrerin und des Lehrers von ihrer eigenen prinzipiellen Fehlbarkeit lässt sie die grundsätzliche Unberechenbarkeit der [...] bildenden Aufgabe begreifen und macht ihnen indirekt deutlich, dass der humane Charakter [...] des Unterrichts gerade in ihrer Grenze und damit auch in ihrem prinzipiellen Scheiternkönnen liegt (Heitger, 2004).“

(ebd., S. 53).

- Als Lehrperson geht es dabei zentral – gerade auch zur Etablierung einer langfristigen Praxis – um Folgendes:
 - Fragen der Selbstsorge und Persönlichkeitsentwicklung sollten adressiert werden: Was braucht es, dass Sie aus Ihrer (eigenen) Mitte agieren können? Wie können Sie sich auch in schweren Zeiten unterstützen? Welche Überzeugungen im eigenen Handeln hindern Sie daran? Wie können Sie sich mehr darauf ausrichten, den Überzeugungen zum Trotz, in Ihrer Mitte anzukommen (s. auch Modul 4.1)?
 - Wichtig sind auch Fragen, um sich vor einem Burn-Out zu schützen (vgl. etwa auch Schaarschmidt, 2007): Wo übergeht man seine eigenen persönlichen, wie professionellen Grenzen? Was könnte Ihnen ein guter Anker, zur Erinnerung an Ihre aktuellen Grenzen sein?
 - Im Team: Welche Formen, ob der Kollegialen Beratung, Inter- oder Supervision, können Sie bei Ihrer herausfordernden Arbeit unterstützen?

VERTIEFUNG

Die benannten Aspekte können helfen, um sich zunächst selbst ein Gegenüber zu sein für den Schmerz oder auch die Sorgen und Ängste, die zumeist in Konflikten ausgelöst werden. Dabei eignet sich ein kurzer Einblick in die Konflikt-Definition von Glasl (2013):

„Sozialer Konflikt ist eine Interaktion zwischen Akteuren (Individuen, Gruppen, Organisationen, usw.), wobei wenigstens ein Akteur eine Differenz bzw. Unvereinbarkeiten im Wahrnehmen und im Denken bzw. Vorstellen und im Fühlen und im Wollen mit dem anderen Akteur (den anderen Akteuren) in der Art erlebt, dass beim Verwirklichen dessen, was der Akteur denkt, fühlt oder will eine Beeinträchtigung durch einen anderen Akteur (die anderen Akteuren) erfolge“

(ebd. S. 17).

Zentral sollte deutlich werden, dass es in Konflikten immer Eigenanteile gibt, die sich in Interaktionen tragen und diese eskalieren können: Konflikte sind Interaktionen, in denen eine Differenz oder Unvereinbarkeit – hier gemeint als sich entgegenstehende Handlung oder Wahrnehmung – offenkundig wird und sich eine Beeinträchtigung einer Partei zeigt. Unter einer Beeinträchtigung versteht Glasl „Behinderung, Widerstand, Abwehr oder Angriff“ (ebd.), welche sich in Aktionen zeigen müsse. Glasl spricht von „Überzeugungs- oder Bekehrungsversuche[n], Brainwashing oder andere[n] mentale[n] Beeinflussungen“ (ebd.). Die Unvereinbarkeiten können zu Eskalationen und selektiven Aufmerksamkeiten beitragen sowie sich zu Polarisierungen und Lagerbildungen verdichten. Je nach Stufe des Konfliktes kann ein Konflikt alleine (sachliche und persönliche Differenzen), mit „Nachbarschaftshilfe“ (Glasl, 2004, S. 31) (Konflikt über den Inhalt des Konfliktes) oder professioneller Unterstützung (Konflikt über die Ausrichtung der Konfliktlösung) gelöst werden (vgl. ebd.).

Zur weiteren Bearbeitung von eigener Praxis der angehenden Lehrkräfte können auch die nachfolgenden Ausführungen als Anregung dienen:

1. **Selbstsorge und Selbstempathie:** Vielleicht hat der Trailer zu „Systemsprenger“ bei Ihnen Angst oder Bedrängnis ausgelöst, da Sie sich an ähnliche Situationen erinnern haben. Falls nicht denken Sie bitte an eine andere pädagogische Situation, in der Sie Hilflosigkeit gespürt haben. Wir würden Sie um Folgendes bitten:

A) Vielleicht klingt dies erst einmal kontraintuitiv, aber wir möchten vorschlagen, dass Sie sich zuerst einmal um sich kümmern. B) Schaffen Sie sich eine Umgebung, in der Sie gut einige Zeit nachdenken können und sich wohlfühlen. Was hätten Sie sich (für sich) gewünscht? Halten Sie Bedürfnisse und Wünsche fest.

2. **Konfliktklärung und Problemanalyse:** A) Halten Sie dann fest, was den Konflikt ausmacht. Was ist/war der Kern des Problems mit den betroffenen Kindern/Jugendlichen? Was löst dieses in Ihnen aus? Wieso werden Sie so wütend, emotional betroffen? B) Nutzen Sie anschließend kreative Methoden um die Grundlage des Konfliktes weiter zu ergründen. Es geht hierbei nicht darum die üblichen musterhaften Reflexe und Polarisierungen zu wiederholen, die in Konflikten üblich sind (Benni bzw. jeweiliges Kind ist schuld; ich wurde provoziert etc.). Vielmehr ist es hilfreich sich ein wenig Zeit zu nehmen, um zu ergründen, worin die tiefergehende Problematik besteht. Beispielsweise eignet sich die Free-Writing-Methode: Sie nehmen ein leeres Blatt und schreiben fünf Minuten ohne Punkt und Komma drauflos, was Ihnen gerade durch den Kopf geht.
3. **Verantwortungsübernahme und Unterstützung:** Nach dieser Übung, bei der Sie gerade auch unbewusste Anteile ausdrücken können, nehmen Sie sich einen anders farbigen Stift und markieren, zentrale Spannungen und Themen, die Sie belasten. Vielleicht finden Sie auch Glaubenssätze oder Überzeugungen von Ihrer Seite (Bspw. „Ich muss mich durchsetzen“), die Sie in dem Konflikt gefangen halten. Hilfreiche Fragen können sein: Womit halten Sie den Konflikt am Laufen (z. B. Schüler:in wird nur noch als autoritätsanfragend gesehen)? Was fällt Ihnen auf zu Ihrer Ohnmacht, worin zeigt sich diese zentral? Von wem würden Sie sich gerne Unterstützung einholen? Halten Sie maximal drei konkrete Aspekte fest, die Sie in einer nächsten, ähnlichen Situation gerne ausprobieren wollen und/oder von wem Sie sich wie Unterstützung einholen wollen (z. B. Hospitation einer wohlwollenden Kolleg:in in Ihrem Unterricht im Hinblick auf Potenziale des/r Schüler:in und möglicher Beziehungsangebote).

Hinweis: Wenn ein großes Vertrauensverhältnis im Kurs besteht, können die obigen Anregungen in der Reihenfolge von eins bis drei auch im Rahmen eines Zwiegespräches umgesetzt werden. Mit den Hinweisen Glasls kann deutlich werden, dass eine Öffnung für das Gegenüber bzw. eine ressourcenorientierte Auseinandersetzung mit den Schüler:innen erst stattfinden kann, nachdem eine Klärung der eigenen Anteile im Konflikt und damit der Aufmerksamkeit für die eigenen Verletzungen vollzogen worden ist.

Modul 6:

Präventive und nachhaltige Strukturen und Prozesse – oder: In welcher Schule möchten wir lernen und arbeiten?

Bis hierher haben wir dargelegt, dass und inwiefern auf Mikroebene unmittelbar Handlungsspielraum für Lehrkräfte zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit besteht, wengleich er überschaubar ist. Eine weitere Möglichkeit, Veränderung mittelbar herbeizuführen, liegt aber auch auf Mesoebene: So stellt die innere Organisation von Schule einen Faktor dar, der von Lehrkräften mitgestaltet werden kann. Wichtig in diesem Zusammenhang zu betonen ist,

dass der Abbau von Bildungsungleichheit selbstverständlich keine einsame Angelegenheit der einzelnen Lehrkraft bzw. einem Zusammenschluss von gleichgesinnten Lehrkräften sein sollte bzw. darf, sondern vielmehr auf Einzelschulebene kollektiv bearbeitet werden muss. So braucht es aus unserer Sicht zunächst einmal einen angemessenen institutionellen Rahmen in den einzelnen Schulen.

Was sind bereits bewährte und was mögliche Ansätze hinsichtlich der Gestaltung der Lern-, Entwicklungs- und Arbeitsbedingungen?

AKTIVIERUNG:
„Nicht ohne mein Team“

INPUT:
Forschungsstand zu Schulentwicklung von erfolgreichen Schulen in sozial deprivierten Lagen

VERTIEFUNG:
„Yes, we can!“

AKTIVIERUNG

Die Übung „Nicht ohne mein Team“ ist orientiert am Index für Inklusion, der für den deutschsprachigen Raum von Boban und Hinz (2003) bearbeitet und herausgegeben wurde. Die folgenden Leitfragen beziehen sich alle auf die Zusammenarbeit im Kollegium (vgl. ebd., S. 55).

Diejenigen, die bereits während ihres Studiums an einer Schule tätig sind, sollen zunächst in Einzelarbeit die Fragen in Bezug auf ihre Schule beantworten:

- Gehen die Mitarbeiter:innen unabhängig von ihrer Berufsrolle in der Schule respektvoll miteinander um?
- Gehen die Mitarbeiter:innen unabhängig von ihrer Geschlechterrolle respektvoll miteinander um?
- Gehen die Mitarbeiter:innen unabhängig von ihrem sozialen Milieu und ihrer ethnischen Zugehörigkeit respektvoll miteinander um?

- Werden alle Mitarbeiter:innen zu Dienstversammlungen eingeladen?
- Gibt es eine breite Beteiligung während der Versammlungen?
- Sind alle Lehrer:innen in die Unterrichtsplanung und -reflexion eingebunden?
- Ist die Teamarbeit der Mitarbeiter:innen ein Modell für die Kooperation der Schüler:innen?
- Wissen die Mitarbeiter:innen, an wen sie sich mit einem Problem wenden können?
- Mögen die Mitarbeiter:innen über Schwierigkeiten in ihrer Arbeit sprechen?
- Werden Mitarbeiter:innen, die als Vertretungskräfte an die Schule kommen, darin bestärkt, sich aktiv in das Schulleben einzubringen?

Diejenigen, die nicht parallel zum Studium an einer Schule arbeiten, versuchen die Fragen ebenfalls in Einzelarbeit

anhand ihrer Praxisphasen vor oder während des Studiums zu beantworten. Abschließend werden die Ergebnisse

mit allen Teilnehmenden hinsichtlich der Bedeutung für den Abbau von sozialer Ungleichheit besprochen.

INPUT

Ein Blick in den aktuellen nationalen und vor allem internationalen Forschungsstand zu Schulentwicklung von erfolgreichen Schulen in sozial deprivierten Lagen ist aufschlussreich, um Anhaltspunkte für eine gelingende Umsetzung von Sozioanalyse und Habitussensibilität auf Mesoebene zu identifizieren. So hängt der Erfolg von diesen Schulen maßgeblich davon ab, ob sie über geeignete innerschulische Strategien verfügen, um auf die soziale Benachteiligung der Schüler:innen zu reagieren. Nachfolgend werden die zentralen empirischen Befunde aus der Schulentwicklungsforschung zusammengestellt (zum Überblick: Klein, 2017; Schwanenberg et al., 2018) und in Beziehung zu Sozioanalyse und Habitussensibilität gesetzt.

Schulleitung

Die Schulleitung nimmt eine Schlüsselposition bei der erfolgreichen Schulentwicklung ein, da formale Führungspersonen die Möglichkeit haben, Strukturen und Prozesse zu etablieren, innerhalb derer kontinuierliche Entwicklung mit dem Leitmotiv Bildungsgerechtigkeit begünstigt wird. Ebenso gehen von der Schulleitung zentrale Signale aus, die die Motivation, die Innovationsbereitschaft sowie das Engagement der Lehrkräfte erhöhen können, sich der Herausforderung zu stellen, sozial benachteiligte Schüler:innen gezielt zu fördern und zu fordern. Erfolgreiche Schulleitungen schaffen also allgemein gesprochen die Voraussetzungen, unter denen die Lehrkräfte dazu befähigt werden, den Schüler:innen bessere Bildungschancen zuteil werden zu lassen (Klein, 2017).

Im Sinne einer „guten Institution“ (Jaeggi, 2009, S. 528) sollte die Schulleitung den Lehrkräften den organisationalen Rahmen bieten, den „Raum der Gründe“ (ebd., S. 537) zu verhandeln und ihr „Gemachtsein“ (ebd., S. 541) als Resultat menschlicher Praxis aufzudecken. Hierzu gehört im Sinne von Sozioanalyse und Habitussensibilität die kritische Betrachtung und Prüfung von Normalitätsvorstellungen und Verhaltenserwartungen, Routinen und Selbstverständlichkeiten auf etwaige milieu- und habitusspezifische Verzerrungen. Erfolgreiche Schulleitungen stärken folglich auf Seiten der Lehrkräfte eine reflexive Haltung gegenüber der eigenen Arbeit im Kontext von gesellschaftlichen Machtverhältnissen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass Schulleitungen sich selbst häufig nicht als Führungspersonen wahrnehmen. Zudem gilt die Bewältigung der vielfältigen Tätig-

keiten als überaus herausfordernd. Um den hohen Ansprüchen gerecht zu werden, bedarf es einer Qualifizierung und Professionalisierung von Schulleitungen, die an den individuellen Interessen und den Rahmenbedingungen vor Ort ausgerichtet ist. Insbesondere in Bezug auf die Motivierung der Lehrkräfte für die Entwicklung der Schule äußern Schulleitungen den Wunsch nach Fortbildungs- und Unterstützungsangeboten (Schwanenberg et al., 2018).

Visionen und Ziele

Im direkten Zusammenhang mit der Schulleitung stehen Visionen und Ziele der Schule. Untersuchungen zeigen, dass gerade weniger erfolgreiche Schulen durch unklare Ziele und einer fehlenden Vision gekennzeichnet sind, was es wiederum erschwert, adäquate Strukturen und Prozesse zur Kompensation von Bildungsbenachteiligung zu initiieren und zu begleiten. Eine schulweite Vision einer sozial gerechten Schule und darauf abgestimmte Entwicklungsziele spielen eine wichtige Rolle, um Arbeitsschritte zu konkretisieren. Erfolgreiche Schulleitungen vertreten die Vision hierbei mit Leidenschaft und nehmen bei der Zielerreichung eine Vorbildfunktion ein (Klein, 2017).

Für den Erfolg ist es darüber hinaus bedeutsam, sowohl kleinere als auch größere Erfolge beim Erreichen der Ziele sichtbar zu machen, damit die Vision im Auge behalten wird und die Motivation und die Innovationsbereitschaft sowie das Engagement erhalten wird. Indem Erfolge aufgezeigt werden, kann die Wahrnehmung der ‚Machbarkeit‘ von Veränderungen gestärkt werden (ebd.).

Lehren und Lernen

Defizitorientierungen führen darüber hinaus häufig dazu, dass Lehrkräfte eine pathologisierende Perspektive auf die Schüler:innen entwickeln, also in erster Linie die Bedürftigkeit wahrnehmen. Dies hat zur Folge, dass die Lehrkräfte sich vorrangig mit den individuellen Problemlagen der Schüler:innen auseinandersetzen und fachliche Stärken der Schüler:innen außer Acht gelassen werden. Dabei stehen vor allem Formen des sozialen Lehrens und Lernens im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit (Fölker & Hertel, 2015). Der Erfolg von Schulen ist jedoch von einer dauerhaften Fokussierung auf das fachliche Lehren und Lernen abhängig. Damit verknüpft sind hohe Leistungserwartungen an alle Schüler:innen und eine dementsprechende Unterrichtsgestaltung (Racherbäumer, 2017).

Insgesamt müssen, im Sinne von Sozioanalyse und Habitussensibilität, die meist unhinterfragten Vorstellungen über sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche, die häufig stereotypisierende und negativ verallgemeinernde Sichtweisen beinhalten und ihre Wirkung im Hinblick auf verschiedenste Aspekte im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen entfalten bzw. diesen vorstrukturieren, kollektiv bearbeitet werden.

Schulkultur

In zahlreichen Studien wird auf eine positive und entwicklungsorientierte Schulkultur als zentraler Faktor für erfolgreiche Schulen hingewiesen. Die Zusammenhänge zwischen Schulkultur und Wohlbefinden sind vielfach untersucht und nachgewiesen. Zu dieser „sinnhaft strukturierten Gesamtheit“ (Helsper, 2008, S. 66) gehört zum einen die Auseinandersetzung mit zumeist unbewussten grundlegenden Annahmen über Lehren und Lernen. Im Kontext von Sozioanalyse und Habitussensibilität ist z. B. die Offenlegung und Überwindung von Defizitorientierungen notwendig, um die Verantwortungsübernahme der Lehrkräfte für den Abbau von Bildungsungleichheit zu stärken. Normen und Werte (pädagogische Leitlinien), die für den Abbau von Bildungsungleichheit wesentlich sind, müssen gemeinsam vereinbart werden. Des Weiteren müssen Strukturen und Prozesse so gestaltet werden, dass sie möglichst alle Beteiligten einbinden und Partizipation ermöglichen. Im Hinblick auf Sozioanalyse und Habitussensibilität erscheint in diesem Zusammenhang wichtig, die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen zu festigen, indem Raum und Zeit für das Kennenlernen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen außerhalb des Unterrichts und ohne Leistungsbezug bereitgestellt wird.

Kooperation innerhalb der Schule

Erfolgreiche Schulen stärken die Kooperation im Kollegium, z. B. durch die Etablierung professioneller Lerngemeinschaften. Die kooperative Bearbeitung von sozialer Ungleichheit kann die Verbesserung der Bildungschancen entscheidend vorantreiben (Klein, 2018).

Im Kontext von Ganztagschulen muss auch die Kooperation von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften, wie bspw. Erzieher:innen und Sozialarbeiter:innen ausgeweitet und intensiviert werden, um sozial benachteiligten Schüler:innen die bestmögliche Unterstützung zukommen zu lassen. Allerdings legen bisherige Forschungsergebnisse dar, dass die Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Professionen aus verschiedenen Gründen häufig noch nicht optimal verläuft (Speck, 2022). Im Sinne von Sozioanalyse und Habitussensibilität müssen demnach auch Erwartungen an die anderen Fachkräfte offengelegt werden.

Kooperation außerhalb der Schule

Die Zusammenarbeit mit dem schulischen Umfeld wird ebenfalls als ein bedeutsamer Faktor für erfolgreiche Schulentwicklung genannt und erhält durch den quantitativen Ausbau von Ganztagschulen neue Impulse. Im Sinne von Sozialraumorientierung kann die Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen und Akteur:innen, bspw. aus der Kinder- und Jugendhilfe oder aus dem Kunst-, Musik- und Sportbereich, unterschiedliche Formen des Lernens gewähren und so zu einem weiteren Bildungsverständnis führen. Die Öffnung der Schulen bietet demzufolge die Möglichkeit, eine ganzheitliche Perspektive auf sozial benachteiligte Schüler:innen einzunehmen, losgelöst vom Leistungsbezug (Klein, 2017).

Im Sinne von Sozioanalyse und Habitussensibilität können dadurch Kompetenzen der Schüler:innen, die bislang in der Schule kaum anschlussfähig sind, ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden. Wie bereits in Modul 4 dargelegt, wird so das Vertrauen in das eigene Können und die eigenen Fähigkeiten von sozial benachteiligten Schüler:innen erhöht und das Kompetenzbewusstsein bei allen Kindern und Jugendlichen aufgebaut. Ferner bedeutet die Öffnung der Schule, dass Lehrkräfte einen Einblick in die sozial benachteiligten Lebensverhältnisse der Schüler:innen erhalten, die ihnen aufgrund der eigenen privilegierten Stellung in der Regel fremd sind (vgl. Modul 3.2).

Das übergeordnete Ziel muss sein, die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen von der Familie und dem Milieu stärker zu entkoppeln, ohne die Eltern und Erziehungsberechtigten dagegen auszuspielen (El-Mafaalani, 2020).

Die Vernetzung mit abgebenden, aufnehmenden und weiterführenden Schulen unterstützt möglichst reibungslose Bildungsbiografien. Insbesondere der Wunsch nach einer Vergrößerung des professionellen Netzwerkes führt dazu, dass Schulleitungen überhaupt an schulleitungsspezifischen Fortbildungs- und Unterstützungsmaßnahmen teilnehmen. Das lässt darauf schließen, dass für Schulleitungen der Austausch mit anderen Schulleitungen, die ähnliche Herausforderungen an ihrer Schule bewältigen müssen und ggf. konkrete Handlungsvorschläge anbieten können, ein zentrales Bedürfnis darstellt. Auch kann eine schulische Vernetzung positive Effekte für die Professionalisierung von Lehrkräften haben (Klein, 2017).

Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten

Die Zusammenarbeit mit den Eltern und Erziehungsberechtigten ist wesentlich für die Lern- und Persönlich-

keitsentwicklung der Schüler:innen. Hierbei zeigen Studien, dass die Defizitorientierungen in der Regel auch die Eltern und Erziehungsberechtigten betreffen, sodass von Seiten der Lehrkräfte z. B. die mangelnde Unterstützung der Kinder und Jugendlichen bei schulischen Angelegenheiten oder die grundlegende Organisation des Alltags kritisiert wird (Fölker & Hertel, 2015). Solche Annahmen stellen häufig Hemmnisse in der Kooperation dar und müssen zunächst bewältigt werden.

Verschiedene Studien zeigen, dass die Einbindung der Eltern und Erziehungsberechtigten unterschiedlich gut gelingt und deshalb die Wirkungen auch unterschiedlich ausfallen. Grundsätzlich intensivieren erfolgreiche Schulen die Zusammenarbeit mit den Eltern und Erziehungsberechtigten und weiten diese aus. Zudem ergreifen sie besondere Maßnahmen, um schwer erreichbare Eltern und Erziehungsberechtigte zu involvieren (Klein, 2017).

Im Hinblick auf Sozioanalyse und Habitussensibilität ist auch hier ein distanzierter Blick auf pauschale Zuschreibungen erforderlich. Die Kritik an die Eltern und Erziehungsberechtigten erscheint in diesem Sinne als distinktive Abwertung, die Lehrkräfte sich qua Machtvorsprung herausnehmen. Die Stärken der Eltern und Erziehungsberechtigten werden in diesem Zusammenhang regelmäßig übersehen und nicht genutzt (El-Mafaalani, 2020).

Da sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche häufig zwischen dem Familien- und Schulleben einen enormen Kontrast erleben, erscheint es darüber hinaus erforderlich, dass die Kooperation zwischen Lehrkräften und Eltern und Erziehungsberechtigten auch für die Schüler:innen erkennbar wird (ebd.).

Partizipation der Schüler:innen

Generell sollte die Möglichkeit der Identifikation mit der Schule für alle Beteiligten geschaffen werden, also auch bzw. vor allem für Schüler:innen. Angesichts dessen, dass Schüler:innen Expert:innen für den Lebensbereich Schule sind, ist es im Sinne von Sozioanalyse und Habitussensibilität notwendig, ihr Wissen, ihre Erfahrungen und ihre Interessen für den Abbau von Bildungsungleichheit zu nutzen. Bislang haben Schüler:innen wenig Möglichkeiten, ihre Belange in Schule einzubringen bzw. verbleibt es auf einer eher niedrigschwelligen Ebene (z. B. Etablierung eines Klassenrates, Gestaltung einer Schüler:innenzeitung, Einführung von Tutor:innenprogrammen). Die Gelegenheit hingegen, sich aktiv an der Schulentwicklung auf einer hochschwelligen Ebene zu beteiligen, erhalten Schüler:innen so gut wie nie (Klein, 2017).

Aus unserer Sicht sollten die Schüler:innen ihrem Alter entsprechend und in Abhängigkeit des jeweiligen Entwicklungsthemas bzw. -bereichs stärker in Schulentwicklungsprozesse einbezogen werden. Es ist hierbei im Einzelfall abzuwägen, welcher Grad an Partizipation von Schüler:innen sinnvoll ist (z. B. ein Mitspracherecht bei der Personalauswahl und der Fortbildungsplanung der Lehrkräfte).

Weiterführende Überlegungen

Die bisher dargelegten Themen in den vorherigen Modulen wie auch Aspekte der Schulentwicklung stehen letztlich immer auch in gesellschaftlichen Zusammenhängen, damit gerechtere Bildungschancen für alle Schüler:innen möglich werden kann. Wie wir in Modul 2 ausführlich dargelegt haben, lassen sich Probleme sozial-strukturierter Ungleich-



heit weder von einzelnen Lehrkräften noch durch ständig neue Schulentwicklungsmaßnahmen auflösen. Vielmehr bedarf es des Zusammenwirkens von verschiedenen Systemen und zentral der (Bildungs-)Politik, um die äußeren Rahmenbedingungen der einzelnen Schulen zu verbessern.

Insgesamt haben wir aufgezeigt, dass Räume für experimentelles Arbeiten mit pädagogischen Problemen und Anforderungen geschaffen werden sollten (vgl. auch Modul 5.1). Dazu gehört unseres Erachtens, dass neben Lehrer:innen, Erzieher:innen und Sozialarbeiter:innen weitere Fachkräfte aus unterschiedlichen medizinischen und psychologischen Bereichen sowie Verwaltungsfachkräfte eingestellt werden sollten, um sich an den alltäglichen Herausforderungen besser ausrichten zu können. Aber das benötigt Zeit und Geld und wird einen längeren Zeitraum

in Anspruch nehmen. Weiterhin erscheint uns die Forschung zu den Eigenlogiken schulischer Ungleichheit und Erarbeitung von Handlungskonzepten in diesem Bereich noch ausbaubar. Einen Vorschlag zur Systematisierung des Konzeptes der Habitussensibilität haben wir vorgelegt. Je nach Aufgabenfeld braucht es aber mindestens einzelfall-, gruppen- oder sozialraumbezogene Ausarbeitungen.

Dennoch stellt sich die Frage, wie wahrscheinlich baldige Veränderungen in bildungspolitischer Hinsicht sind. Leider weisen die Entwicklungen im Zuge der Implementierung inklusiver Schulentwicklung in Richtung von Einsparungsmaßnahmen. El-Mafaalani (2021) resümiert in diesem Zusammenhang, dass so wünschenswert grundlegende Reformen auch sein mögen, so unwahrscheinlich ist es, dass sie kommen werden.

VERTIEFUNG

Es ist also Zeit und Anlass mehr, sich politisch einzumischen. Dadurch entsteht aus unserer Sicht für Lehrkräfte mittel- und langfristig die Möglichkeit, sich Entlastung sowie gleichzeitig persönliche Stärkung zu verschaffen und sich wieder mehr auf das Kerngeschäft Unterricht konzentrieren zu können. Insofern lautet der Arbeitsauftrag an die angehenden Lehrkräfte, sich darüber kundig

zu machen, welche Möglichkeiten an Fortbildungen bzw. Coaching und gesellschaftlichem Engagement, z. B. in Verbänden für Lehrkräfte bestehen und diese im Rahmen von Kleingruppenarbeit auf Postern festzuhalten.

Modul 7:

Fazit und Diskussion: Sozioanalyse und Habitussensibilität – Zwischen Verstetigung und Anschlussperspektive

Welche Rückschlüsse lassen sich zu Sozioanalyse und Habitussensibilität ziehen und wie können diese weitergetragen werden?

AKTIVIERUNG:
„Auf der Zielgeraden“

INPUT:
Anbindung an die pädagogische Professionsforschung, konzeptionelle Kritik und Abwägungen, Umsetzbarkeit von Sozioanalyse und Habitussensibilität in der Schulpraxis

VERTIEFUNG:
„Ernte einfahren“

AKTIVIERUNG

Als Einstieg erhalten die angehenden Lehrkräfte Zeit, um die zahlreichen Anregungen der vorangegangenen Module für sich zu sortieren sowie eigenen Überlegungen und Fragen der Anwendung nachzugehen, um sich dann in Kleingruppenarbeit dazu austauschen zu können. Folgende Leitfragen sollen hierzu behilflich sein:

- Was waren die ursprünglichen Vorstellungen zu dem Themenfeld soziale Ungleichheit im Bildungssystem? Hat sich Ihr Blick auf die Thematik im Laufe des Konzepts gewandelt?

- Welche unerwarteten Perspektiven haben sich eingestellt? Gab es vielleicht auch Aha-Erlebnisse?
- Was lässt sich im Hinblick auf die Umsetzung in der Schulpraxis sagen? Welche Unklarheiten bestehen eventuell?

Anschließend werden die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit mit allen Teilnehmenden besprochen.

INPUT

Anbindung an die pädagogische Professionsforschung

Wir haben in den letzten Modulen einen rasanten Überblick über die Milieu- und Habitusforschung gegeben. Was wir bislang immer nur punktuell hinzugezogen haben, ist die pädagogische Professionsforschung. Eine systematische Anbindung an unsere Überlegungen zu Sozioanalyse

und Habitussensibilität erscheint aus unserer Sicht jedoch sinnvoll, um die Frage beantworten zu können, was im Kontext sozialer Ungleichheit nun professionelles Handeln ist.

Generell findet in den aktuellen professionalisierungstheoretischen Ansätzen die Auseinandersetzung mit dem Habituskonzept breiten Widerhall. In der Weiterführung der bisherigen Forschungstradition schlägt Helsper

(2018a; 2018b) die Unterscheidung zwischen (1) dem familiären, primären Habitus, (2) dem biografisch erworbenen, individuellen Habitus, (3) dem Schüler:innenhabitus und (4) dem Lehrer:innenhabitus vor. Helsper gibt zu bedenken, dass die impliziten Orientierungen und Praktiken, die während der eigenen Schulzeit erworben wurden, – auch in Korrespondenz zu dem familiären, primären Habitus und dem biografisch erworbenen, individuellen Habitus – in die Entwicklung eines eigenen Lehrer:innenhabitus eingehen. Weiterhin zeigt er auf, dass mit dem Begriff des Lehrer:innenhabitus in einer empirischen Perspektive danach gefragt wird, welche unterschiedlichen Dispositionen rekonstruierbar sind. Der Begriff der Professionalität eröffnet hingegen einen normativen Horizont, mit dem die habituell verankerten Orientierungen und Praktiken daraufhin befragt werden können, inwiefern sie den Anforderungen an eine professionelle Handlungspraxis entsprechen (ebd.).

Auch Bressler und Rotter (2018) verweisen auf die doppelte theoretische Bedeutung des Habituskonzepts und plädieren für die Erweiterung der Forschung zum Habitus von Lehrkräften – nicht nur im Hinblick auf eine ganzheitliche Theoriebildung, sondern auch in Bezug auf die praktische Relevanz für die Lehrer:innenbildung. Den Autor:innen zufolge kann ein tiefergehendes Verständnis des Habitus als ‚Modus Operandi‘, d. h. der Art und Weise des aktuellen Handelns, Auskunft über Bedarfe der Professionalisierung des beruflichen Habitus geben; eine Beforschung des Habitus als ‚Opus Operatum‘, d. h. der bereits vollzogenen Handlung, lässt hingegen Rückschlüsse über Grenzen und Möglichkeiten der Professionalisierung des beruflichen Habitus zu (ebd.; vgl. Modul 2.3).

Kramer und Pallesen (2018) machen darüber hinaus auf die besondere Bedeutung des Fallverstehens aufmerksam. Professionell wäre ein Lehrer:innenhabitus aus ihrer Sicht dann, wenn eine situative Einbettung des Einzelfalls in theoretische Kategorien bei gleichzeitiger Vermeidung von schematischen Abläufen gelingt. Professionalität bedeutet in diesem Zusammenhang einen reflexiven Umgang mit Ungewissheit sowie der Unsicherheit des eigenen Wissens und dessen Relevanz für konkrete Fälle (ebd.; vgl. Rutter, 2021). Hinweise darauf, was die hierfür notwendige Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit im Hinblick auf soziale Ungleichheit bedeuten kann, hoffen wir bislang gegeben zu haben.

Konzeptionelle Kritik und Abwägungen

In der Folge werden wir auf zentrale Kritikpunkte eingehen, die in der Auseinandersetzung mit den dargestellten Bezügen zum Habituskonzept, genauer: dem der Habitus-sensibilität, in Anschlag gebracht werden.

Am prominentesten wurde diese in jüngster Zeit von Thiersch und Wolf (2020) geäußert: Zu ihren wesentlichen Kritikpunkten zählen erstens die Unterscheidung von Beobachtung und Praxis und zweitens eine Kritik des Reflexionsimperativs in der Lehrer:innenbildung. Sie führen aus, dass damit eine konstitutive Differenz verbunden sei, ...

... einerseits der Beobachtung und Analyse von Habitus bzw. Habitusmustern als eine wissenschaftliche Operation, ohne selbst im Bildungsfeld verstrickt zu sein, und andererseits der praktischen und latenten Beteiligung und Verstrickung in der Hervorbringung von Habitusmustern, Benachteiligungen und Ungleichheit in der Absicht ihrer Bearbeitung und Verringerung.

(ebd., S. 65)

Letztlich weisen Thiersch und Wolf damit auf die Schwierigkeit Fabrizios und des Generals hin (vgl. Modul 1): Der General kann das Kriegsgeschehen aus einer gewissen Distanz beobachten, Fabrizio muss allerdings in der Praxis handeln und ist geradewegs in dem Kampf verstrickt. Wie wir dargestellt haben, ist das ein Problem, dem sich auch schon Bourdieu bewusst war. Etwas genauer wird es bei Neuweg (2021). Er legt in kritischer Betrachtung des Reflexionsversprechens Folgendes dar:

Nun ist unstrittig, dass sich angehende Lehrpersonen in der Vorbereitung auf ihre beruflichen Aufgaben einerseits auf Praxis einlassen und sich andererseits zu ihr in reflexive Distanz setzen müssen. Die Frage ist aber, ob das gleichzeitig geschehen kann. Nirgendwo kann man gegenwärtig anschaulicher studieren, was geschieht, wenn Distanz und Einlassung gleichzeitig werden, als in der Praxis der ‚Praxissemester‘ in Deutschland (vgl. dazu Gröschner und Klafß 2020; Rheinländer und Scholl 2020; Ulrich und Gröschner 2019), wo Studierende zwischen den Anforderungen der Berufswahlüberprüfung, der Unterrichtsplanung und -durchführung, dem Umgang mit Unterrichtsstörungen, der Erschütterung ihrer idealistischen Vorstellungen von Schule, Schüler und Unterricht, der Anpassung an die ungeschriebenen Regeln der schulischen Praxisgemeinschaft, den wirklichen und von ihnen selbst empfundenen, aber oft schamhaft verschwiegenen Reflexionsanlässen, der universitär veranlassenen ‚Reflexion‘ und dem ‚forschenden Lernen‘ förmlich aufgerieben zu werden drohen.

(ebd., S. 470).

Das scheint auch der zentrale Punkt zu sein: Reflexion ist kein Selbstläufer und kann eben auch zu Überforderung bzw. einem Aufreiben – hier von Studierenden – führen (vgl. auch im Kontext von Differenz- und Ungleichheitsforschung: Jaeger & Mantel, 2021). Thiersch und Wolf (2020) wollen aber auf etwas Anderes hinaus:

Obwohl Habitussensibilität – wie angemerkt wird – im Schul- und Bildungsalltag einer komplexen Herausforderung gleichkommt' und ,zwischen der Analyse der Habitusmuster und einem anschließenden Konzept für eine habitussensible und pädagogische Praxis noch einmal ein sehr großer Schritt' liegt (Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2014, S. 177), wird beharrlich an einer produktiven und problemreduzierenden Verbindung festgehalten.

(ebd., S. 66)

Zudem kritisieren sie, dass selbst ein normativ wünschenswertes Konzept nicht zu einer Veränderung der Lebensstile führe: Sie argumentieren, dass die Beobachtung im Sinne eines Bewusstseins und der Sensibilität für fremde Wahrnehmungs- Denk- und Handlungsmuster, sowie die Reflexion der eigenen Schemata einerseits den unbeabsichtigten Nebeneffekt einer eindimensionalen lehrkräfteseitigen Differenzkonstruktion auf der Ebene des Habitus haben und andererseits damit nichts an den Lebensstilen und Verhältnissen ändern könne (vgl. ebd., S. 66). Diesen Punkt setzen Thiersch und Wolf noch etwas fort, wenn sie schreiben:

U. E. sind damit jedoch zwei sich ausschließende Handlungslogiken einer analytischen, reflexiven Habitusforschung auf der einen und einer intentionalen und gesinnungsorientierten habitusreflexiven Pädagogik auf der anderen Seite angesprochen, die gerade in der Lehrerbildung im Zuge gestiegener (Praxis-)Reflexionen als Professionalisierungsanspruch vermengt werden.“

(ebd., S. 66)

Ob die Unterscheidung nun so richtig überzeugend ist, kann an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden. Noch einmal möchten wir allerdings darauf hinweisen, dass wir mit der Arbeit an der eigenen Brille, nicht von einer gegebenen Wirklichkeit ausgehen, sondern mit Bourdieu und Kreckel an die Strukturiertheit gesellschaftlicher Verhältnisse heran woll(t)en. Damit scheint uns gleichzeitig auch ein Unterlaufen der genutzten Unterscheidung von Thiersch und Wolf von Beobachtung und Praxis gelungen zu sein.

Umsetzbarkeit von Sozioanalyse und Habitussensibilität in der Schulpraxis

Um Sozioanalyse und Habitussensibilität in der Schulpraxis umzusetzen, braucht es eine gewisse Bereitschaft – Lehmann-Rommel (2016) spricht im Kontext von professionalisiertem Handeln von einer „Könnerschaft“ (ebd., S. 6), die sich gerade dadurch auszeichne „durch Beobachtung und intelligentes Imitieren von Meistern erworben“ (ebd., S. 6) zu sein. Der oben schon zitierte Neuweg (2007) spricht auch von der Metapher des Wildwasserfahrens:

Wer beispielsweise plant, eine Reihe von Stromschnellen mit einem Kanu zu befahren, wird vermutlich eine Weile oberhalb der Stromschnellen sitzen und seine Fahrt planen. Der Plan könnte ungefähr so aussehen: ,Ich werde so weit wie möglich nach links fahren, versuchen, zwischen diesen beiden großen Felsen durchzukommen, dann scharf nach rechts übersetzen, um an diesem nächsten Hindernis vorbeizukommen.' (...) Aber wie detailliert er auch immer sein mag, der Plan endet, wenn die Aufgabe, das Kanu durch die Stromschnellen zu steuern, tatsächlich beginnt. Sobald es wirklich darum geht, im Detail auf Strömungen zu reagieren und das Kanu zu steuern, verzichtet man in Wahrheit auf den Plan und fällt auf jene einverlebten Fertigkeiten zurück, die man eben hat.

(Suchman übers. in Neuweg, 2007, S. 34)

Lehmann-Rommel setzt denn auch Neuwegs Gedanken-gang fort und stellt einige Fragen: „Um welche Art von Situation handelt es sich? Wie differenziert werden Einzelheiten wahrgenommen? Welche Bezüge bzw. Relationen werden hergestellt zwischen den Details? Welche Entscheidungen werden gefällt?“ (ebd., S. 6). Aus ihrer Sicht stellen sich in der realen Situation andere Fragen als bei der Planung, denn diese sind durch unvorhergesehene, entscheidende Varianten der Situation bestimmt und erfordern auf Anhieb Entscheidungen (ebd.). Die Praxis erlernte Fabrizio, der Soldat in Bourdieus Bild, oder auch jede andere Person nicht nur durch Nachdenken und den Erwerb von explizitem Wissen. Es braucht vielmehr eine Praxis die „situationsspezifisch Beobachtung und Wissen zusammenbringt“ (ebd., S. 7). Dieses Einlassen auf Situationen ist die Verbindung zwischen Wissen und Können und bedarf „Achtsamkeit für das, was einem begegnet, und für das, was sich ändert, wenn man selbst der Situation so oder anders begegnet“ (Neuweg, 2011, S. 23 zit. n. ebd.). Dafür ist es recht egal, ob über soziale Ungleichheit oder andere Formen des Wissens nachgedacht wird, es benötigt ein intuitiv-improvisierendes Agieren genauso wie das aufmerksame (gemeinsame) Nachsinnen über Situationen und ihre Menschen.

Mit Helsper (2001) möchten wir in diesem Kontext die Unterscheidung eines wissenschaftlich-reflexiven und einem praktischen Habitus aufgreifen. Im wissenschaftlich-reflexiven Habitus können Situationen nachträglich betrachtet werden – hierzu bedürfe es gründlicher Schulung; bspw. im Rahmen von Fallarbeit – wie sie auch in weiten Teilen unseres Konzeptes Berücksichtigung fand. Der praktische Habitus bewiese sich in der Situation und schließt damit an die Metapher des Wildwasserfahrens oder der intuitiven Könnerschaft an. Für diesen praktischen Habitus haben wir insofern Anregungen geliefert, als dass im Sinne eines handlungsentlastenden Nachdenkens (auf einer Parkbank – so die Metapher Helspers) Handlungsoptionen für praktische Grenzsituationen geschaffen werden können und demnach eine erkenntnisleitende Heuristik vorgelegt wurde, mit der unseres Erachtens Fragen der sozialen Ungleichheit als Erklärungszusammenhang produktiv genutzt werden können, um Konflikte besser zu verstehen.

Letztlich plädiert Neuweg in einem ähnlichen Sinne, wenn er darauf hinweist, dass es gerade darum gehen müsse – dies nicht singular zu vollziehen, sondern über die Berufsbiografie hinweg. Da stimmen wir ihm auch für Fragen der Verstrickung in soziale Ungleichheitsverhältnisse gerne zu:

Vielleicht aber würde eine Reflexivität, die die spätere Berufsbiographie nachhaltig durchwirkt, weitaus effektiver indirekt angesteuert [...]. Es ist dies „die Praxis des Neugierigseins und der Suche danach, wie die Dinge wirklich sind oder auch sein könnten, die Praxis des Zweifelns und des Aushaltens von Zweifeln und die Praxis des präzisen Denkens und begründeten Argumentierens“ (Neuweg, 2005, S. 218). An ihr entlang können sich jene Fähigkeit und Bereitschaft des Hinausdenkens über den Tellerrand der unmittelbaren Betroffenheit durch Handlungszwänge entwickeln, die wir Reflexivität nennen.“

(ebd., S. 471)

VERTIEFUNG

Ein letztes Mal erhalten die angehenden Lehrkräfte nun die Gelegenheit, innezuhalten und zurückzublicken. So werden die Teilnehmenden gebeten, sich in Einzelarbeit über folgende Leitfragen Gedanken zu machen:

- Wenn Sie nun über die einzelnen Module schauen – was nehmen Sie mit? Was hat sie inspiriert oder auch nachdenklich gemacht?
- Welche Inhalte und Übungen erscheinen Ihnen besonders wichtig für ihre zukünftige Arbeit in der Schule?

Die zentralen Erkenntnisse sollen von den angehenden Lehrkräften in Form von persönlichen 3 bis max. 5 Highlights je Fragestellung zusammengefasst und notiert werden. Wer möchte, kann zum Abschluss im Plenum die besonderen ‚Sternstunden‘ teilen.

Literatur

- Adorno, T. (1976). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Akbaba, Y. (2017). *Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv*. Weinheim: Beltz.
- Akbaba, Y., Bräu, K., & Zimmer, M. (2013). Erwartungen und Zuschreibungen: eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund. In K. Bräu, V. Georgi, Y. Karakasoglu, & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund: zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 37-57). Münster: Waxmann.
- Alheit, P., & Schömer, F. (2009). *Der Aufsteiger. Bildungsbiografische Zeugnisse zu einem Prototyp der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Anger, C., & Orth, A. K. (2016). Bildungsgerechtigkeit in Deutschland. Eine Analyse der Entwicklung seit dem Jahr 2000. Online unter: <http://www.kas.de/wf/de/33.45395/> [Stand: 25.04.17].
- Barlösius, E. (2004). *Kämpfe um soziale Ungleichheit. Machttheoretische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bauer, U. (2012). *Sozialisation und Ungleichheit. Eine Hinführung* (2. Ausg.). Wiesbaden: Springer VS.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Betz, T. (2015). Ungleichheitsbezogene Bildungsforschung - Lehrkräfte im Fokus. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (ZSE), 4/2015, S. 339-343.
- Betz, T., Bischoff, S., Eunicke, N., Kayser, L. B., & Zink, K. (2017). Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Güthersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bielefeld, H. (2010). Das Diskriminierungsverbot als Menschenrechtsprinzip. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung* (S. 21-34). Wiesbaden: Springer VS.
- Bischoff, S. (2018). *Habitus und frühpädagogische Professionalität*. Weinheim: Beltz.
- Bischoff, S., & Betz, T. (2016). Wahrnehmung von und Umgang mit Heterogenität. Handlungsorientierungen von Grundschullehrkräften als Professionalisierungsgegenstand. In: K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung. Forschungsbezogene Beiträge* (S. 87-95). Wiesbaden: Springer VS, S. 87-95.
- Bittlingmayer, U. H., & Bauer, U. (2005). *Erwerb sozialer Kompetenzen für das Leben und Lernen in der Schule, in außerschulischen Lebensbereichen und für die Lebensperspektive von Kindern und Jugendlichen. Expertise für das BLK-Verbundprojekt „Lernen für den Ganztag“*.
- Boban, I., & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und „Klassen“: Zwei Vorlesungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (1993). *Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung des Intellektuellen*. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag.
- Bourdieu, P. (1997). *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UKV.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Klassen und Erziehung*. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (2002). *Ein soziologischer Selbstversuch*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt - Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2006). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bremer, H. (2007a). Schicht, Klasse, Milieu: Bezugskonzepte der Weiterbildungsforschung 1957-2007. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 4/2007, S. 26-31.
- Bremer, H. (2007b). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur Analyse von sozialer Selektivität und Chancengleichheit in pädagogischen Handlungsfeldern am Beispiel der Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz.
- Bremer, H., & Lange-Vester, A. (2013). *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen* (2. Ausg.). Wiesbaden: Springer VS.
- Bremm, N., & Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisst ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 202-215). Münster: Waxmann.
- Bressler, C., & Rotter, C. (2018). Die zwei Seiten des (Lehrpersonen-)Habitus – Praxeologisch-wissenssoziologische Überlegungen zur Erweiterung der Forschung zum Lehrpersonenhabitus. In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 53-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Bründel, H., & Simon, E. (2003). Die Trainingsraum-Methode. Unterrichtsstörungen – klare Regeln, klare Konsequenzen. Weinheim: Beltz.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2013): Reflexive Inklusion. Zeitschrift für Inklusion 2013 (4), S. 1-12.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 26 (51), S. 33–41.
- Büker, P., & Rendtorff, B. (2015). Sichtweisen von Lehrkräften auf Ethnizität und Geschlecht: Eine Problemanzeige. Zeitschrift für Pädagogik 2/2015, S. 101-117.
- Butterwegge, C. (2020). Ungleichheit in der Klassengesellschaft. Köln: PapyRossa Verlag.
- Calmbach, M., Thomas, P., Borchard, I., & Flaig, B. (2012). Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Düsseldorf: Verlag Haus Altenberg.
- Dehmer, M., Linckh, C., Rock, J. Schabram, G. (2020). Empirische Befunde zum Bildungs- und Teilhabepaket: Teilhabequoten im Fokus. Expertise des Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverbandes – Gesamtverband e. V. Berlin.
- Ditton, H. (2010a). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker, & W. Lauterbach, Bildungs als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit (4. Ausg.) (S. 243–271). Wiesbaden: Springer VS.
- Dollmann, J. (2010). Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang, Wiesbaden: Springer VS.
- Drucks, S. & Bruland, D. (2020). Sozioanalyse der Schule und Sozioanalysekompetenz von Lehrkräften: Überblick im Getümmel sozialer Kämpfe im Unterricht. In: S. Drucks & D. Bruland (Hrsg.), Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule (S. 46-62). Weinheim: Beltz Juventa.
- Eagleton, T. (2010). Der Sinn des Lebens. Berlin: List.
- Edelmann, D. (2006). Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart, Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern (S. 235-249). Weinheim: Beltz.
- El-Mafaalani, A. (2012). BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer VS.
- El-Mafaalani, A. (2014). Habitus-Struktur-Sensibilität - (Wie) kann ungleichheitssensible Schulpraxis gelingen? In T. Sander (Hrsg.), Habituussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln (S. 229-246). Wiesbaden: Springer VS.
- El-Mafaalani, A. (2020). Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- El-Mafaalani, A., & Wirtz, S. (2011). Wie viel Psychologie steckt im Habitusbegriff? Pierre Bourdieu und die „verstehende Psychologie“. Journal für Psychologie, 1/2011, S. 1-23.
- Fabel-Lamla, M., & Klomfaß, S. (2014). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Habituussensibilität als bildungspolitische Erwartung und professionelle Selbstkonzepte. In T. Sander, Habituussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln (S. 209-228). Wiesbaden: Springer VS.
- Felten, M. (2020). Unterricht ist Beziehungssache. Stuttgart: Reclam.
- Fereidooni, K. (2016). Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Wiesbaden: Springer VS.
- Fölker, L., & Hertel, T. (2015). Differenz und Defizit. Rekonstruktionen zu pädagogischen Orientierungen und Praktiken der Klientelkonstruktion an zwei segregierten Großstadtschulen. In: L. Fölker, T. Hertel, & N. Pfaff (Hrsg.), Brennpunkt(-)Schule: Analysen, Probleme und Perspektiven zur schulischen Arbeit in segregierten Quartieren (S. 107-124). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Friebertshäuser, B., Rieger-Ladich, M. & Wigger, L. (2009): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: Springer VS.
- Geiling, H., Gardemin, D., Meise, S., & König, A. (2011). Migration - Teilhabe - Milieus. Wiesbaden: Springer VS.
- Geiselberger, H. (Hrsg.) (2017). „Die große Regression“ – Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit. Berlin: edition suhrkamp.
- Geißler, R. (2004). Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 24. (2004) 4, S. 362-380.
- Gellert, U., Hümmel, A.-M. (2008). Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11 (2), S. 288-311.
- Georgi, V., Ackermann, L., & Karakas, N. (2011). Vielfalt im Lehrzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Glasl, F. (2004). Selbsthilfe in Konflikten. Bern: Haupt.
- Glasl, F. (2013). Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. Bern: Haupt.
- Gölbol, Y. (2007). Lebenswelten türkischer Migrantinnen der dritten Einwanderergeneration. Eine qualitative Studie am Beispiel von Bildungsaufsteigerinnen. Herbolzheim: Centaurus Verlag.

- Grundmann, M., Groh-Samberg, O., Bittlingmayer, U., & Bauer, U. (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 1/2003, S. 24-45.
- Grundmann, M., Dravenau, D., Bittlingmayer, U. H., & Edelstein, W. (2006). Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz. Münster.
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U.H., Dravenau, D., Groh-Samberg, O. (2010). Bildung als Privileg und Fluch. In R. Becker & W. Lauterbach, *Bildung als Privileg* (S. 47-74). Wiesbaden: Springer VS.
- Hagenauer, G., Raufelder, D. (2020). Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung. Münster: Waxmann.
- Hamburger, F. (2008). Theorien der Sozialpädagogik. In: *Einführung in die Sozialpädagogik*. Stuttgart: UTB, S. 98-103.
- Hattula, C., Hilgers-Sekowsky, J. & Schuster, G. (Hrsg.) (2021). Praxisorientierte Hochschullehre. Insights in innovative sowie digitale Lehrkonzepte und Kooperationen mit der Wirtschaft. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (3), S. 7-15.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F. U. Kolbe, F. U. & J. Wildt, *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 63-80.
- Helsper, W. (2018a). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus - Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes, *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2018b). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe, *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., & Hummrich, M. (2009). Lehrer-Schülerbeziehung. In: Lenz, K./Nestmann, F.: *Handbuch persönliche Beziehungen* (S. 605–630). Weinheim: Beltz.
- Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 43 (3), S. 170-191.
- Hoferichter, F., & Raufelder, D. 2022. Kann erlebte Unterstützung durch Lehrkräfte schulische Erschöpfung und Stress bei Schülerinnen und Schülern abfedern? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (2022), 36 (1-2), S. 101-114.
- Höhne, T. (2013). Der Habitusbegriff in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. In A. Lenger, C. Schneickert, C. & F. Schumacher. *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus* (S. 261-284). Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, M. (2009): *Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jaeger, U. & Mantel, C. (2021). Reflexion^Reflexion in der Schule der Migrationsgesellschaft. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 21 (2021) 1, S. 56-64.
- Jäger, M., & Biffi, C. (2011). Alltagskultur in der ersten Primarschulklasse. Ethnographische Befunde zum ersten Schultag in zwei sozialräumlich unterschiedlichen Kontexten. Abschlussbericht. Zürich.
- Jaeggi, R. (2009). Was ist eine (gute) Institution? In R. Forst, M. Hartmann, R. Jaeggi, & M. Saar, (Hrsg.), *Sozialphilosophie und Kritik* (S. 528-544), Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jünger, R. (2008). Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Kahlert, H. (2008). „Nachhaltige Bevölkerungsentwicklung“: politische Steuerung der Generativität in postnaturalen Zeiten. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilband. 1 und 2* (S. 2288-2301). Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Karhan, S. (2016). *Türkische Lehrkräfte der ersten Stunde. Erfahrungen pädagogischer Professionalität in Nordrhein-Westfalen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Katzenbach, D. (2015). De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierungen. In: Huf, C., Schnell, I. (Hrsg.) *Inklusion in KiTa und Schule* (S. 33-55). Stuttgart: Kohlhammer.
- Khan, G., Sertl, M., Raggl, A., Stefan, F., & Unterköfler-Klatzer, D. (2012). „Normalitätsvorstellungen“ von Lehrer/innen. Endbericht des Forschungsprojektes Dezember 2010 – November 2012.
- King, V., & Koller, H.-C. (2006). *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*, Wiesbaden: Springer VS.
- King, V., Koller, H.-C., Zölch, J. & Carnicer, J. (2011). Bildungserfolg und adoleszente Ablösung bei Söhnen aus türkischen Migrantenfamilien. Eine Untersuchung aus intergenerationaler Perspektive. *ZfE* 14, 581-601.
- Klein, E. D. (2017). Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. SHIP Working Paper Reihe, No. 01. Essen: Universität Duisburg-Essen. DOI: 10.17185/dupublico/44384
- Klein, E. D. (2018). Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. SHIP Working Paper Reihe, No. 02. Essen: Universität Duisburg-Essen. DOI: 10.17185/dupublico/45206

- Kleiner, B. & Rose, N. (2014). Suspekte Subjekte? Jugendliche Schulerfahrungen unter den Bedingungen von Heteronormativität und Rassismus. In B. Kleiner & N. Rose (Hrsg.), (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung (S. 75-96). Opladen: Budrich.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., . . . & Stanat, P. (2010). PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann.
- Köhler, K. & Weiß, L. (2021). Schwierige Gespräche in der Lehrer:innenbildung meistern. Der Leitfaden für Seminarleitungen, Mentor:innen und Schulleitungen. Weinheim: Beltz. Online unter: https://content-select.com/media/moz_viewer/5e6234fd-c798-495a-b990-4a1db0dd2d03/language:de
- Kramer, R.-T. (2011). Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. (2015). „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 35 (2015) 4, S. 344-359.
- Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit - Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde, Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule (S. 103-126). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus - Praxeologische Grundlagen und heuristische Schärfungen. In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes, Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung (S. 41-52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2013). Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Brademann, S. & Ziems, C. (2009). Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe 1. Wiesbaden: Springer VS.
- Kreckel, R. (1997). Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Kul, A. (2013). „Jetzt kommen die Ayşes auch ins Lehrerzimmer und bringen den Islam mit.“ Subjektiv bedeutsame Erfahrungen von Referendarinnen und Referendaren im Rassismuskontext. In: K. Bräu, V. B. Georgi, Y. Karakasoglu & C. Rotter (Hrsg.), Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis (S. 157-171). Münster: Waxmann, S. 157-171.
- Kultusministerkonferenz (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019). Berlin.
- Langfranchi, A. (2002). Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter, Opladen: Beltz.
- Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2013). Das Konzept der Habitushermeneutik in der Milieuforschung. In: Lenger, A., Schneickert, C., Schumacher, F. (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven (S. 149-174). Wiesbaden: Springer VS.
- Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2014). Habitusensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In T. Sander (Hrsg.), Habitusensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln (S. 177-207). Wiesbaden: Springer VS.
- Lange-Vester, A. (2015). Habitusmuster von Lehrpersonen - auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 4/2015, S. 360-376.
- Lehmann-Rommel, R. (2016). Reflexion und Kritik. Eine professionstheoretische Bilanzierung. Seminar - Lehrerbildung und Schule. BAK-Vierteljahresschrift, 22(1), S. 32-45.
- Liebau, E. (2006). Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In: B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger. (Hrsg.), Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu (S. 41-58). Wiesbaden: Springer VS.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit. In: H. Krüger, H. Rabe, U. Kleberg, R. T. Kramer, & J. Budde (Hrsg.), Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69-102.
- Mantel, C. (2017). Lehrer_in, Migration und Differenz. Fragen der Zugehörigkeit bei Grundschullehrer_innen der zweiten Einwanderungsgeneration in der Schweiz. Bielefeld: transcript.
- Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) (2010): Mehr Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte. https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/SoSe2012/Handlungskonzept_-_Lehrer_mit_Zuwanderungsgeschichte_August_2010.pdf
- Moebius, S. & Nungesser, F. (2018). Symbolische Gewalt. Bürger & Staat, Heft 3, S. 120-127.
- Nassehi, A. (2009). Rethinking Functionalism. Zur Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M: Suhrkamp, S. 79-106.
- Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: Heid, H., Harteis, C. (Hrsg.), Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden Springer VS, S. 205-228.
- Neuweg, H.G. (2007). Lob der Spontaneität. Oder: Wie viel Planung braucht der Mensch? Pädagogik 10, S. 34-36.

- Neuweg, G.H. (2011). Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am ‚Professionsgenerierungsansatz‘. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 3, S. 17-25.
- Neuweg, G. H. (2021). Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2021 (11), S. 459–474.
- Nussbaum, M., (2006). *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge/London: Routledge.
- Nussbaum, M. (1999). *Gerechtigkeit oder das gute Leben*. Frankfurt a. M.
- OECD (2015): *Bildung auf einen Blick 2015*. Paris.
- Otto, H.-U., Scherr, A., & Ziegler, H. (2010). Wieviel und welche Normativität benötigt die Soziale Arbeit? Befähigungsgerechtigkeit als Maßstab sozialarbeiterischer Kritik. *Neue Praxis* 2010 (2). S. 137-163.
- Piketty, T. (2014). *Das Kapital im 21. Jahrhundert*. München: C.H. Beck.
- Portes A. & Fernández-Kelly P. (2021). Kein Spielraum für Fehler. Bildungs- und Berufserfolge benachteiligter Kinder von Immigranten. In U. Bauer, U.H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hrsg.) *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Budrich.
- Preuß, O. (1970). *Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen*. Weinheim: Beltz.
- Racherbäumer, K. (2017). Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage. In P. Dobelstein & V. Manitus (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 123–140). Münster: Waxmann.
- Raufelder, D. (2010). Soziale Beziehungen in der Schule – Luxus oder Notwendigkeit? In A. Ittel, H. Merckens, L. Stecher & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92320-8_8
- Reindlmeider, K. (2010). *Create your space. Impulse für eine diversitätsbewusste internationale Jugendarbeit. Eine Handreichung für Teamer/innen der internationalen Jugendarbeit*. Berlin.
- Ricken, N. (2015). *Pädagogische Professionalität – revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze*. In M. Hummrich, R.-T. Kramer & J. Böhme (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 137–157). Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, N. (2020). *Methoden theoretischer Forschung in der Erziehungswissenschaft*. *Zeitschrift für Pädagogik* 2020 (6), S. 839-852.
- Rieger-Ladich, M. (2011). *Rationale Pädagogik: Siegfried Bernfeld – Heinz Joachim Heydorn – Pierre Bourdieu*. In H. Faulstich-Wieland, *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (2. Ausg., S. 141–159). Baltmannsweiler: Schneider.
- Rosenberg, F. von (2011). *Bildung und Habitustransformation*. Bielefeld.
- Rotter, C. (2014). *Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rotter, C. (2015). *Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rutter, S. (2021). *Sozioanalyse in der pädagogischen Arbeit. Ansätze und Möglichkeiten zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sander, T. (2014). *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hg.) (2007). *Gerüstet für den Schulalltag: Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2013). *Lehrergesundheit fördern - Schulen stärken: Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung. Mit Online Materialien*. Weinheim: Beltz.
- Scherr, A. (2014). *Unwahrscheinliche Bildungsprozesse. Über die Grenzen reproduktionstheoretischer Erklärungsansätze und den Erkenntnisgewinn soziologischer Subjekttheorien in der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung*. In U. Bauer, et al., *Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung?* Wiesbaden: Springer VS, S. 291-310.
- Scherr, A. (2020): *Wie weiter mit dem Capabilities Approach? Soziale Gerechtigkeit als Bedingung von Freiheit*. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): *Wie geht's weiter mit Sozialer Arbeit?* Neuwied, S. 33-44.
- Schmitt, L. (2006). *Symbolische Gewalt und Habitus-Struktur-Konflikte: Entwurf einer Heuristik zur Analyse und Bearbeitung von Konflikten*, CCS Working Papers, 2, Marburg: Universität Marburg, Zentrum für Konfliktforschung.
- Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmitt, L. (2014). *Habitus-Struktur-Reflexivität – Anforderungen an helfende Professionen im Spiegel sozialer Ungleichheitsbeschreibungen*. In T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 67-84). Wiesbaden: Springer VS.
- Schuchart, C., & Dunkake, I. (2014). *Schichtspezifische Stereotype unter angehenden Lehrkräften*. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 1/2014, S. 89-107.
- Schumacher, E. (2002). *Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen - oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns?* In J. Mägdefrau, & E. Schumacher (Hrsg.), *Pädagogik und soziale Ungleichheit: Aktuelle Beiträge - Neue Herausforderungen* (S. 253-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schütz, A., & Luckmann, T. (1979). *Strukturen der Lebenswelt*. Bd. 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schwabe, M. (2021). *Praxisbuch Fallverstehen und Settingkonstruktion*. Weinheim: Beltz.

- Schwanenberg, J., Klein, E. D. & Walpuski, M. (2018). Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? Ergebnisse aus dem Projekt Schulleitungsmonitor. SHIP Working Paper Reihe, No. 03. Essen: Universität Duisburg-Essen. DOI: 10.17185/duepublico/47202
- Schwingel, M. (2003). Pierre Bourdieu zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Seichter, S. (2020). Licht und Schatten pädagogischer Relationalität Theoretisch-systematische und praxeologisch-kasuistische Kontextualisierung. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung (S. 47-56). Münster: Waxmann.
- Selimović, S. (2008): Die Motivation zur Wahl des Lehrerberufs – Eine ethnographische Studie mit Studentinnen und Studenten mit türkischem Migrationshintergrund. Examensarbeit, eingereicht bei: Arbeits- und Sozialpolitik Universität Kassel, im Fach Erziehungswissenschaften.
- Solga, H. & Dombrowski, R. (2009). Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier 171. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.
- Solga, H. (2005). Meritokratie - die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. Berger, & H. Kahlert (Hrsg.), Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert (S. 19-38). Weinheim: Juventa.
- Speck, K. (2022). Schulsozialarbeit. Eine Einführung. Stuttgart: Rheinhardt (UTB).
- Steinebach, C., Süß, D., Kienbaum, J., & Kiegelmann, M. (2106). Basiswissen Pädagogische Psychologie: Die psychologischen Grundlagen von Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz.
- Steinkamp, G. (1967). Die Rolle des Volksschullehrers im schulischen Selektionsprozess. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.), Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung (S. 256-276). Weinheim: Beltz.
- Stojanov, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In F. Dietrich, M. Heinrich, N. Thieme (Hrsg.), Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und alternativen zu ‚PISA‘ (S. 57-69). Wiesbaden: Springer VS.
- Strasser, J. & Streber, C. (2010). Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung (S. 97-126). Wiesbaden: Springer VS
- Thiersch, S. & Wolf, E. (2020). Anmerkungen zur habitussensiblen Pädagogik. Reflexionsprobleme und professionalisierungstheoretische Widersprüche eines soziologisch-pädagogischen Programms. Zeitschrift für sozialistische Politik und Wirtschaft (SPW), 3/2020, S. 63-72.
- Thürriedl, K. (2011). Soziale Ungleichheit und Bildung. Reinhard Kreckel und Pierre Bourdieu im Vergleich. Soziologie Magazin 2011 (1), S. 20-30.
- Vester, M. (2015). Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus. In R. Freericks & D. Brinkmann (Hrsg.), Handbuch Freizeitsoziologie (S. 143-187). Wiesbaden: Springer VS.
- Vester, M., von Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T., & Müller, D. (2001). Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Vock, M., & Gronostaj, A. (2017). Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Berlin: Netzwerk Bildung.
- Wacquant, L. (2009). Habitus als Thema und Analysewerkzeug. Betrachtungen zum Werdegang eines Berufsboxers. Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie (LiTheS), 4/2009, S. 5-23.
- Walgenbach, K. (2018). Replik. In O. Musenberg, J. Riegert & T. Sansour (Hrsg.), Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant? (S. 143-155). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weitkämper, F. (2019): Lehrkräfte und soziale Ungleichheit. Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Weitkämper, F. (2022, in Veröffentlichung). Dealing with inequality: Reflexionen zum Lehrer*innenhandeln am Beispiel einer Bildungsexklusionskarriere. In B. Amrhein & B. Badstieber (Hrsg.), (Un-)mögliche Perspektiven auf Verhalten in der Schule - theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung. Weinheim: Beltz.
- Weiss, R. (1965). Zensur und Zeugnis. Beiträge zu einer Kritik der Zuverlässigkeit und Zweckmäßigkeit der Ziffernbenotung. Linz: Wissenschaftliche Veröffentlichungen des Bundes in Oberösterreich.
- Wiebke, G. (2002). Milieustammbaum der Facharbeit und der praktischen Intelligenz. In W. Vögele, H. Bremer, & M. Vester (Hrsg.), Soziale Milieus und Kirche (S. 311-356). Würzburg: Ergon.
- Wojciechowicz, A. (2013). ‚Kulturelle Differenz‘ als positionszuweisendes Deutungsmuster von Akteurinnen und Akteuren in der Praktikumsbegleitung von Lehramtsstudierenden aus Einwanderfamilien. In: K. Bräu, V. B. Georgi, Y. Karakaşoğlu, & C. Rotter (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis (S. 119-132). Münster: Waxmann.

© Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
Oktober 2022

Herausgeber:
Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Tel.: 05241 81-0

Verantwortlich:
Dr. Alexa Meyer-Hamme
Arne Halle

DOI: 10.11586/2022072

Fotos: © stock.adobe.com

Cover: 89369250 © WavebreakmediaMicro

S. 6: 488719894 © iloli

S. 11: 408571255 © Prostock-studio

S. 14: 361380083 © Gorodenkoff

S. 19: 489548374 © michaelheim

S. 24: 451132792 © pixel-shot.com (Leonid Yastremskiy)

S. 24: 106359441 © Tiberius Gracchus

S. 32: 521431650 © stockbusters

S. 36: 519567774 © Bojanikus

S. 46: 313628433 © NDABCREATIVITY

S. 49: 294398653 © JackF, Iakov Filimonov

S. 50: 289135303 © pololia

S. 54: 92961664 © Brian Jackson

S. 56: 486684993 © michaelheim

S. 61: 300774959 © as-artmedia

Layout: Oliver Helbig, OH Design + Medienproduktion

Druck: Hans Gieselmann Druck und Medienhaus GmbH & Co. KG

Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0

Dr. Alexa Meyer-Hamme
Telefon +49 5241 81-81312
alexa.meyer-hamme@bertelsmann-stiftung.de

www.act2gether.de
www.instagram.com/fair_future

www.bertelsmann-stiftung.de