

Ingolf Erler, Viktoria Laimbauer, Michael Sertl

Wie Bourdieu in die Schule kommt

**Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft
im Bildungswesen**

Schulheft 142/2011

StudienVerlag

IMPRESSUM

schulheft, 36. Jahrgang 2011

© 2011 by StudienVerlag Innsbruck-Wien-Bozen

ISBN 978-3-7065-5039-0

Layout: Sachartschenko & Spreitzer OEG, Wien

Umschlaggestaltung: Josef Seiter

Bildnachweis Coverfoto: Josef Seiter

Printed in Austria

Herausgeber: Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6,
A-1170 Wien

Grete Anzengruber, Eveline Christof, Ingolf Erler, Barbara Falkinger, Norbert Kutalek, Peter Malina, Editha Reiterer, Elke Renner, Erich Ribolits, Michael Rittberger, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger

Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien; Tel.:
0043/1/4858756, Fax: 0043/1/4086707-77; E-Mail: seiter.anzengruber@uta-
net.at; Internet: www.schulheft.at

Redaktion dieser Ausgabe: Ingolf Erler, Viktoria Laimbauer, Michael Sertl

Verlag: Studienverlag, Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel.:

0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at;
Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 31,00/48,90 sfr

Einzelheft: € 13,00/22,50 sfr

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Aboservice:

Tel.: +43 (0)1 74040 7814, Fax: +43 (0)1 74040 7813

E-Mail: aboservice@studienverlag.at

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel, Presseaussendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Offenlegung: laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Elke Renner, Barbara Falkinger, Michael Rittberger, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Michael Sertl, Erich Ribolits.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Editorial	5
Eckart Liebau	
Was Pädagogen an Bourdieu stört	10
Ingolf Erler	
Bildung – Ungleichheit – symbolische Herrschaft	22
Uwe H. Bittlingmayer	
Die Diskussion um funktionalen Analphabetismus aus der Perspektive der Bildungs- und Herrschaftssoziologie Pierre Bourdieu	37
Thomas Alkemeyer	
Die Körperlichkeit des Lernens, der Bildung und der Subjektivierung	55
Viktoria Laimbauer	
Wer wird Lehrer_in?	69
Brigitte Leimstättner	
Das Feld Schule und seine Akteur/innen	78
Rahel Jünger	
Der schulbezogene Habitus von privilegierten und nichtprivilegierten Kindern im Vergleich – und einige Folgerungen für die Praxis	88
Erna Nairz-Wirth	
Schulabbruch als Stigma	103
Elisabeth Rieser	
„Also, die positive Einstellung zur Bildung war auf alle Fälle von meiner Mutter da“	115
Simone Breit & Claudia Schreiner	
Chancengerechtigkeit im österreichischen Bildungssystem im Spiegel von Daten und Indikatoren	126
AutorInnen dieser Ausgabe	138

Editorial

„Wie Bourdieu in die Schule kommt“ paraphrasiert einen der bekanntesten deutschsprachigen Buchtitel des Werks Pierre Bourdieus: *Wie die Kultur zum Bauern kommt* (2001). Darin geht es, eigentlich nicht auf den ersten Blick ersichtlich, um Bildung, Schule und Politik, so der Untertitel dieser Aufsatzsammlung. Aber in diesem Titel bekommt das Programm der Bourdieu'schen Bildungs- und Kultursoziologie, oder sagen wir besser seiner Kritik an diesen Institutionen, eine ausgesprochen prägnante Form. Die Widersprüche zwischen bäuerlichem Milieu und „Moderne“ sind in diesem (namensgebenden) Interview der Ausgangspunkt, um die Rolle der Schule und ihre modernisierenden Versprechen kritisch zu beleuchten. Angefangen hat die deutschsprachige Bourdieu-Rezeption vor genau 40 Jahren. Damals erschien im Ernst Klett Verlag das Buch „Die Illusion der Chancengleichheit“. Diese erste deutschsprachige Publikation von bildungssoziologischen Arbeiten Pierre Bourdieus (und seines Co-Autors Jean Claude Passeron) stellt bis heute einen Meilenstein in der kritischen Diskussion um die Frage des (sozial ungleichen) Zugangs zur Bildung dar. Dabei ging es Bourdieu nicht nur darum zu zeigen, dass das Postulat der Chancengleichheit sich als Illusion erweist. Er geht noch weiter: Das Bildungswesen baut soziale Ungleichheiten nicht nur nicht ab, es trägt vielmehr aktiv zur Erhaltung der vorhandenen Ungleichheiten bei. Aktuelle Untersuchungen zeigen übrigens, dass sich daran kaum etwas geändert hat.

Es darf also nicht wundern, dass die soziologischen Einsichten und Befunde, die sich mit Bourdieus Konzepten erzeugen lassen, von den AkteurInnen der Schule und der Bildung nicht unbedingt mit Begeisterung zur Kenntnis genommen werden. Wir haben uns bei den redaktionellen Überlegungen zu dieser schulheft-Nummer von dem schönen und kenntnisreichen Aufsatz von Eckart Liebau über den „Störenfried Bourdieu“ anregen lassen. (Eine überarbeitete Fassung dieses Aufsatzes findet sich auf S. 10ff.) Demnach liegt die Stärke der Bourdieu'schen Konzepte von Schule und Erziehung – wie der soziologischen Kon-

zepte überhaupt - in ihrer Kraft zur Desillusionierung, aus der sich auch eine Kraft zur Veränderung entwickeln kann. Soziologie, und insbesondere Bourdieu, ernst genommen, heißt nicht mehr daran zu glauben,

- dass Schule mit Gerechtigkeit zu tun hat (die „Illusion der Chancengleichheit“),
- dass Bildung nur mit „Geist“ zu tun und dass der Körper (und dessen „Bildung“) keine Rolle spielt,
- dass man mittels Bildung seine Herkunft „abstreifen“ kann und ein ganz eigenes „Ich“ bilden kann,
- dass Bildung eine ganz eigene Sphäre bildet und frei von Interessen ist.

Die Artikel in dieser schulheft-Nummer machen es sich zur Aufgabe, einerseits für die entsprechende Desillusionierung zu sorgen, andererseits sollen Beispiele geliefert werden, wie diese Desillusionierung Anregungen für Veränderungen geben kann.

Nach dem schon angesprochenen Einleitungsartikel von *Eckart Liebau* „Was Pädagogen an Bourdieu stört“ liefern *Ingolf Erler*, *Uwe H. Bittlingmayer* und *Thomas Alkemeyer* einen ersten Einblick in die theoretischen Konzeptionen Bourdieus. *Ingolf Erler* setzt sich mit der „Symbolischen Herrschaft“ in Bildungsungleichheiten auseinander. *Uwe H. Bittlingmayer* nimmt die aktuelle Diskussion um „funktionalen Analphabetismus“ zum Anlass, um die notwendigen Zusammenhänge mit Ungleichheit und Herrschaft herzustellen. *Thomas Alkemeyer* beleuchtet die „Körperlichkeit des Lernens, der Bildung und der Subjektivierung“.

Zwei Artikel setzen sich mit den LehrerInnen auseinander. *Viktoria Laimbauer* fragt: „Wer wird (eigentlich) Lehrer_in?“ und trägt aktuelle Befunde zur kaum beforschten Frage nach der sozialen Herkunft der LehrerInnen zusammen. *Brigitte Leimstättner* schildert die Strategien der LehrerInnen als „AkteurInnen im Feld der Schule“, die sich mit – teilweise widersprüchlichen – Anforderungen aus der Bildungspolitik konfrontiert sehen.

Im dritten Teil geht es um die SchülerInnen – im weitesten Sinne. *Rahel Jünger* referiert kurz ihre Studie zum Vergleich des „Schulbezogenen Habitus von privilegierten und nichtprivilegierten (Grundschul)Kindern“ und liefert einige Folgerungen

für die Praxis. *Erna Nairz-Wirth* behandelt das Thema der sogenannten „Early School Leavers“ bzw. das „Stigma Schulabbruch“. *Elisabeth Rieser* hat den „Hochschulzugang von Frauen mit bildungsferner Herkunft“ untersucht. Und *Susanne Breit* und *Claudia Schreiner* liefern eine Übersicht über die aktuellen Zahlen zur schulischen Chancengleichheit.

Damit ist der Kreis zu Bourdieu und seiner „Illusion der Chancengleichheit“ wieder geschlossen. Zumindest ansatzweise bzw. stichwortartig sollte diese schulheft-Nummer auch ein kleines Bourdieu-Kompendium darstellen. Daher möchten wir an dieser Stelle ganz kurz – und entsprechend verkürzt – die wichtigsten Begriffe im Theoriegebilde des französischen Soziologen vorstellen.

Pierre Bourdieu, 1930 als Sohn eines Postbeamten und einer Bauerntochter in einem kleinen Dorf im entlegenen Béarn in den Pyrenäen geboren, hatte das unwahrscheinliche Glück, am Ende seiner Schullaufbahn an der Pariser Eliteuniversität *École Normale Supérieure* zu landen. Die damit überwundene soziale und kulturelle Distanz und seine persönliche Erfahrung verhalf Bourdieu wohl zu einem besonders feinen Sinn für die (Re-)Produktionsfunktion des Bildungssystems. Rasch erkannte er, dass es nicht genügen würde, soziale Ungleichheit als Produkt einer Gesellschaft zu beschreiben, die aus zwei einander feindlich gegenüberstehenden Klassen bestehe. Er erklärte sich die Klassengesellschaft nicht ausschließlich über das Eigentum und Nichteigentum an ökonomischen Gütern, die umgangssprachlich gerne als „Kapital“ bezeichnet werden. Diesen Begriff erweiterte er um eine kulturelle, soziale und symbolische Dimension. Kapital tritt in mindestens vier Arten auf:

- 1) **Ökonomisches Kapital** ist praktisch identisch mit dem umgangssprachlich verwendeten. Es ist in unseren Gesellschaften dominant und wird in Form von Eigentum angesammelt.
- 2) **Kulturelles Kapital** meint den Besitz von (legitimer) Bildung, Wissen und Geschmack. In erster Linie finden wir dieses als gelerntes Wissen (inkorporiert). Zur Schau gestellt wird es in institutionalisierter Form, über schulische Abschlüsse, Zertifikate und Titel. Schließlich lässt sich kulturelles Kapital auch in objektiviertem Zustand beschreiben: »in Form von kultu-

rellen Gütern, Bildern, Büchern, Lexika, Instrumenten oder Maschinen, in denen bestimmte Theorien und deren Kritiken, Problematiken usw. Spuren hinterlassen oder sich verwirklicht haben« (Bourdieu 1997: 53).

- 3) **Soziales Kapital** sind die hilfreichen sozialen Netzwerke, die einer Person, vor allem dank Geburt in eine bestimmte Familie, zur Verfügung stehen.
- 4) Schließlich nennt Bourdieu noch das **symbolische Kapital**, das umgangssprachlich als Prestige oder Renommee bezeichnet werden würde.

Die Teilbereiche der Gesellschaft, wie Politik, Religion oder Wirtschaft, bezeichnet Bourdieu als **soziale Felder**, wobei sich jedes Feld durch ein spezifisches Ethos auszeichnet. Dabei ist es vergleichbar mit einem Spielfeld, indem die verschiedenen Kapital-Formen Trümpfe darstellen. So reproduziert sich im sozialen Feld der Bildung soziale Ungleichheit vor allem über das kulturelle Kapital, gleichzeitig steht dahinter jedoch immer die Verfügung über ökonomisches Kapital. Das Bildungssystem hat die Macht, Titel, also institutionalisiertes Kapital, zu verleihen (vgl. Bourdieu et al. 1981). Bildungstitel eröffnen oder verschließen ihren Besitzern den Zugang zu begehrten sozialen Positionen und Lebensformen, ihre Seltenheit erhöht den Wert in der Auseinandersetzung um attraktive Positionen in der Gesellschaft.

Um erklären zu können, wie und warum die Inszenierung von Wissen und Bildung so ungleich wirkt, greift Bourdieu auf das alte sozial-philosophische Konzept des **Habitus** zurück. Unter Habitus versteht er die jeweils spezifische Art und Weise, unseren Alltag wahrzunehmen, zu beurteilen, zu denken und zu handeln. Der „Habitus“ ist quasi das Kernstück der Theorie von Pierre Bourdieu: „Der Habitus ist das vereinigende Prinzip, das den verschiedenen Handlungen des Individuums ihre Kohärenz, ihre Systematik und ihren Zusammenhang gibt.“ (Bourdieu et al. 1981) „Der Begriff Habitus bezeichnet im Grunde eine recht simple Sache: wer den Habitus einer Person kennt, der spürt oder weiß intuitiv, welches Verhalten dieser Person versperrt ist. Wer z.B. über einen kleinbürgerlichen Habitus verfügt, der hat eben auch, wie Marx einmal sagt: Grenzen seines Hirnes, die er nicht überschreiten kann. Deshalb sind für ihn bestimmte

Dinge einfach undenkbar, unmöglich, gibt es Sachen, die ihn aufbringen oder schockieren. Aber innerhalb dieser seiner Grenzen ist er durchaus erfinderisch, sind seine Reaktionen keineswegs immer voraussehbar“. (Bourdieu 1993: 26f).

An dieser Stelle möchten wir Sie auch auf eine erfreuliche Neuigkeit des schulhefts hinweisen: Vor einigen Wochen ist die neue Homepage (www.schulheft.at) online gegangen. Neben den Informationen zu den bisher erschienenen Ausgaben besteht dort auch die Möglichkeit, ältere Ausgaben, bis zurück in das Gründungsjahr 1976, als PDF zu downloaden und zu lesen. Neue Ausgaben werden zwei Jahre nach Erscheinen als PDF zur Verfügung gestellt. Wer sich über Neuigkeiten und Termine informieren möchte, kann sich auf der Homepage auch in den neuen schulheft-Newsletter eintragen.

Ingolf Erler, Viktoria Laimbauer, Michael Sertl

Literatur

- Bourdieu, Pierre et al. (1981): Titel und Stelle EVA: Frankfurt/Main.
 Bourdieu, Pierre (1993): Satz und Gegensatz. Fischer: Frankfurt/Main.
 Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. VSA: Hamburg.
 Bourdieu, Pierre (1997): Die verborgenen Mechanismen der Macht. VSA: Hamburg.
 Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart.

Was Pädagogen an Bourdieu stört¹

Dass Pierre Bourdieu einer der wichtigsten Bildungs- und Kultursoziologen des 20. Jahrhunderts war, bezweifelt heute niemand mehr. In den Sozial- und Kulturwissenschaften findet sich inzwischen eine breite Rezeption; der Grundansatz der Praxeologie hat in zahlreiche Studien Eingang gefunden. In der Pädagogik ist die Rezeption bis heute eher verhalten geblieben. Zwar gibt es manche Bereiche intensiver Auseinandersetzung, insbesondere die Qualifikations-, die Bildungs- und die Sozialisationsforschung, die der Pädagogik sehr nahe stehen; aber in den Kernbereichen des Faches sind es bisher, wenn ich recht sehe, hauptsächlich die Pädagogische Anthropologie und die Kulturpädagogik, die sich intensiver mit dem praxeologischen Ansatz beschäftigt haben. Worauf beruht diese Abwehr? Wie kommt es, dass gerade Pädagogen so häufig Bourdieu nicht mögen?

Im Folgenden werde ich insgesamt fünf „desillusionierende“ Argumente liefern, die Bourdieu der Profession der Pädagogen beschert. Den Gutteil dieser Argumente habe ich schon in den 80er Jahren formuliert. (vgl. Liebau 1987a,b) Soweit ich sehe, hat sich die Lage nicht grundlegend geändert.

1. Wunsch und Wirklichkeit: Die Illusion der freien pädagogischen Vernunft

Stellt man Pädagogen das Bourdieusche Theoriekonzept und die damit gewonnenen empirischen Erfahrungen vor, so stößt man häufig genug auf heftige Abwehr. Es gibt dabei eine Reihe von Standard-Argumenten, die immer wieder gegen die pädagogische Relevanz des Ansatzes ins Feld geführt werden. Insbesondere die in der Theorie der symbolischen Gewalt enthaltene These von der inhaltlichen Willkürlichkeit kultureller Formen

1 Gekürzte und leicht veränderte Neufassung des Artikels in Friebertshäuser 2006 (vgl. Liebau 2006)

und Normen stößt sofort auf heftige Kritik; ein anderer Hauptkritikpunkt bezieht sich auf den angeblichen Determinismus des Bourdieuschen Ansatzes.

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 inhaltlichen Begründbarkeit kultureller Formen und Normen; und sie lebt von der These der Gestaltbarkeit der Verhältnisse und der (Selbst-)Veränderungsfähigkeit der Subjekte.

Die Bourdieusche Soziologie stellt – so nehmen Pädagogen sie jedenfalls in aller Regel zunächst wahr – genau diese beiden Thesen grundsätzlich in Frage; und sie analysiert zudem auch noch die Pädagogik selbst im Referenzrahmen der Theorie der symbolischen Gewalt – eine fundamentale Provokation also.

Ich halte diese ‚pädagogische‘ Kritik für ein Missverständnis. Denn das ganze Bourdieusche Projekt lebt von der Idee inhaltlicher Aufklärung (und damit auch substantieller Rationalität), was ja zumindest voraussetzt, dass eine solche möglich ist. Es lebt von der Idee rational begründeter Veränderung und der Selbst-Veränderung der Subjekte. Insofern ist es unmittelbar pädagogisch gehaltvoll. Aber es zeigt zugleich, wie illusionär eine pädagogische Theorie und Praxis bleibt und bleiben muss, die ihre Vermitteltheiten und Verstrickungen in gesellschaftliche Reproduktions- und Herrschaftszusammenhänge nicht hinreichend durcharbeitet und darum ihre eigenen Aufklärungsansprüche nicht einlösen kann.

Wenn man die Autonomie-Forderung, die den Kern der pädagogischen Bildungstheorie bildet, zur praktischen Geltung bringen will, dann lässt sich das, in Bourdieuschen Begriffen, als die Anforderung an die Pädagogik begreifen, den gesellschaftlichen Menschen je weitere Zugangs- und Beitragsmöglichkeiten zum kulturellen, sozialen und ökonomischen Reichtum der Gesellschaft zu verschaffen – und zwar sowohl zum überlieferten als auch zum künftigen. Es hilft dem Arbeiterjugendlichen nichts, wenn man ihm die ‚Schönheiten der klassischen Musik‘ präsentiert; aber vielleicht trägt es zu seiner Bildung bei, wenn man auf der Jugendhaus-Fete Platten von Queen statt von Accept auf den

Plattenteller legt. Auf die Relationen nämlich kommt es entscheidend an. Solche praktisch folgenreichen bildungstheoretischen Reflexionen anzustellen: nicht zuletzt dazu verhilft die Auseinandersetzung mit dem Ansatz Bourdieus.

So hatte ich es 1987 formuliert und ich kann das, mit gewissen Modifikationen, alles heute noch unterschreiben - wenn ich auch im Blick auf die klassische Musik und die bürgerliche Kultur heute anders argumentiere: Kaum etwas nützt auch den Arbeiterjugendlichen mehr als eine gute, aktive ästhetische Bildung. Aber es kommt, wie man bei Sir Simon Rattle (*Rhythm' is it*; vgl. <http://www.rhythmisit.com/de>) oder auch schon in den 80er Jahren an den zunächst an der Ferdinand-Freiligrath-Oberschule in Berlin entwickelten KIDS-Projekten (Kreativität in der Schule) (vgl. Kagerer 1991) lernen kann, auf die Gestaltung der Zugänge an.

Aber der damalige Erklärungsversuch war doch auch insgesamt noch etwas kurz gegriffen. Heute sehe ich jedenfalls eine ganze Reihe weiterer Gründe für die Abwehr, die ausnahmslos weitere fundamentale pädagogische Glaubenssätze berühren.

2. Körper und Geist: Die Illusion der geistigen Bildung

Dass Bildung in erster Linie geistige Bildung sei und dass es auch vor allem auf sie ankomme, gehörte lange zu den fundamentalen Glaubenssätzen nicht nur der deutschen, sondern der gesamten abendländischen Pädagogik. Inzwischen ist diese idealistische Vorstellung zwar unter dem Ansturm ökonomisch-utilitaristisch motivierter Qualifikationsvorstellungen relativiert worden, aber im Bildungswesen, insbesondere im höheren Bildungswesen, ist die Grundvorstellung nach wie vor fest institutionalisiert. Auch im alltagssprachlichen Begriff von Bildung stehen Sprache, Kunst und Wissenschaft im Mittelpunkt. Dass diese Vorstellung indessen vollständig von den physischen, psychischen und sozialen Bedingungen von Bildungsprozessen abstrahiert, wird sofort deutlich, wenn man geistige Bildungsprozesse in den umfassenderen Rahmen von Sozialisationsprozessen stellt.

Die Grundlage bildet der Körper und seine Entwicklung. Die Entwicklung ist fundamental durch die materiellen Bedingungen des Aufwachsens mitbestimmt; die herkunftsspezifischen

Formen von Ernährung, Kleidung, Wohnung prägen die Grundmuster wesentlich mit, die die fundamentalen Bedürfnisse annehmen und die damit zugleich die Basis des sich entwickelnden Geschmacks darstellen.

Die wichtigsten Bildungsprozesse in Kindheit und Jugend gehen nicht aus der expliziten, sondern aus der impliziten Erziehung und aus den allgemeinen Sozialisationserfahrungen hervor; die wichtigste Lernform ist das körperlich basierte mimetische Lernen – Lernen also durch Praxis, durch Nachmachen und Mittun, durch Aneignung von Routinen und Gewohnheiten und durch die dementsprechende Entwicklung von Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsmustern, die aus der Herkunftskultur stammen und in ihr ihren Sinn haben. Für das Kind ist die Familie, die soziale Herkunft Schicksal; es hat keine Wahl. Wie hier mit Sprache und Stimme, wie hier mit Zeit und Raum, wie hier mit Körper und Bewegung, wie hier mit Beziehung und Gewalt umgegangen wird, hat schicksalhafte Bedeutung, und zwar auch dann, wenn der Jugendliche oder Erwachsene sich einmal aus seinem Herkunftsmilieu lösen sollte.

Dementsprechend sind es in erster Linie unbewusste Prozesse, die die Entwicklung des Habitus bestimmen und die zugleich zur Ausbildung einer situationsangepassten Rationalität, eines praktischen Sinns führen, der „weiß“, was in welcher Situation zu tun und was zu lassen ist:

Zentral ist dabei der Begriff „Habitus“, mit dem Bourdieu auf eine Theorie zielt, die entschlüsseln will, was den statistisch beobachtbaren Regelmäßigkeiten des praktischen Handelns zugrunde liegt (vgl. Bourdieu 1979). Die Kompetenzen eines Subjekts sind nicht angeboren und universell gültig, sondern sie werden lebensgeschichtlich erworben. Sie beziehen sich auf die Erzeugung sowohl praktisch körperlicher als auch symbolischer Handlungen, bleiben aber nach ihrem Erwerb unbewusst; die Geschichte ihres Erwerbs wird vergessen und sie werden somit zur zweiten Natur.

Soziale Akteure in objektiv vergleichbarer Klassenlage verfügen über einen gemeinsamen Klassenhabitus mit je besonderen Stilvarianten im Individualhabitus; der Klassenhabitus enthält die klassenspezifischen Normalitätsprinzipien.

Die klassenspezifischen Kompetenzen bestimmen nicht nur die mentalen Dispositionen, sondern auch unmittelbar die körperliche Hexis, die Körpergestalt und die an sie gebundene Haltung. Die Kompetenzen tendieren zur Reproduktion ihrer Entstehungsbedingungen, zur Fortsetzung der Vergangenheit nach dem Muster der self-fulfillingprophesy. Als Produkt der Existenzbedingungen sind sie auf eben diese Bedingungen abgestimmt; sie werden weniger durch explizite Pädagogik als vielmehr durch praktische, alltägliche Eingewöhnung gelernt und bleiben stabil, solange keine Krisen auftreten.

Die lebensgeschichtlich, in der und durch die Praxis erworbene Bildung des sozialen Akteurs, die er wiederum einsetzt, um seine Verhältnisse zu bilden das ist die wahrscheinlich knappste Definition, die für den Habitus, den praktischen Sinn, gegeben werden kann.

Das stellt für Pädagogen selbstverständlich eine radikale Herausforderung dar, geht es ihnen doch in aller Regel um die Bildung des autonomen, mit sich identischen Subjekts. Wesentliches Kennzeichen dieses Subjekts ist seine Identität, die Wahrnehmung also der Kontinuität des Ich, der Lebensgeschichte als eigener Geschichte und eigener „Leistung“, die dementsprechend (auto-) biographisch kohärent erzählt werden kann. Bourdieu hat das für eine bürgerliche Illusion gehalten; er hat sich dementsprechend dafür stark gemacht, erst einmal die Lebensläufe zu analysieren.

3. Lebenslauf oder Biographie: Die Illusion der Identität

Für Bourdieu spielt der Begriff der Laufbahn, der *trajectoire*, eine zentrale Rolle. Laufbahn wird dabei verstanden „als eine Abfolge von nacheinander durch denselben Akteur (oder eine bestimmte Gruppe) besetzte(n) Positionen..., in einem (sozialen) Raum, der sich selbst ständig entwickelt und der nicht endenden Transformationen unterworfen ist. Den Versuch zu unternehmen, ein Leben als eine einzigartige und für sich selbst ausreichende Abfolge aufeinander folgender Ereignisse zu begreifen, ohne andere Bindung als die an ein Subjekt, dessen Konstanz zweifellos lediglich in der des Eigennamens besteht, ist beinahe

genauso absurd wie zu versuchen, eine Metro-Strecke zu erklären, ohne das Streckennetz in Rechnung zu stellen, also die Matrix der objektiven Beziehungen zwischen den verschiedenen Stationen. Die biographischen Ereignisse definieren sich also als Plazierungen und Deplazierungen im sozialen Raum, also, genauer, in den verschiedenen aufeinander folgenden Zuständen der Verteilungsstruktur der verschiedenen Kapitalsorten, die in dem betreffenden Feld im Spiel sind.“ (Bourdieu 1990, S. 80 f.)

Wiederum sind es „soziale Mechanismen..., die die gewöhnliche Erfahrung des Lebens als Einheit und Ganzheit begünstigen und bestätigen.“ (a.a.O., S. 77). Es ist, in dieser Sicht, die Institution des Eigennamens, die die Kontinuität des Individuums verbürgt, das sich, habituell geleitet, im Lauf seines Lebens durch die sich mehr oder minder zufällig anbietenden, mehr oder minder passenden Positionen hangelt, eher abhängig von Bedingungen und Zufällen als von eigenen Entscheidungen und Plänen – bzw. genauer: sich auch in seinen Entscheidungen und Plänen an den ihm je zugänglichen Möglichkeitsräumen orientierend. Die radikale Situationsabhängigkeit und Kontingenz des Lebenslaufs ist daher der schönen Illusion einer selbstbestimmten und selbstgewählten Lebensführung entgegenzuhalten. Es ist eher das fraktale als das mit sich identische Subjekt, das hier sichtbar wird. Die unübersteigbare Verwobenheit in die historischen, sozialen, kulturellen Kontexte und die Transformationen des Habitus richten den Blick eher auf Lebensbewältigungs- als auf Lebensführungs Kompetenzen, eher auf den Umgang mit Kontingenz als auf den mit Planung – auch dies bildet für das klassische pädagogische Denken eine radikale Provokation: zumal dabei einmal mehr deutlich wird, dass die zentralen pädagogischen Normen an einem gesellschaftlich dominanten Milieu entwickelt worden sind, in dem man sich, durchaus im eigenen Distinktionsinteresse, solche abstrakten Identitäts- und Autonomie-Illusionen leisten konnte, da sie hier noch am ehesten mit der Lebenspraxis übereinstimmten.

Damit rückt das Bildungswesen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.

4. Soziale Reproduktion und soziale Relationen: Die Illusion der Chancengleichheit

Die empirischen Befunde zur Reproduktion der Ungleichheit und ihr Zusammenhang mit den Kapitalformen (ökonomisches, soziales, kulturelles, symbolisches Kapital) sind, aller Bildungsexpansion zum Trotz, eindeutig und unverändert. Bourdieu und Passeron haben in ihren frühen Studien (1971) die Zusammenhänge bündig und außerordentlich hellsichtig entschlüsselt; ihre Argumentation gilt, wie zuletzt die PISA-Ergebnisse gezeigt haben, nach wie vor:

Der schulische Habitus fördert solche Kinder, die mit einem homologen Habitus eintreten, Kinder also, die in der primären Sozialisation bereits mit den Normen, Praktiken und Verkehrsformen der legitimen Kultur vertraut gemacht worden sind und sich selbst mit ihnen vertraut gemacht haben.

Auf der anderen Seite des Spektrums restringiert die schulische Praxis solche Kinder weiter, die bereits in der primären Sozialisation von symbolischen Kompetenzen abgeschnitten worden sind, weil in ihren Familien eben nicht eine komplexe sprachliche Auseinandersetzung die Interaktionen und Praktiken beherrscht, sondern praktisch und technisch eingespielte Handlungsmuster.

Ein besonderer Skandal liegt dabei darin, dass die Schule nicht einmal dafür sorgt, dass alle Gesellschaftsmitglieder wenigstens auf der Stufe der praktischen Beherrschung die wichtigsten allgemeinen Kompetenzen (Lesen, Schreiben, Rechnen z.B.) erwerben können; das dramatischste Ergebnis von PISA besteht bekanntlich darin, dass 25% der 15-Jährigen über keine oder aber nur sehr eingeschränkte Lese- und Schreibfähigkeiten verfügen können.

Für Pädagogen ist das eine äußerst schmerzliche Erkenntnis, da sie ein fundamentales Scheitern des Bildungssystems und der Lehrerinnen und Lehrer an den ureigenen Zielen bestätigt. Dieses „Scheitern“ ist jedoch nicht zufällig, und es geht in der Sicht von Bourdieu auch nicht auf mangelnden Willen oder bloße Inkompetenz der professionellen Akteure zurück; es ist vielmehr strukturell im Bildungswesen selbst verankert.

5. Die Bildungsinstitutionen: Die Illusion der pädagogischen Autonomie

Die Bildungsinstitutionen werden ihrer Aufgabentrias (Selektion, Legitimation, Qualifikation) dadurch gerecht, dass sie ihren eigenen, neutral gehandhabten Leistungskriterien folgen. Erfolg oder Versagen in Bildungsinstitutionen werden daher prinzipiell als persönliche Leistung des Schülers angesehen. Bildungszertifikate, schulische Abschlüsse ebenso wie hochschulische Titel, bescheinigen dementsprechend das nachgewiesene Leistungsvermögen. Aber gerade durch die scheinbare Neutralität der Leistungskriterien und die Gleichbehandlung der Schüler als Schüler werden, quasi automatisch, selektive Unterscheidungen hervorgerufen. Die Aussicht auf und die Wahrscheinlichkeit von Bildungserfolgen nämlich steigt in dem Maße, in dem schulische und familiäre Habitusformen übereinstimmen. Wenn die Schule als kulturell durch die Habitusformen der kulturellen Mittel- und Oberschichten geprägte Institution ihre Leistungskriterien zur Geltung bringt, so privilegiert sie damit genau jene Kinder, die aus den ihr entsprechenden Milieus stammen. Sie werden i.d.R. zu erfolgreichen Schülern; damit steigen auch ihre Berufsausbildungsmöglichkeiten und ihre Chancen, im Berufsleben relativ hohe Positionen einzunehmen, sofern, was wahrscheinlich ist, sie solche anstreben: der Reproduktionskreislauf bleibt insgesamt erhalten.

So kann das Bildungssystem ohne größere gesellschaftliche Konflikte und bei formal gesicherter Chancengleichheit seinen Beitrag zur Reproduktion der gegebenen gesellschaftlichen Statushierarchien leisten, indem es seinen eigenen Gesetzen in ‚relativer Autonomie‘ (Bourdieu/Passeron 1971 S. 190 ff.) folgt. Verwissenschaftlichung, Versprachlichung und Intellektualisierung schulischen Lehrens und Lernens im Verbund mit dem Leistungsprinzip erweisen sich als die entscheidenden Selektionsmechanismen, die in der Logik des Bildungswesens selbst begründet sind. Ihre Wirksamkeit liegt darin, dass die Schüler im Lauf ihrer Schulzeit lernen, sich Erfolg oder Versagen als individuelle Leistungsfähigkeit zuzurechnen; die Einsicht in die soziale Konstitution dieser Prozesse bleibt ihnen systematisch versperrt.

Die relative Autonomie des Bildungswesens ist also in doppelter Hinsicht gesellschaftlich funktional:

- Die Differenzierung der Schüler anhand der innerschulischen Leistungsmaßstäbe sorgt für die statistische Reproduktion der gesellschaftlichen Hierarchie;
- sie sorgt gleichzeitig für die subjektive Anerkennung und Legitimierung der gesellschaftlichen Hierarchie durch Gewinner und Verlierer im schulischen Leistungswettbewerb, weil Erfolg und Misserfolg scheinbar in den Differenzen des individuellen Leistungsvermögens begründet sind.

Die Auslese erscheint daher als zwanglos und gerecht, als Trennung von begabt und unbegabt, von fähig und unfähig, von gut und schlecht, und dies umso mehr, als die Auslese ja tatsächlich nicht mechanisch (etwa anhand der familiären Abstammung) erfolgt, sondern anhand der Leistungen: Was auch dem ‚begabten‘ Arbeiterkind seine Chance gibt mit dem Unterschied allerdings, dass das begabte Arbeiterkind die Ausnahme ist, während das begabte Akademikerkind die Regel ist.

Für Pädagogen ist das eine sehr unangenehme Perspektive, weil sie deutlich macht, dass das an der Sorge für den Educandus und an seiner Förderung orientierte pädagogische Selbstverständnis nur einen Teil der Wahrheit der beruflichen Realität ausmacht und ausmachen kann. Die Einsicht in die Begrenztheit und Ambivalenz der eigenen Wirkungsmöglichkeiten steht dieser Grundorientierung zwar keineswegs entgegen, aber sie zwingt doch zu einer differenzierteren und kritischeren Sicht auf die eigene Tätigkeit; denn es ist nicht möglich, die Selektionsfunktion pädagogisch zu legitimieren – sie lässt sich, wenn überhaupt, nur gesellschaftlich bzw. politisch legitimieren. Aber die Spannung, der Widerspruch von Förderung und Auslese ist für das moderne Bildungswesen und damit auch für die berufliche Praxis der Lehrer unverändert konstitutiv. Denn das pädagogische Feld bildet insgesamt einen wichtigen Teil des gesellschaftlichen Reproduktionszusammenhangs, und es steht als ausdifferenziertes Feld nicht nur neben anderen ausdifferenzierten Feldern (Ökonomie, Politik, Religion, Kunst, Wissenschaft etc.), sondern auch in einem Vermittlungszusammenhang mit ihnen,

der gleichzeitig eine Konkurrenz um die notwendigen Ressourcen einschließt.

6. Kulturelle Willkür, symbolische Gewalt: Die Illusion der Aufklärung

Die herrschende Kultur als die Kultur der Herrschenden sieht Bourdieu als die höchste Form der gesellschaftlich legitimen, d.h. legitimierten Kultur an. Ihre Legitimität bezieht diese Kultur aus ihrem gesellschaftlichen Status, nicht aus ihren inhaltlichen Gehalten; diese werden vielmehr als im wesentlichen willkürliche Setzungen dargestellt, geeignet vor allem, Unterscheidungen zur Geltung zu bringen. Daraus folgt auch die (relative) Willkürlichkeit der im Bildungssystem geltenden Werte, Ziele und Inhalte; was in die schulischen Lehrpläne Eingang findet, ist eher ein Ergebnis von gesellschaftlichen Auseinandersetzungen, von Spielen der Macht, als von rationalen Planungen nach inhaltlichen Kriterien. Hier gehen politische, wissenschaftliche, kulturelle, ökonomische Interessen etc., aber selbstverständlich auch die Eigeninteressen der am Bildungssystem Beteiligten eine Amalgamierung ein, die in komplizierten Prozessen zu letztlich politisch zu verantwortenden Entscheidungen über die Lehrpläne führt. Es gibt keine andere legitime Außeninstanz, die nach externen Kriterien festlegen könnte, was und wie in der Schule gelehrt wird.

Was und wie dann aber tatsächlich in der Schule gelehrt wird, wird erst in der Praxis entschieden. Hier kommt den Lehrern entscheidende Bedeutung zu. Dementsprechend muss sich der analytische Blick zunächst einmal auf den Ort in der sozialen Topologie richten; die Positionen der Lehrer sind durch ein relativ hohes kulturelles und soziales, aber ein vergleichsweise niedrigeres ökonomisches und auch symbolisches Kapital (Prestige, gesellschaftliche Anerkennung) gekennzeichnet. Lehrerpositionen sind Vermittlungspositionen; Lehrer sind Vermittler, auch wenn sie in der relativen Autonomie der Bildungsinstitutionen in hohem Maße selbständig agieren. In der kulturellen Fraktion, der Fraktion der beherrschten Herrscher, gehören sie zu den oberen, aber nicht den obersten Rängen. Die Herrschaft im Klassen-

raum ist eine zwar nicht zu unterschätzende, aber doch kleinere Form der Herrschaft.

Auch diese Sicht ist für Pädagogen in der Regel eher unangenehm; sie nehmen sich nicht gerne als Teil der Herrschaftsstrukturen, sondern lieber als Diener (oder moderner: als Dienstleister) an der Kultur und an den Kindern und damit an der Aufklärung wahr. Besonders empörend finden sie in der Regel die Thesen von der (relativen) Willkür der Inhalte und der strategischen Eigennützigkeit der Tätigkeit, die ihrem Ethos und ihrer Illusion des uneigennütigen Dienstes für das Kind und für die Gesellschaft fundamental zuwiderlaufen.

7. Die doppelte Beleidigung – und eine Perspektive

Die Illusion der freien pädagogischen Vernunft, die Illusion der geistigen Bildung, die Illusion der Identität, die Illusion der Chancengleichheit, die Illusion der pädagogischen Autonomie, die Illusion der Aufklärung – Bourdieu mutet Pädagogen ziemlich viel zu. Und natürlich ließe sich das weiter durchspielen. Und immer wieder würde man auf pädagogische Illusionen und damit auf den Widerstand der Pädagogen treffen; immer wieder würde man Ablehnung erfahren.

Denn Bourdieus Analysen stellen eine doppelte Provokation dar, die häufig von Pädagogen als doppelte Beleidigung wahrgenommen wird. Es ist einerseits die Provokation durch Aufklärung und Objektivierung, die mit den schmerzlichen Desillusionierungen verbunden sein kann. Und es ist andererseits die fundamentale Provokation durch die Wahrnehmung der Kontingenz selbst, der Zufälligkeit, Situativität, Unberechenbarkeit und Unsteuerbarkeit der gesellschaftlichen Praxis und auch der pädagogischen Praxis in ihr, die die Aussicht auf eine aktive, zielgerichtete und erfolgreiche pädagogische Einflussnahme vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse und Kämpfe als sehr unwahrscheinlich und den Pädagogen selbst als interessierten Akteur in den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen erscheinen lässt. Für pädagogische Größenphantasien bleibt da wenig Raum. Als Pädagoge kann man da nur bescheiden(er) werden.

Aber muss man es dabei bewenden lassen? Ein aussichtsreicher Weg scheint mir folgender zu sein: Man muss - empirisch realistisch und mit der gebotenen Skepsis - wahrzunehmen versuchen, was ist und was sich entwickelt (da sind Bourdieusche Ansätze sehr hilfreich), man muss pragmatisch alle Ressourcen suchen und mobilisieren, die erreichbar sind (mit Bourdieu kann man ganz gut darauf kommen, um welche es sich da handeln könnte), und man muss, in fröhlichem Vertrauen auf die trotz allem gegebene substantielle Kraft der Kultur, versuchen, den pädagogischen Alltag und die pädagogische Gegenwart zu kultivieren, in der Makro-, in der Meso- und in der Mikropolitik: da, wo man halt wirken kann. Nur wenn man sich auf die Vermitteltheit einlässt und sich ihr bewusst aussetzt, und nur wenn man um die Grenzen weiß, wird man auch erfolgreich vermitteln und sogar eigenständig Kultur entwickeln können – dann aber schon. Dass das einen großen Plan ergibt und dass dabei genau das herauskommt, was man gewollt hat, sollte man freilich nicht ohne weiteres erwarten.

Literatur

- Bourdieu, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt/M. 1979
- Bourdieu, P.: Die biographische Illusion. In: BIOS 2 (1990), H.2., S. 75-81
- Bourdieu, P./Passeron, J.C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971
- Kagerer, H.: Das Fremde hört nicht auf. In: Neue Sammlung 31 (1991), H.4, S. 576-596
- Liebau, E.: Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann. Weinheim und München 1987a
- Liebau, E.: Klasse, Haut, Kultur oder: Bourdieu für Pädagogen. In: Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau H. 15 (1987b), S. 79-89
- Liebau, E. (2006): Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. – In: Friebertshäuser, B. u.a. (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 41-58

Bildung – Ungleichheit – symbolische Herrschaft

„Die Veröffentlichung der *Héritiers* schlug ein wie der Blitz aus heiterem Himmel. Mit einemmal geriet das ganze Bild aus den Fugen. Die sozialen Ungleichheiten der Bildungschancen wurden ‚aufgedeckt‘ und niemand hatte geahnt, wie weit sie gingen“ (Baudelot 2005: 167). So dramatisch beschreibt Christian Baudelot den Einfluss der Studie „Die Erben“ (franz. *Les Héritiers*) aus dem Jahr 1964 von Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (Bourdieu/Passeron 2007). Die bildungssoziologischen Arbeiten von Bourdieu haben vor allem deshalb einen so hohen Stellenwert erlangt, weil es ihm und seinen MitautorInnen gelungen war, den Blick über das Selbstverständliche hinaus zu eröffnen. Für die breite Masse der Bevölkerung galt und gilt das Bildungswesen als Ort, an dem Kindern entsprechend ihrer Begabung und Leistung Chancen und Perspektiven für ihren weiteren Lebensweg eröffnet werden. Bourdieu und Passeron zeigten sehr deutlich, dass es sich hierbei in erster Linie um eine „Illusion der Chancengleichheit“¹ handelt. Auch in den gesellschaftskritischen Bildungswissenschaften dominiert die Vorstellung, Bildung würde vor allem die Selbstentfaltung der Menschen fördern und soziale Ungleichheiten nivellieren. Die sozialen Tatsachen sprechen im Gegensatz dazu jedoch eine andere Sprache: So reduzieren die Schule, die Universität oder die Erwachsenenbildung soziale Ungleichheiten nicht, sondern verstärken sie noch. Das Schul- und Bildungssystem reproduziert die soziale Herkunft der Familie weit stärker, als dass es auf individuelle Neigungen und Leistungen einzugehen imstande wäre. Und, dass Schule tatsächlich die Persönlichkeiten der Kinder entfalten würde, muss in vielen Fällen wohl bezweifelt wer-

1 So der gleichnamige Titel eines Sammelbands bildungssoziologischer Aufsätze Bourdieus, in dem sich die erste deutschsprachige Übersetzung von „*Héritiers*“ befand (Bourdieu/Passeron 1971).

den. Übersehen wird oft, dass „die Geschichte der Pädagogik als Befreiungstechnologie grundlegend und seit ihren Anfängen mit ihrer Herrschafts- bzw. Regierungsgeschichte verstrickt und verknüpft“ ist (Sternfeld 2009: 9). Bildung und Schule sind Produkte der Geschichte und spezifischer Gesellschaften, die sich unter ganz bestimmten kulturellen und sozialen Voraussetzungen entwickelt haben. So sind die Inhalte, die in der Schule vermittelt und geprüft werden, keine natürlich vorgegebenen Inhalte, sondern in einem bestimmten historisch-kulturellen Machtzusammenhang entstanden.

Dimensionen sozialer Ungleichheit im Bildungssystem

Im Vordergrund der Betrachtung sozialer Ungleichheit im Bildungssystem stehen vor allem die ökonomisch ungleichen Voraussetzungen der Lernenden sowie rechtliche Barrieren bzw. der ungleiche formale Zugang. Dabei zeigt gerade die Geschichte der Bildungsreformen in den 1960er und 70er Jahren, dass es noch nicht genügt diese Hindernisse abzubauen, um Ungleichheit abzubauen. Da trotz Öffnung unterprivilegierte Kinder immer noch unterdurchschnittlich am Bildungssystem partizipieren, wird heute vor allem die Wiedereinführung von Eingangshürden und -selektion sowie von Studien- und Schulgebühren diskutiert. Schon 1964 schrieben Bourdieu und Passeron: „Deshalb leistet man dem System, das man zu bekämpfen meint, den besten Dienst, wenn man für alle Ungleichheiten der Bildungschancen nur ökonomische Unterschiede oder politische Absicht verantwortlich macht“ (Bourdieu/Passeron 2007: 40).

Ungleichheitsrelevant ist genauso die ungleiche familiäre und individuelle Ausstattung mit kulturellen Gütern oder die Möglichkeit auf relevante soziale Netzwerke zurückgreifen zu können. In diesem Beitrag soll eine Dimension von Herrschaft und Ungleichheit behandelt werden, die in der öffentlichen Diskussion seltener beachtet wird: die symbolische Ebene der Ungleichheit im Bildungssystem. Es finden sich zwar schon bei Antonio Gramsci oder Michel Foucault Analysen, wie mittels „Verschleierung der Autorität, der freiwilligen Selbstregulierung, der Legitimierung der Verhältnisse bis zur Reproduktion herrschender

Subjektvorstellungen (...) bei allem Anschein der Emanzipation Herrschaft reproduziert wird“ (Sternfeld 2009: 9). Bourdieu und seine MitarbeiterInnen haben sich dabei jedoch auf Theorie und Praxis des Bildungssystems konzentriert. Darüber hinaus zeichnen sich ihre Arbeiten durch eine empirische Untermauerung der Theorie aus, die sowohl strukturelle Analyse wie individuelle Handlungsperspektive miteinander zu verbinden sucht. Es geht ihnen um die Analyse der sozialen Struktur der Bildung, also um die grundsätzlichen Regeln hinter den Beziehungen zwischen den AkteurInnen und sozialen Gruppen. Im Fokus stehen dabei diejenigen Prozesse, die Unterschiede zwischen den AkteurInnen erzeugen.

Bildung

Wer am Bildungssystem, aus welchen Gründen immer, scheitert, findet sich rasch in einer Gruppe wieder, die als „bildungsfern“, „bildungsarm“ oder „bildungsungewohnt“ konstruiert wird. Durch diese Klassifikation wird schon – meist gegen die Intention – symbolische Herrschaft festgeschrieben². Implizit vorausgesetzt wird eine spezifische Form von Bildung sowie ein Defizit der zugeordneten Personen. Im Begriff der „Bildungsfernen“ verbirgt sich der aktive Aspekt des Fernbleibens und damit der eigenen Schuld an der Misere. „Bildungsbenachteiligt“ weist zumindest darauf hin, dass unterschiedliche Bildungsabschlüsse und –teilnahmen vor allem strukturelle Ursachen haben. Außerhalb der Debatte bleibt jedoch der Aspekt, der mit „Bildungswiderstand“ bezeichnet wird, nämlich das Verweigern von als Zumutung erlebten Aufforderungen zu Lernen³ (vgl. Erler 2010a).

In allen diesen Kategorien wird stillschweigend ein Zustand oder Ziel vorausgesetzt, der bzw. das mit „Bildung“ umschrieben wird. Doch was ist Bildung? Wann ist man „gebildet“? Wenn man möglichst hohe Schulabschlüsse erreicht? Insbesondere, wenn diese in exklusiven Bildungseinrichtungen erworben wur-

2 Vgl. dazu den Beitrag von Bittlingmeyer in diesem Schulheft.

3 Die „Mißerfolgsvermeider“, wie Nairz-Wirth in ihrem Beitrag in diesem Schulheft treffend schreibt.

den? Wenn man umfassendes Detailwissen abrufen kann oder wenn man sich in Oper und Theater zu „benehmen“ weiß? Oder heißt „gebildet“, dass man auf neue Situationen adäquat reagieren kann? Einen Begriff wie „Bildung“ kennt nur die deutsche Sprache. Er ist symbolisch überhöht und mit einer großen Bandbreite an Sinninhalten angelegt.

Viele Ausprägungen alltäglichen Lernens werden nicht als Bildung gewertet, beispielsweise, wenn sich Menschen darüber „bilden“, wie andere ihre privaten Lebenswelten gestalten (Klatsch und Tratsch, Seitenblicke und Reality-TV). Vielmehr steht Bildung in einem engen Zusammenhang mit Kultur, als Gegenteil von Natur/Natürlichkeit, und dadurch mit Zivilisation. Damit verbunden ist eine Homologie zwischen geschichtlicher Phylogenese und biographischer Ontogenese, also der Wiederholung der menschlichen Zivilisationsgeschichte im einzelnen Menschen durch Lernprozesse. Ziel der Bildung ist demnach die Entwicklung zu etwas Höherem. Sie grenzt sich damit ab von Halbbildung, Ausbildung oder Einbildung. Bildung hat immer auch eine gewisse Nähe zur Literalität. Damit im Zusammenhang steht die Höherbewertung geistiger, kognitiver vor manueller, handwerklicher Bildung. Diese Höherbewertung ist nicht in allen sozialen Klassen/Milieus gleich. Wie Astrid Schwarz sehr deutlich am Beispiel von Töchtern aus ArbeiterInnenfamilien zeigte, unterliegt der Arbeitsbegriff vor allem sozialen, zum Teil auch räumlichen Bedingungen (Schwarz 1996). Doch auch der Stellenwert von Literalität unterliegt zeitlichen und kulturellen Schwankungen. Platon diskutierte noch eine mögliche Gefährdung des menschlichen Gedächtnisses durch die Möglichkeit der Speicherung in der Schrift (vgl. Erler 2009a, 2010b: 63). Selbst im 18. Jahrhundert wurde noch befürchtet, dass Lesen körperliche Beschwerden verursache und Frauen zu unsittlichem Verhalten verführe (a.a.O.: 100).

Eine gute Hilfe in der Bestimmung, was Bildung sozial bedeutet, bietet die Theorie Bourdieus. Unter „kulturellem Kapital“ unterschied er drei Formen: das Gelernte (inkorporiert), die schulischen Titel und Abschlüsse (institutionalisiert) sowie die materielle Form, beispielsweise als Buch, Patent oder Kunstwerk (objektiviert). Wenn die „Bildung“ einer Person bestimmt wer-

den soll, referiert man fast immer die Bildungsabschlüsse: Im Vordergrund steht, was jemand über Zertifikate belegen kann, und nicht, was jemand tatsächlich weiß, kann oder in der Lage ist zu tun. Das hat einen einfachen Grund: Bildungsabschlüsse lassen sich einfach nachweisen und miteinander vergleichen⁴. Der Besuch von Bildungseinrichtungen lässt sich darüber hinaus steuern. Daher hat dieses „institutionalisierte kulturelle Kapital“ eine relativ große Bedeutung, auch in der Frage der Teilhabe- und Entfaltungschancen unserer Gesellschaft. Das bedeutet jedoch gleichzeitig, dass Autodidaktik und Erfahrung gegenüber Unterrichtetem und Zertifiziertem, Geschicklichkeit gegenüber Kognitivem systematisch unterbewertet wird.

Pädagogik als symbolische Gewalt

„Jede pädagogische Aktion (PA) ist objektiv symbolische Gewalt, insofern sie mittels einer willkürlichen Gewalt eine kulturelle Willkür durchsetzt“ (Bourdieu/Passeron 1973: 13). Was wie eine Anklage wirkt, ist eine interessante Analyse der in pädagogischen Prozessen zwangsläufig vorhandenen Machtverhältnisse. Schon der Wortursprung von „Pädagogik“, das griechische παιδαγωγία (paidagogía), bedeutet Erziehung und Unterweisung, spricht also explizit das pädagogische Verhältnis als Herrschaftsverhältnis an.

Mit symbolischer Gewalt meint Bourdieu Formen „gewaltloser Gewalt“, die dafür sorgen, dass Unterprivilegierte ihre subalterne Position anerkennen, obwohl sie dadurch offenkundig benachteiligt werden. Ein klassisches Beispiel ist die Akzeptanz des sozial ungleichen Geschlechterverhältnisses durch Frauen, indem es als „natürlich“ angesehen wird (vgl. Bourdieu 2005).

Jedes soziale Feld unterliegt dabei seiner eigenen Logik, Verunft und immanenten Funktionsprinzipien. Diese sind nicht naturgegeben, sondern unter bestimmten Machtkonstellationen entstanden: Sie sind „willkürlich“. Je länger der Entstehungsprozess zurückliegt, umso stärker sind sie in das allgemeine Denken

4 Welche Macht hinter der Anerkennung und Vergleichbarkeit von Lernergebnissen steckt, zeigt die Diskussion rund um die Etablierung eines nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich (vgl. Erler 2009b).

und Handeln eingegangen und erscheinen den AkteurInnen im Feld als selbstverständlich. Bourdieu/Passeron schreiben von der „Amnesie der Genese“ (2007: 18, vgl. auch Bourdieu 1998: 119). Die meisten dieser feldspezifischen Regeln dringen erst dann ins Bewusstsein, wenn AkteurInnen bestimmte Regeln hinterfragen und verändern wollen, oder wenn sie gegen bestimmte Vorgaben und Regeln – meist unabsichtlich – verstoßen.

Scholastische Vernunft

Zweifelsohne hat gerade das Bildungssystem, als zentraler Ort des Austausches symbolischer Güter, solche feldspezifischen Logiken. Bourdieu zufolge unterliegt sie, neben der Kunst und der Wissenschaft, einer scholastischen Logik⁵. „Die scholastische Situation (der Schulbereich stellt ihre institutionalisierte Form dar) ist ein Ort und ein Zeitpunkt sozialer Schwerelosigkeit, an dem die gewöhnlich geltende Alternative zwischen Spiel (*paizein*) und Ernst (*spoudazein*) außer Kraft gesetzt ist und man ‚ernsthaft spielen‘ (*spoudaios paizein*) kann“ (Bourdieu 2001a: 23); dabei konstituiert sie sich in der „Entbindung von Verpflichtungen und praktischen Zielen, genauer gesagt: die mehr oder weniger dauerhafte Distanzierung von der Arbeit und der Welt der Arbeit“ (a.a.O. 24).

Die *scholé* war bei Aristoteles die Zeit, die nach der mühevollen, notwendigen Arbeit dem Menschen zur Erholung und zur Selbstverwirklichung blieb. Sie galt als erstrebenswertes Ziel. Doch schon in der Antike war sie das Privileg der freien Männer, die aufgrund der Sklavenherrschaft von allzu großen alltäglichen Anstrengungen befreit waren. Und noch heute ist sie ein sozio-kulturelles Privileg und steht in einem sehr engen Zusammenhang mit Bildung: Nur der/die Gebildete ist demnach zur wahren Muße fähig, die breite Masse der Gesellschaft soll dagegen lernen, was für die Arbeit notwendig sei.

Diese etymologischen Rückführungen weisen einen Weg zur Erforschung der sozialen Struktur, die im Feld der Bildung ver-

5 *Scholé*, der Wortursprung von „Schule“, bedeutet im Altgriechischen die „Muße“.

borgen ist, und zeigen, wie symbolische Formen der Bildungsungleichheit funktionieren. Denn die Logik des Schulsystems unterliegt einer anderen Vernunft als die Alltagslogik und die Vernunft vieler Schulkinder. Bildung erscheint von der Alltagssituation derjenigen Menschen abgehoben, die dafür manuell arbeiten müssen, um die Voraussetzungen zu schaffen, dass zu meist andere geistig arbeiten, also forschen, lehren, sich weiterbilden können, vor allem dann, wenn ihre eigenen – außerschulisch erworbenen – Kenntnisse und Fertigkeiten systematisch abgewertet werden. Denn im Bildungssystem wird eine strenge Grenze zwischen geistiger und manueller Arbeit gezogen. Deutlich wird das an Struktur und Hierarchien im Schulsystems: Hier das elitäre Gymnasium als Vorbereitung für Universität und prestigereichere, meist selbstbestimmtere Berufe, dort die Hauptschulen als Vorbereitung für einen manuellen Berufsweg, als HandwerkerIn, Hilfs- oder FacharbeiterIn. Bildung und Wissenschaften beachten zu wenig, dass ihre Ergebnisse wieder in die Gesellschaft zurückfließen sollten. Ein Beispiel dafür ist der Widerstand der Universitäten gegen eine soziale Öffnung.

Der Habitus zwischen Herkunfts- vs. Schulkultur

Wesentlich in der Denkweise von Bourdieu ist, was er „Praxeologie“ nennt. Dabei legt er den Fokus auf die Beziehung zwischen den individuellen Handlungsstrategien der AkteurInnen und den gegebenen Handlungsstrukturen in den sozialen Systemen. So auch im Bildungssystem, das er in seinen sozialen Auswirkungen unter anderem folgendermaßen charakterisierte: „Von unten bis ganz nach oben funktioniert das Schulsystem, als bestände seine Funktion nicht darin, auszubilden, sondern zu eliminieren. Besser: in dem Maß, wie es eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind“ (Bourdieu 2001b: 21).

Wenn Kinder in die Schule kommen, sind sie von ihrem bisherigen sozialen Umfeld geprägt und bringen unterschiedliche Voraussetzungen mit. Familien verfügen über ungleiche finanzielle und kulturelle Ressourcen. Gleichzeitig „vermittelt jede Familie

ihren Kindern auf eher indirektem als direktem Weg ein bestimmtes *kulturelles Kapital* und ein bestimmtes *Ethos*, ein System impliziter und tief verinnerlichter Werte, das u.a. auch die Einstellungen zum kulturellen Kapital und zur schulischen Institution entscheidend beeinflussen“ (Bourdieu 2001b: 26). So sind unterschiedliche Erfahrungen der Eltern bedeutend in der Frage der Bildungsaspiration. Es ist nicht unerheblich, ob die Eltern als AkademikerInnen grundsätzlich davon ausgehen, dass das Kind studieren wird, oder ob sie mit der Schule vor allem negative persönliche Erfahrungen verbinden. Weiters haben finanziell schwächer gestellte Familien ein stärkeres Interesse daran, dass ihre Kinder früher finanziell unabhängig werden, da sie sich lange und kostspielige Bildungszeiten (mit schwer kalkulierbaren Erfolgswahrscheinlichkeiten) schwieriger leisten können⁶.

Die Schule wiederum macht aus den Kindern Schulkinder, indem sie ihre Werte den Kindern einschreibt. Dabei müssen sie die entsprechenden Codes lernen, die von der Schule erwünscht sind und gratifiziert, positiv bewertet werden. Das Schul- und Unterrichtssystem reproduziert, vermittelt und bewertet eine bestimmte Form der gesellschaftlichen Kultur, es orientiert sich an den herrschenden Normen und Idealen. Je nach sozialer Herkunft bringen SchülerInnen und Studierende unterschiedliche Erfahrungen darüber mit. Diejenigen SchülerInnen, die nun durch ihr soziales Umfeld bereits in die gewünschte legitime bürgerliche Kultur sozialisiert wurden, haben einen Vorsprung gegenüber denjenigen, die diese Kultur von Grund auf erlernen müssen.

Kinder mit unterprivilegierter sozialer Herkunft empfinden die Schule dadurch mehrfach als einen belastenden Ort. Sie erleben soziale Ausschlusserfahrungen. Hochkultur und bürgerliche Bildung nehmen in ihrer Alltagswelt nur einen geringen Stellenwert ein. Bildungsanstrengungen werden von ihrem sozialen Umfeld weniger gratifiziert, was sich letztlich wieder negativ auf den Schulerfolg auswirkt⁷. Viele Volksschulkinder stehen vor der Schwierigkeit, dass sie ihre gewohnte Lebenswelt im

6 Vgl. Hacket et al. 2001.

7 Vgl. Schwarz 1996.

schulisch vermittelten Wissen nicht wiederfinden. Dazu kommt Sprache als wichtiges Unterscheidungsmerkmal in der Schule⁸. Aufgrund dieser schwierigeren Lernsituationen sind sie eher überfordert. Mit ihrer Leistungs- und Wettbewerbsorientierung erhöht die Schule diesen Druck zusätzlich. Wenn es später darum geht, sich zwischen den zahlreichen Schulformen zu entscheiden, verlassen sich Eltern, die selbst kein Gymnasium besucht haben, stärker auf das Urteil des/der LehrerIn, als jemand, der das Gymnasium aus eigener Erfahrung kennt. Dabei zeigen Untersuchungen, dass dieses vermeintlich objektive Urteil wiederum sozial ungleich gefällt wird (vgl. Haider 2010).

„Indem die Schule es unterlässt, durch eine methodische Unterweisung allen das zu vermitteln, was einige ihrem familialen Milieu verdanken, sanktioniert sie die Ungleichheit, die alleine sie verringern könnte“ (Bourdieu 2001b: 48). Wenn ungleiche SchülerInnen nach denselben Maßstäben bewertet werden, verschleiert das deren unterschiedliche Voraussetzungen, vermittelt jedoch ein Bild einer gerechten Behandlung. Durch diese „Illusion der Chancengleichheit“ (vgl. Bourdieu 1971) akzeptieren die gescheiterten wie die erfolgreichen SchülerInnen das schulische Urteil. Sie akzeptieren es, weil sie, wie alle AkteurInnen im Feld der Bildung, die Begabungsideologie verinnerlicht haben. Darunter versteht Bourdieu nicht unmittelbar eine unterschiedliche Verteilung an Interessen, Dispositionen und Neigungen der SchülerInnen. Die Begabungsideologie rechtfertigt die sozial ungleiche schulische Logik, indem sie Erfolg bzw. Misserfolg auf eine individuelle Begabung bzw. ein selbst verschuldetes Scheitern reduziert: Die »erfolgreichen« Schüler entwickeln eine „Theodizee ihres Privilegs“, ein Bewusstsein, sie hätten den schulischen Erfolg der eigenen Leistung zu verdanken, einem Vermögen, das nicht sozial vererbt, sondern angeboren sei. Demgegenüber werden die weniger erfolgreichen SchülerInnen, indem sie ständig auf ihre Defizite und Fehler und weniger auf ihre Lernerfolge und Leistungssteigerungen hingewiesen werden, subtil für ihre spätere gesellschaftliche Position vorbereitet. „Die Begabungsideologie, Grundvoraussetzung des Schul- und

8 Vgl. dazu die entsprechenden Untersuchungen von Basil Bernstein.

Gesellschaftssystem, bietet nicht nur der Elite die Möglichkeit, sich in ihrem Dasein gerechtfertigt zu sehen, sie trägt auch dazu bei, den Angehörigen der benachteiligten Klassen das Schicksal, das ihnen die Gesellschaft beschieden hat, als unentrinnbar scheinen zu lassen. Denn sie bringt sie dazu, das als naturbedingte Unfähigkeit wahrzunehmen, was nur die Folge einer inferioren Lage ist, und redet ihnen ein, dass ihr soziales Los (das mit fortschreitender Rationalisierung der Gesellschaft immer enger mit ihrem schulischen Schicksal verknüpft ist) ihrer individuellen Natur, ihrem Mangel an Begabung geschuldet ist“ (Bourdieu 2001b: 46).

Differenzierung und Disziplinierung

Schule zieht auf verschiedenen Ebenen eine Trennlinie zur Alltagswelt der SchülerInnen. Themen werden nicht in ihren verschiedenen Dimensionen behandelt, sondern zuerst nach „Disziplinen“ aufgefächert und hierarchisiert. Kognitiv-logische Fächer stehen an der Spitze, handwerklich-körperliche am Ende der Hierarchie. Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen sowie Lehren und Lernen werden vor allem als geistiger Akt gesehen. Die körperliche Dimension des Lernens wird meistens übersehen⁹. Wie Pierre Bourdieu in den „Feinen Unterschieden“ (1987) zeigt, verbindet sich Körperlichkeit mit den sozial geringer stehenden Positionen von manuell Tätigen. Wer in erster Linie von körperlicher Arbeit lebt, hat entsprechend einen besonderen Bezug dazu. Die Schulplanung war im Gegensatz dazu seit Jahrhunderten bemüht, die Körper durch Disziplinierung möglichst unsichtbar zu machen. Der Körper der Kinder, wie der sozial niedrig stehenden, galt und gilt als undiszipliniert, laut, sexualisiert, unpünktlich usw. Während die Fabrikarbeiter mittels Stechuhr, tayloristischem Scientific Management und fordistischem Fließband diszipliniert wurden, waren und sind es für die Schulkinder die Schullocke, die Orthopädie und die Schularchitektur. Dahinter steht nicht zufällig ein militärisches Prinzip. In ihrer Arbeit „Disziplinierte Körper. Die Schulbank als Erzie-

9 vgl. den Beitrag von Alkemeyer in diesem schulheft.

hungsapparat“ (2003) zeigt die Architektin Sonja Hnilica auf, welcher immense Aufwand betrieben wurde, um die Körper der Schulkinder möglichst effizient und nachhaltig zu disziplinieren.¹⁰ Dabei kann diese Disziplinierung genauso offensichtlich als auch subtil erfolgen.

Auswirkungen auf das Lehr-/Lernverhältnis

Nach Peter Faulstich entsteht intentionales Lernen aufgrund einer „Diskrepanzerfahrung zwischen Intentionalität und Kompetenz. Man kann nicht so, wie man will. (...) Der Lernende meint und hofft ausgehend von seinen Interessen, dass nach gelungenem Lernen seine Verfügung über den Gegenstand erhöht sein wird. Verfügungserweiterung bezeichnet hier eine aus der Sicht des Subjekts gelingende Situationsinterpretation, die neue Handlungsoptionen erschließt“ (Faulstich 2006: 17f.). Klaus Holzkamp hat dies als „expansives Lernen“ beschrieben. Damit meint er eine Form des selbstbestimmten Lernens, das die Handlungsfähigkeit des/der Lernenden erweitert und dadurch die Lebensqualität erhöht (vgl. Holzkamp 1995). In der Schule herrscht dagegen für Holzkamp das „defensive Lernen“ vor, es werden vor allem gesellschaftliche Machtverhältnisse reproduziert.

Im Grunde baut unser Schulsystem auf einem spezifischen Gesellschaftsvertrag auf: Die SchülerInnen hören den Lehrenden zu, lernen und lassen sich prüfen. Dafür erhalten sie von den Lehrenden und der Schule Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die sie in ihrem Alltag anwenden können. Viel wichtiger jedoch, sie erhalten in Form von Titeln und Zertifikaten Chancen für eine erhoffte Verbesserung ihres späteren beruflichen wie privaten Alltags. Paul Willis hat in „Learning to labour“ (2011) unter anderem aufgezeigt, was passiert, wenn dieses pädagogische Verhältnis aus den Fugen gerät, und wie schwierig es ist, das

10 Sehr anschaulich beschreibt diese Beziehung auch Ken Robinson in seinem Vortrag „Changing Education Paradigms“, zu finden als animierte Version unter <http://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U> bzw. als ganzer Vortrag unter <http://www.thersa.org/events/vision/archive/sir-ken-robinson>.

Einverständnis der SchülerInnen täglich neu aufzubauen, die sich vom Unterricht wenig für ihren Alltag, vom Schulabschluss kaum etwas für ihr Leben erwarten können. In den sogenannten „Problemschulen“ kann das mitverfolgt werden. Wenn SchülerInnen erkennen, dass sie für ihren Lernaufwand und ihre disziplinierte Anwesenheit von der Gesellschaft keine entsprechenden Gratifikationen erwarten können, werden sie den Vertrag einseitig kündigen.

Indem schulische und universitäre Bildung nur wenig Zusammenhang mit der Alltagswelt der Lernenden hat und diese Distanz mit sozial schwächerer Lage zunimmt, kommt es zum grundlegenden Dilemma: „Das Problem ist, daß die Schüler der Schul-Lehre freiwillig ihre Zustimmung nicht geben. Ihre folgsame Zustimmung muß immer erst herbeigeführt werden. Das ist ein Problem der Beschaffung von Legitimation für die Lehre“. Daher ist „Schul-Lehre als Schul-Herrschaft inszeniert“ (Thiemann 1985: 7). Die SchülerInnen entziehen sich dieser Entfremdung durch defensives oder widerständiges Lernen. Das zeigt sich, wenn SchülerInnen dem Unterricht nicht mehr folgen oder sich passiv verhalten. Die eigene Meinung wird zurückgehalten, dagegen werden die Positionen der LehrerInnen übernommen, nach Prüfungen jedoch rasch wieder vergessen. LehrerInnen stellen Fragen, auf die sie eine bestimmte Antwort hören möchten. Divergentes Denken, Lösungen auf alternativen Wegen zu finden, ist nicht vorgesehen; wer weiß schon, dass es in der Mathematik für den Satz von Pythagoras nicht den einen, sondern hunderte Beweise gibt. Dabei lernen SchülerInnen dann besser, wenn sie sich selbstständig Lösungen erarbeiten und dabei auf ihre individuellen, spezifischen Voraussetzungen zurückgreifen können. Dabei sollte es ihnen erlaubt sein, aus ihren eigenen Fehlern zu lernen.

Ausblick

Wenn hier von Schule oder symbolischer Gewalt die Rede ist, handelt es sich um eine notwendige Abstraktion. Natürlich werden sich in der alltäglichen Praxis engagierte LehrerInnen und einzelne SchülerInnen den beschriebenen Prozessen entziehen

können. Dennoch, die Analyse zeigt die symbolisch ungleichen Strukturen, innerhalb derer einzelnes Engagement nur wenig ausrichten kann. Gleichzeitig weist gerade Bourdieu darauf hin, dass es notwendig ist die Reproduktionsmechanismen zu kennen, um diese zu verhindern. Immerhin, so Bourdieu, wurde auch der Traum vom Fliegen erst durch die Kenntnis der Schwerkraft verwirklicht (zit. n. Bremer 2008: 1529).

Bourdieu kommt zu dem paradoxen Ergebnis, dass die gleiche Behandlung aller SchülerInnen letztlich zum Fortbestand der Ungleichheit führt. Daher geht es ihm um eine differenzierte Pädagogik, die die unterschiedliche Ausgangslage der SchülerInnen berücksichtigt, damit es letztlich zu einer Gleichheit der Ergebnisse kommen kann. Das erfordert ein großes Maß an Diagnostik und Reflexivität, vor allem auf Seiten der Lehrenden. In der pädagogischen Kommunikation gehen Lehrende meistens von einer Gemeinsamkeit der Sprache, Kultur und Wertvorstellungen mit den SchülerInnen aus. Dadurch entstehen die Fehlschlüsse, die aus den einen SchülerInnen „Begabte“, aus anderen „Fleißige“ und „Bemühte“ und aus den restlichen „Schwierige“ oder „Unbegabte“ machen.

In die Bewertung und Beurteilung der SchülerInnen müssten die Lernfortschritte einfließen und nicht alleine die erreichten Ergebnisse. Schließlich müsste ein „Bildungswesen der Zukunft“ vor allem gegen die Höherbewertung und »Überordnung des ›reinen‹ gegenüber dem bloß ›angewandten‹ Wissen, des ›Theoretischen‹ gegenüber dem ›Praktischen‹ oder ›Technischem‹“ entgegenwirken (College de France: Vorschläge für ein Bildungswesen der Zukunft, zit. n. Bremer 2008: 1534). Dazu bedarf es jedoch auch noch viel an Forschungsleistungen, die letztlich zu einer „Entzauberung von naturalistischen Begabungsideologien (...) aber auch von vordergründigen Konzepten von Chancengleichheit“ (Bremer 2008: 1536) führen sollte.

Literatur

- Baudelot, Christian (2005): Das Bildungswesen, ein neues wissenschaftliches Objekt, ein Feld neuer Kämpfe. In: Colliot-Thélène, C./François, É. /Gebauer, G. (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Deutsch- französische Perspektiven. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 165-178.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001a): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001b): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik, hrsg. v. Margareta Steinrücke. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Ernst Klett.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (2007). Die Erben: Studenten, Bildung und Kultur, Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bremer, Helmut (2008): Die Möglichkeit von Chancengleichheit. In: Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Frankfurt am Main: Campus, S. 1528-2539. Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssaoar-152605>
- Erlar, Ingolf (2009a): Zweierlei Logik: das Feld der Massenmedien und die Erwachsenenbildung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at, 6/2009. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-6/meb09-6.pdf>. ISSN 1993-6818. Wien.
- Erlar, Ingolf (2009b): Die Allgemeine Erwachsenenbildung und der nationale Qualifikationsrahmen. Modellprojekt zur BürgerInnenkompetenz. Wien: oieb.
- Erlar, Ingolf (2010a): Der Bildung ferne bleiben: Was meint „Bildungsferne“? In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at, 10/2010. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf>, Wien bzw. Norderstedt: Books on demand.
- Erlar, Ingolf (2010b): Das Buch als soziales Symbol – Die Umwandlung von objektiviertem kulturellem Kapital in symbolisches Kapital. Magisterarbeit aus dem Jahr 2005, München: Grin.
- Faulstich, Peter (2006): Lernen und Widerstände. In: Faulstich/Bayer (Hrsg.): Lernwiderstände. Hamburg: VSA, S. 7-25.

- Hacket, Anne/Preißler; Josef/Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (2001). Am unteren Ende der Bildungsgesellschaft. In: Barlösius, E.; Ludwig-Mayerhofer, W. (Hrsg.). Die Armut der Gesellschaft. Leske+Budrich: Opladen, S. 97-130.
- Haider, Günter (2010): Gerechtigkeit und Fairness bei der Leistungsbeurteilung. Präsentationsunterlage. Unter <http://www.bifie.at/news/969>, Wien.
- Hnilica, Sonja (2003): Disziplinierte Körper. Die Schulbank als Erziehungsapparat. Wien: Edition Selene.
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main: Campus.
- Robinson, Sir Ken (2010): Changing Education Paradigms. Vortrag an der Royal Society of Arts am 20. 10.2010. London. Online unter: <http://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>
- Schwarz, Astrid (1996): „Wie mir lebn, isch nit die Welt“, Diplomarbeit am Institut für Psychologie der Universität Wien.
- Sternfeld, Nora (2009): Das pädagogische Unverhältnis. Wien: Turia + Kant.
- Thiemann, Friedrich (1985): Schulszenen. Frankfurt: Suhrkamp.
- Willis, Paul (2011): Spaß am Widerstand. Learning to labour. Hamburg: Argument.

Uwe H. Bittlingmayer

Die Diskussion um funktionalen Analphabetismus aus der Perspektive der Bildungs- und Herrschaftssoziologie Pierre Bourdieus

Die Problematik des so genannten funktionalen Analphabetismus ist ein Thema, das in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren in den westlichen Industrieländern sukzessive immer größere Aufmerksamkeit erlangt hat.¹ Zehn Jahre lang wurde dabei eine für Deutschland schockierende Zahl von etwa 4 Millionen erwachsener funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten kolportiert – das entspricht 5,6 % der erwachsenen Wohlbevölkerung (Bevölkerung ab 15 Lebensjahren) (Döbert/Hubertus 2000). In Österreich lag die geschätzte Zahl bei 300.000 funktionalen AnalphabetInnen – das sind 4,2% der erwachsenen Wohnbevölkerung (ab 15 Lebensjahren).² Die vermutete Anzahl der Betroffene

- 1 In Österreich hat sich in den letzten Jahren ein Diskurs um den Begriff *Basisbildung* herum etabliert, der darauf verweisen soll, dass Alphabetisierung heute mehr bedeutet, als Lesen und Schreiben (und Rechnen) zu können (isop 2008). „Bildung umfasst alle Lebens- und Arbeitsbereiche. Eine fundierte Basisbildung ist daher von grundlegender Bedeutung und unbedingte Voraussetzung für ein selbstbestimmtes, eigenverantwortliches Leben und die aktive Teilnahme an Gesellschaft, Demokratie, Wirtschaft und Arbeitswelt. Literalisierung, als Zugang zur Schriftlichkeit und zum Sinnverstehen, fasst das Problem weiter als der bisher (und nach wie vor) gebräuchliche Alphabetisierungsbegriff.“ (zit. nach erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/ueberblick.php, Zugriff am 12.4.2011) In jüngster Zeit wird auch in Österreich der Begriff des *funktionalen* Analphabetismus aufgegriffen, der in breiter Lesart insbesondere die Aspekte allgemeiner gesellschaftlicher Teilhabe mit einbezieht (vgl. etwa Krenn 2010).
- 2 Die Zahlen beziehen sich in Deutschland auf das Jahr 2010, in Österreich auf das Jahr 2009; eigene Berechnungen anhand der offiziellen Internetquellen der Statistischen Bundesämter Deutschlands und Österreichs; www.destatis.de und www.statistik.at; Zugriff erfolgte jeweils am 26.3.2011.

nen ist in jüngster Zeit noch einmal dramatisch nach oben korrigiert worden – mittlerweile wird angenommen, dass in Deutschland 7,5 Millionen und in Österreich 600.000 Menschen von funktionalem Analphabetismus betroffen sind. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass es nach wie vor kaum solide Daten zum Thema funktionalen Analphabetismus gibt. Wie dem auch sei, mit diesen auf unterschiedlichen Schätzungen beruhenden Quoten funktionaler AnalphabetInnen war schon früh signalisiert worden, dass es hier nicht um eine leicht vernachlässigbare schmale Randgruppe, sondern um einen nicht unerheblichen Bestandteil aller in irgendeiner Form Bildungsbeteiligten geht, der die Bildungspolitik westlicher Industrieländer vor große Herausforderungen stellt.

Auf der Grundlage der Diskussion um den funktionalen Analphabetismus lässt sich nach meiner Ansicht besonders anschaulich zeigen, warum die bildungs- und herrschaftssoziologische Perspektive Pierre Bourdieus für die Analyse der aktuellen Bildungsinstitutionen, der Analyse der Bildungspraktiken sozialer Akteure sowie der Professionellen im Bildungswesen (ErzieherInnen, Lehrkräften, Hochschullehrkräfte) wie schließlich auch der Untersuchung gesamtgesellschaftlicher Inwertsetzungen von Bildung von herausragender Bedeutung ist. Bourdieu müsste allein schon als Theoretiker und Soziologe, der die Reproduktion von sozialer Ungleichheit und Herrschaft in den Mittelpunkt seiner Arbeiten stellt, Analyseinstrumente für dieses soziale Phänomen zur Verfügung stellen. Ich werde hier argumentieren, dass – entgegen den aktuellen Verkürzungen in der erziehungswissenschaftlichen Bourdieu-Rezeption – die bourdieusche Perspektive gerade im Kontext von Bildung sehr radikal gefasst ist. Sie geht weit über das allgemeine Postulat, Chancengleichheit im Bildungssystem herzustellen und zu diesem Zweck die Herkunftseffekte zu reduzieren, hinaus und rührt an den Wurzeln der Produktion und Reproduktion von Bildungsungleichheiten (Scherr/Bittlingmayer 2009).

Ich werde zu diesem Zweck zunächst das soziale Phänomen des funktionalen Analphabetismus näher beleuchten, indem ich die unterschiedlichen Herrschaftsmomente, die im funktionalen Analphabetismus gleichermaßen adressiert werden, herausstelle

- (1.) Anschließend werde ich die einzelnen Herrschaftsmomente nacheinander mit der bourdieu'schen Perspektive konfrontieren
- (2.) Der Beitrag endet mit einer kurzen Schlussbetrachtung.

1. Funktionaler Analphabetismus als soziales Ungleichheits- und Herrschaftsphänomen

Das Phänomen des funktionalen Analphabetismus ist nicht leicht zu greifen, auch wenn in den letzten Jahren eine zunehmende Anzahl von Studien zum Thema vorgelegt wurde.³ Entsprechende Versuche, das Thema analytisch aufzuschließen, erfolgen häufig entlang von Definitionsvorschlägen, von denen mittlerweile allein für den deutschen Sprachraum mindestens zehn konkurrierende in der Literatur zu finden sind (Drucks/Bittlingmayer 2009). Von den vorgelegten Definitionsversuchen ist die Definition der UNESCO aus dem Jahre 1962 nach wie vor die am häufigsten zitierte. Sie bezeichnet eine Person als funktionalen Analphabet, „die sich an all den zielgerichteten Aktivitäten ihrer Gruppe und Gemeinschaft, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich sind, und ebenso an der weiteren Nutzung dieser Kulturtechniken für ihre eigene Entwicklung und die ihrer Gemeinschaft nicht beteiligen kann.“ (UNESCO 1962) In jüngster Zeit ist eine Expertenrunde unter Leitung von Birte Egloff im Auftrag des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung nach zweijähriger Arbeit ebenfalls zu einer Definition gelangt, die sich darum bemüht, den Forschungsstand mit einfließen zu lassen und die bisherigen Erkenntnisse zu bündeln.⁴ Dieser Expertenkommission zufolge ist funktionaler

3 Siehe hierzu u.a. für Deutschland itf 2008; Schneider et al. 2008; Drucks/Bittlingmayer 2009; Kleint 2009; Bittlingmayer et al. 2010 sowie das wichtige Publikationsorgan Alpha-Forum; für Österreich Krenn 2010; isop et al. 2010.

4 Das deutsche BMBF hat zwischen 2008 und 2012 eine große Förderlinie ausgelobt und insgesamt 27 Projektverbünde zur Erforschung des funktionalen Analphabetismus gefördert. Siehe hierzu www.bmbf.de/pubRD/alpha_verbundprojekte_barrierefrei_181010.pdf [Zugriff 26.3.2011]. Seitdem hat sich der Bekanntheitsgrad des funktionalen Analphabetismus innerhalb der Professionen Erziehungswissenschaften und Pädagogik, Fachdidaktik, Sprachwissen-

Analphabetismus dann gegeben, „wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen.“ Die aktuell diskutierten Definitionsvorschläge adressieren in der Gesamtschau, wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung, zwei Hauptbezugspunkte, die auch in beiden hier genannten Definitionen enthalten sind: leistungsbezogene Integrationserfordernisse (1.) und demokratische Partizipations- und Teilhabechancen (2.). Auf beide Aspekte möchte ich kurz eingehen.

(1.) Im leistungsbezogenen Kontext wird auf die Unterschreitung gesellschaftlicher Mindeststandards durch ein eingeschränktes individuelles schriftsprachliches Leistungsspektrum hingewiesen, durch das eine *funktionale Integration* – vor allem in Arbeitsmärkte – nicht (mehr) gewährleistet ist. Dieser Bezugspunkt ist ökonomisch ausgerichtet und wird von entsprechenden Diskursen um ein kontinuierlich erhöhtes Anforderungsprofil in allen Arbeitsplatzbeschreibungen begleitet. Das wohl wichtigste Argument lautet hier, dass – im Zuge weitreichender ökonomischer Transformationsprozesse hin zu einer immer größeren Akademisierung, einer nachhaltigen Bedeutungssteigerung der so genannten Wissensökonomie und schließlich dem sukzessiven Wegfall (bzw. der Auslagerung) von einfachen manuellen Tätigkeiten in der Waren- und Güterproduktion – die *für einen Arbeitsplatz notwendigen Kompetenzen für alle Gesellschaftsmitglieder stetig zugenommen* haben. Hand in Hand gehen dabei Klagen der wirtschaftlichen Verbände um immer inkompetentere Schulabsolventen, die häufig nicht mehr über die grundlegenden Schriftsprachkompetenzen (und die Beherrschung mathematischer Grundrechenfähigkeiten) verfügen (vgl. etwa Klein/

schaften und Soziologie deutlich erhöht. Deutschland hat damit gegenüber anderen Staaten wie Kanada, Niederlande, Irland oder England erst sehr spät mit nationalen Programmen zur Erforschung und Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus reagiert.

Schöppe-Grabe 2009). Die argumentative Richtung verläuft dabei so, dass sich in der Ökonomie weitreichende Veränderungen ergeben haben, auf die die nachwachsende Generation im Allgemeinen ebenso wie die Bildungsinstitutionen im Besonderen zu reagieren haben.

Diese Argumentationslinie hat durch die unter dem Namen „PISA“ bekannt gewordenen internationalen Leistungsstandserhebungen der OECD enorm an Aufwind erfahren. Waren vor PISA Zahlen von 4 Millionen bzw. 300.000 funktionalen AnalphabetInnen schwer vorstellbar, so hat der PISA-Schock in Deutschland dazu geführt, sich daran zu gewöhnen, dass etwa ein Viertel bis ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler der neunten Klassen über die niedrigste Kompetenzstufe im Lesen und Textverstehen nicht hinaus kommen. Im Kontext des Diskurses um den funktionalen Analphabetismus wurden dabei die hiervon Betroffenen in gewisser Hinsicht umdefiniert von schriftsprachinkompetenten Erwachsenen hin zu Schülerinnen und Schülern der neunten Klassen, die maximal über die erste PISA-Kompetenzstufe im Lesen verfügen. Solche Schülerpopulationen werden seither als „Risikogruppen“ für lebensgeschichtlich gesehen späteren funktionalen Analphabetismus betrachtet, vor allem deshalb, weil Ihnen auf der Grundlage ihrer geringen Kompetenzen nicht zugetraut wird, die Anforderungen des Arbeitsmarktes zu erfüllen und sich erfolgreich – etwa durch eine Berufsausbildung – in ihn zu integrieren (kritisch hierzu die sehr gute Studie Imdorf 2007). Speziell in Deutschland haben sich weitere parallele Diskurslinien an diese Argumentation angelagert: So werden deutsche Hauptschulen mittlerweile als Schulform betrachtet, die mehr oder weniger systematisch zur Produktion dieser Risikopopulation beiträgt und dadurch nicht nur gesamtgesellschaftliche Anomie verstärkt (vgl. z.B. Solga/Wagner 2010), sondern auch enormen volkswirtschaftlichen Schaden anrichten soll (Piopiunik/Wößmann 2010).⁵

(2.) Neben dieser – in der Regel primären – Verankerung des

5 Das im internationalen Vergleich bemerkenswerte, weit ausdifferenzierte deutsche Förder- bzw. Sonderschulsystem wird dabei in aller Regel aus dem Bildungsdiskurs ausgeklammert. Vgl. hierzu die sehr guten Studien von Powell 2009; Pfahl 2011.

funktionalen Analphabetismus als Nichterfüllung von schriftsprachlichen Leistungsnormen und deren individuellen und gesamtgesellschaftlichen ökonomischen Konsequenzen wird auf die überragende Funktion schriftsprachlicher Kompetenzen bei der Wahrnehmung demokratischer Teilhabechancen hingewiesen. Dabei wird normalerweise davon ausgegangen, dass alle Formen demokratischer Teilhabe – von der Beschaffung politisch relevanter Informationen über das informelle zivilgesellschaftliche Engagement und die Beteiligung in (partei-)politischen Organisationen bis hin zur Übernahme politischer Funktionen und Ämter – in den fortgeschrittenen Industriegesellschaften direkt oder indirekt bildungsvermittelt und deshalb auf entgegenkommende Kompetenzen angewiesen sind. Demokratie und demokratische Praxis wird in diesen Lesarten an Kompetenzen der Demokratiebefähigung gekoppelt, die ihrerseits auf Schriftsprachkompetenzen angewiesen sind (vgl. hierzu Beer 2002).

Dieser Aspekt umfasst dabei noch einmal zwei unterschiedliche analytische Bezugspunkte in Hinblick auf die normativ gebotene Reduktion des funktionalen Analphabetismus. Zunächst kann argumentiert werden, dass sich Demokratien, wollen sie mehr sein als formale Herrschaftsverhältnisse von Mehrheiten über Minderheiten, nur dann erfolgreich stabilisieren lassen, wenn sie nicht bestimmte Minderheiten – in diesem Falle die Minderheit der wenig Schriftsprachkompetenten – langfristig von ihren Prozeduren und Verfahrensweisen ausgrenzen. Schließlich müssen demokratische Staatsgebilde allein aus Gründen ihrer Selbstlegitimation ein Interesse daran haben, sich auch bei den unterprivilegierten sozialen Gruppen auf ein gewisses Maß an Legitimität und Einverständnis berufen zu können (Rawls 1971; Offe 1972; Habermas 1973). Funktionaler Analphabetismus – insbesondere in diesem Ausmaß! – ist dann nach diesem Argument eine Gefährdung für das Funktionieren und auch für die Legitimation bestehender demokratisch verfasster Industriestaaten.

Auf der anderen Seite wird argumentiert, dass mit der Verbesserung der Schriftsprachkompetenzen bzw. dem Ersterlernen der gesellschaftlichen Verkehrssprache (Alphabetisierungskurse) eine normativ erwünschte positive Persönlichkeitsentwicklung

zu erwarten ist. Es wird davon ausgegangen und zum Teil mit empirischen Studien belegt, dass geringe Schriftsprachkompetenzen mit einem verminderten Selbstbewusstsein, mit einem geringeren Selbstwertgefühl und großen Schwierigkeiten in der Alltagsbewältigung verbunden sind. Menschen, die über geringe oder gar keine Schriftsprachkompetenzen verfügen, sind zudem in der Regel sozial verschämt, wenn sie in Alltagssituationen geraten, in denen entsprechende Kompetenzen erforderlich sind (Egloff 1997; Döbert/Hubertus 2000). Es ist deshalb zu erwarten, dass sie sich sowohl in institutionellen als auch in lebensweltlichen Handlungsbezügen zurückhaltend und vermeidend verhalten. Diesen Einschränkungen der Handlungssouveränität von Menschen mit geringen oder keinen Schriftsprachkompetenzen kann durch eine Verbesserung der Leistungsperformanz nachhaltig begegnet werden. Die Arbeit an der Verbesserung von Lese- und Schreibkompetenzen kann deshalb zugleich als Arbeit an der Persönlichkeitsentwicklung verstanden werden.

Funktionaler Analphabetismus und soziale Herrschaft: drei Zusammenhänge

Betrachtet man nun die bisherigen Ausführungen zum Phänomen des funktionalen Analphabetismus, dann sind mehrere Anschlussstellen für eine explizite oder implizite ungleichheits- und herrschaftssoziologisch orientierte Bildungsforschung enthalten. Zunächst fallen der funktionale Analphabetismus im Allgemeinen und die Ausbildung von niedrigen schriftsprachlichen Kompetenzen in der Schule im Besonderen unter das Topos von Bildungsungleichheiten. Denn nach den vorliegenden Studien werden diejenigen, die über so geringe Schriftsprachkompetenzen verfügen, dass ein funktionaler Analphabetismus vorliegt bzw. wahrscheinlich wird, nur an Haupt- und Förder- bzw. Sonderschulen beschult. Bei RealschülerInnen und GymnasiastInnen sind die Fallzahlen so gering, dass sie irrelevant sind oder es liegt eine diagnostizierte und damit medizinisch-psychologisch legitimierte Lese-Rechtschreibschwäche vor, die für die Bildungsbiografie nicht zwingend von ausschlaggebender Bedeutung ist (Drucks et al. 2010). Wir wissen aus Deutschland und Österreich, dass das „Risiko“ eines Hauptschul- und För-

der- bzw. Sonderschulbesuchs dann signifikant erhöht ist, wenn das Kind eine niedrige Schichtzugehörigkeit und einen Migrationshintergrund aufweist. Damit ist das Risiko der Ausprägung funktionalen Analphabetismus – und den sozio-ökonomischen Konsequenzen problematischer Arbeitsmarktintegration – ebenfalls herkunftsspezifisch aufgefächert.

Nach der Ausbildung des funktionalen Analphabetismus sollen dann die Betroffenen mit einer Reihe von weiteren unmittelbaren Folgeerscheinungen konfrontiert sein: Zunächst – das wurde schon genannt – werden die demokratischen Partizipationschancen als eingeschränkt betrachtet. Der Zusammenhang zwischen politischem (und sozialem) Engagement und Bildung wird traditionell als sehr eng begriffen und in populären jugendsoziologischen Studien immer wieder empirisch herausgestellt.

Einen Sonderfall bildet im Kontext des Verhältnisses von funktionalem Analphabetismus und sozialen Herrschaftsverhältnissen die Migrationsbevölkerung. Sie ist im Zuge allgemeiner Forderungen unter zunehmenden symbolischen Druck geraten, Integrationsleistungen zu vollbringen, die sich in Form von nachweislichen Bildungsanstrengungen niederschlagen und zum Erwerb (oder der Verbesserung) der deutschen Schriftsprache führen sollen (vgl. etwa Schavan 2011). Dieser Diskurs hat auch eine Reihe von unmittelbar ausländer- und migrantenfeindlichen Untertönen transportiert, die bislang in der Sarrazin-Debatte einen vorläufigen Höhepunkt fanden. Dabei wurde allerdings in Deutschland der Druck auf MigrantInnen *vor* der Sarrazin-Debatte deutlich erhöht, dadurch dass in Deutschland mittlerweile verpflichtende Alphabetisierungs- und Integrationskurse mit wesentlich erhöhten Assimilationsforderungen verbunden sind.⁶

Eine weitere herrschaftssoziologische Implikation liegt schließlich in der Tendenz von schriftsprachschwachen Personen zur Selbstabwertung. Auf der Grundlage eines eingeschränkten Selbstbewusstseins sind Menschen mit geringen oder keinen Schriftsprachkompetenzen strukturelle Opfer sym-

6 Diese Assimilationsforderungen sind dabei allerdings weniger kulturell, sondern vielmehr ökonomisch begründet. Vgl. hierzu ausführlicher Gerdes 2010.

bolischer Herrschaftsverhältnisse, indem sie sich einerseits die Schuld an ihrer (eingeschränkten) Kompetenzgenese mehr oder weniger vollständig selbst zuschreiben (Hurrelmann/Wolf 1986) und andererseits ihre soziale Welt häufig aus der Perspektive derer betrachten, die über viel bildungsbezogene Handlungsmacht verfügen. Insofern unterwerfen sich gerade bildungsferne Gruppen häufig dem symbolischen Wertehorizont und den dazu gehörigen Denkmustern, der durch die diskursmächtigen bildungsstarken Akteure konstituiert und beherrscht wird.

Ich möchte im nächsten Abschnitt zeigen, dass Bourdieus Ansatz nicht nur in der Lage ist, diese unterschiedlichen bildungsbezogenen Herrschaftsverhältnisse zu fassen, sondern dass mit seinem soziologischen Ansatz darüber hinaus Herrschaftsverhältnisse in den Blick kommen, die in der Regel aus den bildungssoziologischen Studien und Untersuchungen einerseits und der Beschäftigung mit funktionalen Analphabetismus andererseits ausgeklammert werden.

2. Die Analyse des funktionalen Analphabetismus aus der Perspektive Bourdieus

Die soziologische Perspektive Bourdieus eignet sich ganz außerordentlich, um das soziale Phänomen des funktionalen Analphabetismus genauer aufzuschließen und die unterschiedlichen Dimensionen, die hier berührt werden abzubilden. Das liegt aus meiner Sicht an der übergreifenden theoretischen Klammerung, mit der die Soziologie Bourdieus verbunden ist. So ist etwa das Spezielle seiner Bildungssoziologie, dass sie nicht als eine spezielle Soziologie begriffen wird, sondern sehr systematisch verknüpft ist mit Ungleichheits-, Kultur- und Herrschaftssoziologie sowie der Sozialstrukturanalyse. Das soll im Folgenden genauer gezeigt werden.

Die konventionelle Kritik der Bildungsungleichheit und ihrer Opfer nach Bourdieu

Bourdieu hat bereits in den 60er Jahren des Zwanzigsten Jahrhunderts anhand sehr intelligenter empirischer Forschung gezeigt, dass die Selbstbeschreibungen der formal geöffneten Bildungs-

institutionen, allen Kindern herkunftsunabhängig die gleichen Chancen auf Bildungserfolg zu bieten, eine Illusion darstellt (Bourdieu/Passeron 1971, 1973). Wie Bourdieu und Passeron gezeigt und seither eine Reihe weiterer Autorinnen und Autoren bestätigt haben, ist die Institution Schule keine neutrale Wissensvermittlungsinstanz, sondern prämiert bestimmte kulturelle Wissensbestände und Verhaltensweisen, in Bourdieus Sprache: klassenspezifische Habitus, die zum Bestandteil der Alltagswelten von Mittel- und Oberschichtsmilieus zählen. Demgegenüber verhält sich die Schule den kulturellen Wissensbeständen und Alltagspraktiken der unteren sozialen Schichten einerseits oder bestimmter (nicht aller!) ethnisch-kultureller oder religiöser Minderheitengruppen andererseits ebenso wenig neutral, sondern verwandelt mittels institutioneller Definitionsmacht kulturelle Differenzen in Defizite der Schulperformanz (Grundmann et al. 2004, 2006). Dieser bildungs- und ungleichheitssoziologische Zugang liefert einen weit reichenden Erklärungsrahmen für die erste Herrschaftsdimension des herkunftsspezifisch abhängigen Risikos, zu den Risikogruppen des funktionalen Analphabetismus zu gehören bzw. von ihm betroffen zu sein. Das Erklärungsmodell ist das der fehlenden *sozialisatorischen und alltagsweltlichen Passung* zwischen schulbildungsfernen Elternhäusern, Sozialisationsräumen und Peergroups einerseits und den schulischen Institutionen, den Lehrplänen, dem Notensystem sowie den Vorstellungen der Lehrkräfte einer/s guten (und braven) Schülerin/s (Schumacher 2002; vgl. zum allgemeinen Zusammenhang aktuell Bauer 2011).

Bourdies Bildungssoziologie hält wie kaum eine zweite darüber hinaus ein plausibles Erklärungsmodell bereit, mit dem sich auch das abgewertete Selbstwertgefühl, die geringere Selbstachtung und die Beschämung begreifen lässt, die die Risikogruppen in der Schule sowie die Menschen mit geringen oder gar keinen Schriftsprachkompetenzen außerhalb der Schule kennzeichnen. Und auch hier spielt die Institution Schule zunächst die entscheidende Rolle. In der Schule „lernen“ schulbildungsferne Kinder und Jugendliche Bourdieu zufolge, dass sie den gesellschaftlichen Leistungserwartungen nur sehr bedingt entsprechen. Weil ihnen die soziologische Perspektive in der Re-

gel nicht verfügbar ist und ihnen mit der Schule eine höchst individualisierende Institution gegenüber steht, die sie für die ihre nicht passgenauen kulturellen Differenzen individuell zur Rechenschaft zieht, wird das wahrscheinliche Scheitern in der Schule von ihnen als selbstverschuldet begriffen. Auf diesen ungerechten Mechanismus ist in der bildungssoziologischen Literatur immer wieder – bislang ohne Folgen – hingewiesen worden.

Bourdieu's Stärke liegt nun darin, dass er mit dem *Habitus*-begriff einen Begriff (weiter-)entwickelt hat, mit dem die körperliche Dimension von Lernprozessen, die Inkorporierung von Erfahrungen einen systematischen Ort findet. Wenn Kinder und Jugendliche in der Schule erfahren, dass ihre kulturellen Praktiken und sozialisatorisch erworbenen Wissensvorräte gesellschaftlich wenig erwünscht sind und schon gar nicht prämiert werden, dann werden nach Bourdieu diese Scheiternserfahrungen in der Weise verinnerlicht (inkorporiert), dass sie ihnen in beliebigen bildungsbezogenen Handlungskontexten (Prüfungssituationen, Bewerbungen, strategische Wahl der beruflichen Tätigkeiten usw.), aber auch in alltäglichen Handlungssituationen die Handlungssouveränität entziehen. Solche Kinder, Jugendliche und Erwachsene erscheinen dann besonders unsicher, wenig selbstbewusst und damit auch in der Folge wenig kompetent. Und der Hintergrund dafür ist nach Bourdieu der, dass sie selbst in solchen Handlungs- und Interaktionssituationen den ganzen Handlungskontext aus der Perspektive schulbildungsbezogener Wertschätzung betrachten. Sie sehen sich damit von Beginn an nicht als gleichberechtigte Interaktionspartner oder als Personen, die auch in Prüfungen etwas zu sagen haben, sondern als die Mängelwesen, als die sie sich im Laufe ihrer eigenen Bildungsbiografie erfahren haben. Für diesen Mechanismus hat Bourdieu den Begriff der *symbolischen Herrschaft* reserviert und die pädagogische Situation als einen Sonderfall der symbolischen Herrschaft beschrieben (Bourdieu/Passeron 1973). Die ungleiche Teilhabe von bildungsfernen Gruppen an demokratischen Prozeduren ist nach Bourdieu ein Sonderfall der skizzierten symbolischen Herrschaftsverhältnisse (Bourdieu 1982: Kap. 7).

Wir sehen, dass Bourdieu bis hierhin eine vergleichsweise tra-

ditionelle Kritik der schulischen Institutionen bei der Produktion und Reproduktion ungleicher Bildungsaneignung vorgelegt hat. Innovativ ist hier bereits der Einbezug der Dimensionen der Körperlichkeit auch misslingender Bildungsprozesse sowie der symbolischen Herrschaft durch Bildung. Damit wären die Ursachen des funktionalen Analphabetismus sowie wichtige Konsequenzen für die betroffenen Akteure mit dem bourdieuschen Ansatz gut abbildbar. Der folgende Abschnitt soll zeigen, dass eine bourdieusche Perspektive allerdings damit nicht erschöpft ist.

Die weitergehende Kritik an den Produzenten von Bildungsungleichheit nach Bourdieu

Die weitergehende Kritik des sozialen Phänomens des wie auch des Diskurses über funktionalen Analphabetismus auf der Grundlage des Bourdieuschen Ansatzes bezieht sich zum einen auf die relevanten professionellen und bildungspolitischen Akteure, die dieses Thema initiiert und seit Jahren vorangetrieben haben (I.). Zum anderen auf den prinzipiellen symbolischen Denkhorizont, der mit dem Diskurs über den funktionalen Analphabetismus zementiert wird und das Nachdenken über andere Formen einer bildungsbezogenen Vergesellschaftung kaum ermöglicht (II.).

(I.) Allen Definitionen über funktionalen Analphabetismus in den fortgeschrittenen Industrieländern ist gemeinsam, dass sie eine Gruppe von Menschen versucht zu identifizieren und zu beschreiben, die aufgrund ihrer geringen oder nicht vorhandenen Schriftsprachkompetenzen durch ein markantes Defizit gekennzeichnet sind. Dabei gehen die Autorinnen und Autoren der Alphabetisierungspädagogik zum Teil so weit, eine mehr oder weniger homogene soziale Gruppe von funktionalen AnalphabetInnen zu konstruieren (Döbert/Hubertus 2000). Das empirieferne Argument lautet dabei, dass unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit, der ethnischen Zugehörigkeit, einem Migrationshintergrund oder der Klassenzugehörigkeit und sozialen Herkunft alle Menschen durch diesen Mangel eine ähnliche lebensweltliche Alltagsorganisation aufweisen müssten (Nickel 2002; kritisch hierzu Drucks et al. 2010; Bittlingmayer et al. 2010).

Ferner wird davon ausgegangen, dass Personen mit geringen oder keinen Schriftsprachkompetenzen meistens nicht nur funktionale, sondern auch *soziale AnalphabetInnen* sind, indem es ihnen beispielsweise schwer fällt, eine/n Partner/in zu finden (oder zu behalten) oder aufgrund ihrer eingeschränkten Schriftsprachkompetenzen auch nur über sehr eingeschränkte soziale Netzwerke verfügen. In diese Gruppe von Menschen wird – das lässt sich schnell feststellen – offensichtlich viel hineinprojiziert.

Diese Projektionen sind aber dem Bourdieu'schen Ansatz zufolge nicht so willkürlich wie sie auf den ersten Blick scheinen mögen, denn sie liefern mit den Definitionen des funktionalen Analphabetismus den pädagogischen Handlungs- und Interventionsbedarf gleich mit. Es ist im Eigeninteresse der Alphabetisierungspädagogik eine Definition oder Beschreibung von funktionalen AnalphabetInnen zu liefern, die zwei widersprüchliche Qualitäten auf einmal enthalten muss: es muss mit dramatischen Bildern von hilflosen Menschen kompatibel sein (also Interesse und Betroffenheit wecken) und es muss dennoch mit pädagogischen Interventionen verbunden werden, die für die betroffenen Akteure eine wesentlich bessere Zukunft in Aussicht stellen (also handhabbare und machbare Lösungen bieten). Nach Bourdieu ist zentral, dass mit der Kategorisierung einer Gruppe von Menschen unmittelbar soziale Grenzlinien festgeschrieben werden, die auf dem Zusammenspiel von Klasse und Klassifikation gründen (vgl. Weiß et al. 2001). Die Konstruktion einer Gruppe von funktionalen AnalphabetInnen, die ja in allen Varianten nicht auf klare Indikatoren rekurriert (z.B. fehlender Bildungsabschluss, früher Bildungsabgang, Berufsstatus oder 250 Punkte in einem beliebigen Testverfahren), produziert zwingend einen Raum des normativ nicht Gewünschten und verlängert lediglich die schulischen und institutionellen Maßstäbe, denen diese Gruppe von Menschen bislang nicht genügen konnte (oder wollte). Der Hinweis auf die Relationalität von Definitionsversuchen zum funktionalen Analphabetismus zeugt gerade davon, dass hier die exakten Zugehörigkeitsbestimmungen besser im Dunkeln bleiben. Und die Vorstellung, dass wir durch eine andere Beschulung präventiv funktionalen Analphabetismus einschränken können, würde nach dieser Argumentation übersehen, dass es gar nicht

so genau darum geht, was die einzelnen Personen können, sondern nur, wie viel sie *in Relation zu anderen* können.

(II.) Das führt zum zweiten weiter gehenden Kritikpunkt, der darauf abhebt, dass im Diskurs um den funktionalen Analphabetismus – möglicherweise gerade um Aufmerksamkeit und Legitimation für das eigene Anliegen der Professionalisierung der Alphabetisierungspädagogik zu erzeugen – ganz zentrale Setzungen aus neoliberalen ökonomischen Diskursen ungeprüft übernommen werden. Dazu gehört an erster Stelle die permanente Behauptung, dass sich das durchschnittliche Anforderungsprofil aller Arbeitsplätze so sehr erhöht hat, dass Menschen mit geringen oder gar keinen Schriftsprachkompetenzen da einfach nicht mehr mithalten können. Das ist die schlichte Verlängerung der Klagen der ökonomischen Verbände, dass Schulabsolventen immer weniger gut ausgebildet seien und diesen Klagen waren seinerzeit die Reaktion der WirtschaftsvertreterInnen auf gewerkschaftliche Vorwürfe, ihrer Pflicht nicht mehr nachzukommen, angemessen viele Berufsausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen.

Unterschätzt werden die sozialen Kämpfe um gesellschaftliche Positionen und man kann aus der Bourdieu'schen Perspektive die Ursachen der Bildungsexpansion weniger mit einer immer technisierteren Gesellschaft (postindustrielle Gesellschaft, Risikogesellschaft, Informationsgesellschaft, Netzwerkgesellschaft, Wissensgesellschaft usw.), sondern als Reaktion ressourcenstarker Gruppen auf die Forderungen traditionell benachteiligter Gruppen auf demokratischere Bildungsteilhabe begreifen. Damit wäre die Expansion höherer Bildungsabschlüsse keine Antwort auf die aus der Ökonomie hervorgehende größere Nachfrage danach, sondern Resultat von Auseinandersetzungen und Konkurrenzen um die privilegierteren Positionen in der Gesellschaft (kapitalistische Gesellschaft) (Bourdieu 1982: Kap. 5; analog argumentiert übrigens auch Collins 1978 für die U.S.A.; vgl. auch Sadovnik 2011). Wenn das zutrifft, dann ist der Ruf nach mehr und besserer Bildung für alle eben nicht unbedingt ein Ausweg, solange der – nunmehr stärker durch offizielle Bildungspatente vermittelte – Konkurrenzmechanismus um die besseren Plätze in der Gesellschaft nicht außer Kraft gesetzt ist.

Schließlich wird das (merkwürdig abstrakte) Unterschreiten gesellschaftlicher Mindestanforderungen stets durch die Gruppe der Ressourcenstarken und Handlungskompetenten bestimmt, denn – um einmal Claus Offe zu paraphrasieren – die Gesellschaft spricht nicht. Deshalb steht es zu befürchten, dass das Resultat noch weiter gehenderer Bildungsanstrengungen schulbildungsferner Gruppen einem Hase und Igel-Rennen gleicht – die bildungsgewohnten Gruppen sind immer schon da!

Schlussbemerkung

Ziel dieses Beitrags war, die Fruchtbarkeit, aber auch die Radikalität des Bourdieu'schen Ansatzes zur Erklärung und Analyse des so genannten funktionalen Analphabetismus darzustellen. Natürlich bleiben ab hier ganz zentrale Fragen offen: „Was sollen wir denn dann tun?“ „Ist das nicht eine zynische Perspektive auf wohlmeinende pädagogischen Anstrengungen und Interventionsversuche?“ „Sollen wir Menschen mit geringen oder keinen Schriftsprachkompetenzen einfach mit ihren Problemen allein lassen?“ Bourdieu ließe sich auch hierzu befragen und es wäre reizvoll in den unmittelbaren Dialog zwischen Bildungssoziologie und pädagogischer Bildungspraxis einzutreten. Wesentlich erscheint mir allerdings, dass Probleme und Aspekte des funktionalen Analphabetismus so lange nicht angemessen thematisiert werden, so lange nicht die Selektionsfunktion der Schule (einschließlich der Begabungsideologie), die Rolle der Alphabetisierungspädagogik (als Profession mit Eigeninteressen), die sozialen Konstruktionsprinzipien „gesellschaftlicher Mindestanforderungen“ und schließlich der gesellschaftliche Konkurrenzmechanismus gleichermaßen zur Sprache kommen. Denn die Ausblendung all dieser fundamentalen Herrschaftsmechanismen ist nicht weniger zynisch.

Literatur

- Bauer, Ullrich, 2011, Sozialisation und Ungleichheit. Ein Hinführung, Wiesbaden: VS.
- Beer, Raphael, 2002, Zur Kritik der demokratischen Vernunft. Individuelle und soziale Bedingungen einer gleichberechtigten Partizipation, Wiesbaden: DUV.
- Bittlingmayer, Uwe H./Stephan Drucks/Jürgen Gerdes/Ullrich Bauer, 2010, Die Wiederkehr des funktionalen Analphabetismus in Zeiten wissensgesellschaftlichen Wandels, in: Quenzel, Gudrun/Klaus Hurrelmann (Hrsg.), Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten, Wiesbaden: VS, 341-374.
- Bourdieu, Pierre/Jean-Claude Passeron, 1971, Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart Klett.
- Bourdieu, Pierre/Jean-Claude Passeron, 1973, Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre, 1982, Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Collins, Randall, 1978, The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification, New York: Academic Press.
- Döbert, Marion/Peter Hubertus, 2000, Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland, Münster: Klett.
- Drucks, Stephan/Ullrich Bauer/Uwe H. Bittlingmayer/Jürgen Gerdes/Tuba Hastaoglu/Igor Ossipov/Diana Sahrai/Hidayet Tuncer, 2010, Zwischenbericht: Die Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften: o.V.
- Drucks, Stephan/Bittlingmayer, Uwe H., 2009, Funktionaler Analphabetismus im wissensgesellschaftlichen Wandel – zur Individualisierung struktureller Problematiken der Chancenverteilung, in: Jahrbuch für Pädagogik 2009, 241–267.
- Egloff, Birte, 1997, Biografische Muster „funktionaler Analphabeten“, Frankfurt/Main: DIE.
- Gerdes, Jürgen, 2010, Migrants' Rights and Immigrant Integration in German Political Party Discourse. COMCAD Arbeitspapiere No. 90, Universität Bielefeld.
- Grundmann, Matthias/Uwe H. Bittlingmayer/Daniel Dravenau/Olaf Groh-Samberg, 2004, Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie? Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Bildungsungleichheit, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 24 (2), 124-145.
- Grundmann, Matthias/Daniel Dravenau/Uwe H. Bittlingmayer/Wolfgang Edelstein, 2006, Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz, Münster: Lit.

- Habermas, Jürgen, 1973, *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hurrelmann, Klaus/Hartmut K. Wolf, 1986, *Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter*, Weinheim, München: Juventa.
- Imdorf, Christian, 2007, *Lehrlingsselektion in KMU. Kurzbericht März 2007*. Verfügbar unter: http://www.lehrlingsselektion.ch/documents/selektion_d.pdf 2008.
- isop/Rath, Otto/Hahn, Mariella (Hrsg.), 2010, *Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis*, Graz: o.V.
- itf (Innovationstransfer- und Forschungsinstitut Schwerin GmbH) (Hrsg.), 2008, *MEMO – Menschen motivieren. Studie: Berufsbezogene Grundbildung – Anforderungen der regionalen Wirtschaft*. Verfügbar unter: http://alphabund.org/fi_leadadmin/downloads/Projekt-Output/MEMO-Studie-Anforderungen_der_Wirtschaft-2008.pdf
- Klein, Helmut E./Schöpfer-Grabe, Sigrid, 2009, *Schriftsprachliche Kompetenzen von Schulabsolventen – Anforderungen der Unternehmen und schulische Praxis*. In: *Berufsbildung* 63,120. 29–30.
- Kleint, Steffen, 2009, *Funktionaler Analphabetismus. Forschungsperspektiven und Diskurslinien*, Bielefeld: Bertelsmann.
- Krenn, Manfred, 2010, *Gering qualifiziert in der „Wissengesellschaft“ – Lebenslanges Lernen als Chance oder Zumutung? FORBA-Forschungsbericht 2/2010*, Wien: o.V.
- Nickel, Sven, 2002, *Funktionaler Analphabetismus – Ursachen und Lösungsansätze hier und anderswo*. Verfügbar unter: http://elib.suub.uni-bremen.de/publications/ELibD890_Nickel-Analphabetismus.pdf.
- Offe, Claus, 1972, *Strukturprobleme des kapitalistischen Staates*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Pfahl, Lisa, 2011, *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*, Bielefeld: transcript.
- Piopiunik, Marc/Ludger Wößmann, 2010, *Volkswirtschaftliche Folgekosten unzureichender Bildung*, in: Quenzel, Gudrun/Klaus Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, Wiesbaden: VS, 463–473.
- Powell, Justin J. W, 2009, *Von schulischer Exklusion zur Inklusion? Eine neoinstitutionalistische Analyse sonderpädagogischer Fördersysteme in Deutschland und den USA*. In: Koch, Sascha/Michael Schemmann (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden, S. 213–232.
- Rawls, John, 1971, *A Theory of Justice*, Cambridge: Harvard Univ. Pr.
- Sadovnik, Alan R., 2011, *Theorie und empirische Forschung in der Bildungssoziologie*, in: Bauer, Ullrich/Uwe H. Bittlingmayer/Albert

- Scherr (Hrsg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, Wiesbaden: VS (i.E.).
- Scherr, Albert/Uwe H. Bittlingmayer, 2009, Warum Chancengleichheit nicht genügt. Für ein Konzept der Befähigungsgerechtigkeit, in: Vorgänge. Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik, 48 (4), 43-52.
- Schavan, Annette, 2011, Deutschland ist ein weltoffenes Land. Integration durch Bildung, in: Trend. Die Zeitschrift für soziale Marktwirtschaft. Online unter: www.trend-zeitschrift.de/?p=1830.
- Schneider, Johanna/Wagner, Harald/Gintzel, Ullrich, 2008, Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster/New York/Berlin/München: Waxmann.
- Schumacher, Eva, 2002, Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns?, in: Mädgefrau, Jutta/Eva Schumacher (Hrsg.), Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 253–270.
- Solga, Heike/Sandra Wagner, 2010, Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern, in: Becker, Rolf/Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, 4. Aufl., Wiesbaden: VS, 191-219.
- UNESCO, 1962, Statement of the International Committee of Experts on Literacy. Paris 1962. Zitiert nach: Erwachsenenanalphabetismus und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit. Ein OECD/CEIR-Bericht. Frankfurt/Main u. a. 1994.
- Weiß, Anja/Cornelia Koppetsch/Albert Scharenberg/Oliver Schmidtke (Hrsg.), 2001, Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit, Opladen: Westdt. Vlg.

Thomas Alkemeyer

Die Körperlichkeit des Lernens, der Bildung und der Subjektivierung

Lernen und Subjektwerdung sind, so der Leitgedanke dieses Beitrags¹, nicht nur in offensichtlich körperthemen Sozialbereichen wie Sport, Musik oder Tanz mit einer Umwandlung des Körpers verbunden, sondern auch dort, wo es allein um den Erwerb kognitiver Fähigkeiten zu gehen scheint. So wird auch das Programmieren, um nur ein Beispiel zu nennen, in einer besonderen sozialen und dinglichen Umgebung erlernt: Sein Arbeitsplatz legt dem Programmierer eine bestimmte (Aufmerksamkeits-)Haltung nahe, Computertastatur und Bildschirm verlangen spezifische Bewegungen und Blicke, die Gesten anderer Programmierer orientieren das eigene Verhalten. Aufgrund der Affinität der institutionalisierten Wissenschaften zu Geist und Sprache werden diese körperlich-materialen Dimensionen allen Bildungsgeschehens jedoch zumeist übersehen.

Im Folgenden werde ich zunächst auf diese Dimensionen eingehen, um daraus am Schluss einige Konsequenzen für Konzepte einer kulturellen Bildung zu ziehen, die diese Dimension offensiv berücksichtigt.

„Körperboom“ und wissenschaftlicher Perspektivwechsel in der reflexiven Moderne

Das Nachdenken über die körperlich-materialen Bedingungen sozialer Praxis – von der Erziehung über ökonomische Transaktionen bis hin zur Wissensproduktion – hat Hochkonjunktur. Parallel zum alltäglichen Körperkult mit seiner Daueraufmerksamkeit für ‚Problemzonen‘, Körpergewicht und Blutwerte hat die Körperthematik seit mindestens drei Jahrzehnten auch

1 Es handelt sich um die gekürzte und überarbeitete Fassung eines Beitrags über die Körperlichkeit der Bildung in: Pinkert, Ute (Hrsg.): Körper im Spiel. Milow/Strasburg/Berlin: Schibri 2008, S. 46-66.

die Kultur- und Sozialwissenschaften erreicht; die vollmundig verkündeten wissenschaftlichen ‚Kehrtwenden‘ der jüngeren Vergangenheit, vom *body turn* über den *spatial turn* bis hin zum *material turn*, belegen dies eindrucksvoll. Offenbar hängen diese Neubewertungen mit einem Reflexiv-Werden der modernen Gesellschaft zusammen. Es scheint, als würde diese von ihren körperlich-materialen Grundlagen eingeholt, deren Verdrängung lange Zeit die *conditio sine qua non* ihres eigenen Selbstverständnisses war. So galt der Körper im abendländischen Denken überwiegend als Inbegriff der niedrigen, tierischen Natur des Menschen, damit als bedrohlicher Gegenpol für sein höheres Menschsein. Noch die Höherbewertung einer jeden geistigen über die körperliche Arbeit legt Zeugnis davon ab, dass der Körper auch in der Moderne das Stigma des Minderwertigen, Rohen und Triebhaften nicht hat abschütteln können.²

In der Soziologie wurden der Körper und die Dinge lange als bloße Randbedingungen des Sozialen betrachtet. Der Körper galt ihr überwiegend als das neutrale Werkzeug eines geistgesteuerten Handelns. Dieses, auf die bewussten Intentionen eines autonomen Subjekts begrenzte Akteursverständnis ist inzwischen durch lange randständige Ansätze im Schnittfeld von historischer Anthropologie, Phänomenologie, Körper- und Wissenssoziologie, *cultural* und *gender studies* sowie soziologischer Praxistheorie korrigiert worden. Autorinnen und Autoren wie Norbert Elias, Marcel Mauss, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Judith Butler oder Barbara Duden haben hervorgehoben, dass im Zivilisieren und Disziplinieren, im Lernen und in der Bildung eine Einverleibung des Sozialen erfolgt. Ehemals klare Entgegensetzungen von Natur und Kultur, Körper und Geist, Subjekt und Objekt wurden damit aufgeweicht. Durch die Teilnahme an allen möglichen sozialen Praktiken – vom Fußballspielen bis zum Wissenschaft-Machen – werden danach im Individuum innere Instanzen der Verhaltenssteuerung und der Repräsentation des Sozialen erzeugt, die sich im Auftreten, in den Haltungen

2 Vgl. Boschert, Bernhard: Körper – Spiel – Gesellschaft, in: Bockrath, Franz/Franke, Elk (Hrsg.): Vom sinnlichen Eindruck zum symbolischen Ausdruck im Sport. Hamburg: Czwalina 2001, S. 124.

und Gesten des Individuums auch sichtbar äußern. In diesem Wechselspiel von Einverleibung und Veräußerlichung erlangt das Individuum soziale Existenz als ein zurechnungsfähiges, intelligibles Subjekt³: So wie ich für andere – als ‚Mann‘ oder ‚Frau‘, als ‚Hochschullehrer‘ oder ‚Schülerin‘, etc. – nur existiere, weil ich mich auf eine entsprechende, als legitim anerkannte Weise bewege und darstelle, existieren auch die anderen für mich als Subjekte nur aufgrund ihrer identifizierbaren Körperlichkeit. Zur Subjektbildung tragen zu einem Teil am Körper ansetzende Strategien einer expliziten Pädagogik (wie Trainieren, Üben oder Disziplinieren) bei, größtenteils jedoch eine die Verästelungen des Alltags subtil durchdringende, implizite Pädagogik gegenseitiger Aufmerksamkeiten und Korrekturen, der sich die Akteure kaum entziehen können.

Dabei lassen sich von den Anfängen des wiedererwachten Interesses am Körper bis heute signifikante Akzentverschiebungen feststellen: Während der Körper zunächst vorrangig als ein bloßes *Objekt* gesellschaftlicher Einschreibungen und Diskursivierungen aufgefasst wurde, wird er gegenwärtig zunehmend auch als ein tätiges ‚Wesen‘ (*agens*) mit einer eigenen praktischen Intelligenz betrachtet, die sich beispielsweise als leibliches Gespür für die Situationsangemessenheit eines Handelns äußert. Der vergesellschaftete Körper ist in dieser Sicht nicht nur Zeichenträger, sondern auch Zeicheninterpret, Vollzugsorgan des Sozialen und kreativer Produzent sozialer Praktiken. In der Folge dieser Einsicht in die elementare Bedeutung des Körpers für die Konstitution des Sozialen und die Subjektwerdung ist der Körper auf dem Weg, zu einer kultur- und sozialwissenschaftlichen Basiskategorie zu werden.

Eine in dieser Hinsicht bahnbrechende Position hat der französische Soziologe Pierre Bourdieu eingenommen. Sein Hauptinteresse gilt der bereits von Marx gestellten, von diesem jedoch

3 Wir bezeichnen diese Prozesse deshalb als Subjektivierung. „Wir“, das sind die an dem Oldenburger, von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Graduiertenkolleg „Selbst-Bildungen. Praktiken der Subjektivierung in historischer und interdisziplinärer Perspektive“ beteiligten Kollegen und Stipendiaten (<http://www.aps.uni-oldenburg.de>).

nicht beantworteten Frage, wie es dazu kommt, dass die Menschen zu Trägern von Herrschaftsverhältnissen werden, denen sie selber unterworfen sind. Bourdieu beantwortet diese Frage nicht mit dem klassischen ideologiekritischen Hinweis auf das angeblich falsche Bewusstsein der Beherrschten, sondern zeigt empirisch fundiert, dass gesellschaftliche Konstrukte, wie Regeln oder kulturelle Modelle von Männlichkeit und Weiblichkeit, in den Körpern und Bewegungen der Subjekte selbst gegenwärtig sind. Die Einverleibung des Sozialen erfolgt gemäß Bourdieu in pädagogisch-didaktischen Settings ebenso wie in einem stummen alltäglichen Mitlernen von Körper zu Körper. Gerade Kinder zeigen, schreibt er, „für die Gesten und Posituren, die in ihren Augen den richtigen Erwachsenen ausmachen, außerordentliche Aufmerksamkeit: also für ein bestimmtes Gehen, eine spezifische Kopfhaltung, ein Verziehen des Gesichts, für die jeweiligen Arten, sich zu setzen (...), dies alles in Verbindung mit einem jeweiligen Ton der Stimme, einer Redeweise und – wie könnte es anders sein – mit einem spezifischen Bewusstseinsinhalt.“⁴ Die derart zur ‚zweiten Natur‘ des Menschen verwandelte Kultur verfügt über eine enorme Beharrungskraft. Denn was der Körper einmal gelernt hat – Fahrradfahren und Klavierspielen ebenso sein wie seine ‚politische Identität‘ – das vergisst er nicht.

Bourdieu reduziert die Menschen also weder auf reine Geisteswesen noch auf passive Objekte gesellschaftlicher Prägungen: Gegen die Verdünnung von Verinnerlichung auf geistige Vorgänge hebt er die grundlegende Beteiligung des Körpers an allen (Selbst-)Bildungsprozessen hervor; und gegen anpassungsmechanistische Vorstellungen betont er – in der Tradition von Marx – die sinnlichen Tätigkeiten, mit denen die Menschen gesellschaftliche Konstrukte in ihre eigene subjektive Praxis umsetzen. Sein Thema ist die in der praktischen Auseinandersetzung mit anderen Menschen, der Sprache und den Dingen an sich selbst geleistete „Bildungsarbeit“⁵, in deren Vollzug sich die Individuen

4 Bourdieu, Pierre: Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1979, S. 60.

5 Bourdieu, Pierre: Die männliche Herrschaft. In : Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Frankfurt/M.: Suhrkamp

eine (wieder-)erkennbare (Subjekt-)Form geben, die Körperliches und Geistiges umfasst. Jedes Bildungsgeschehen zeigt in dieser Perspektive auch Züge eines physischen Trainingsprozesses.⁶

Bewegungen als Medien von Habitusbildung und Subjektivierung

Ein elementares Medium der Auseinandersetzung des Menschen mit der sozialen Welt sind Bewegungen. Indem sich Menschen von klein auf in immer schon von gesellschaftlichen (Macht-)Strukturen geprägten sozialen Räumen bewegen, verleiben sie sich diese Strukturen ein. Sie erwerben eine präreflexive Sensibilität für die sinnlich erfahrbare Welt und werden so fähig, diese praktisch zu beherrschen. Exemplarisch lässt sich dies am Sport untersuchen. Sportliches Training ist geradezu ein natürliches Laboratorium für die Erforschung jener Vorgänge, in denen über das systematische Üben und Trainieren von Haltungen, Bewegungen und Geschicklichkeiten spezifische Dispositionen des Wahrnehmens, Erkennens und Beurteilens ausgebildet werden, das heißt ein implizites Durchführungswissen (*knowing how*), das die Handlungen in aller Regel trägt, ohne dass das Subjekt nachdenken muss. Die Körperlichkeit der Subjektbildung existiert im Sport gewissermaßen eingerahmt, weitgehend ‚bereinigt‘ von sprachlichen Dimensionen. Dadurch rückt der Sport ins Scheinwerferlicht, was normalerweise in den Vollzügen des alltäglichen Lebens verborgen bleibt: Er macht sichtbar, dass die Fähigkeit, sich angemessen in einer sozialen Welt zu bewegen, keineswegs nur über theoretische Beschäftigung erlernt wird, sondern wesentlich in der Praxis unter weitgehendem Verzicht auf theoretische Reflexion – durch Berührungen und Ausprobieren, durch Mitspielen und Nachmachen.

Lernen setzt in dieser Perspektive die praktische Auseinandersetzung mit der Welt voraus. Sein Auslöser sind Erfahrungen

1997, S. 167. Bourdieu benutzt auch im französischen Original diesen deutschen Term.

6 Vgl. Schmidt, Robert: Habitus und Performanz. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim & München: Juventa 2004, S. 55-70.

der Diskrepanz zwischen bereits erworbenen Fähigkeiten und aktuellen Anforderungen; es erwächst aus den Irritationen der sozialen Praxis: Gelernt werden muss, wenn sich ein Akteur in einer Situationen (wieder-)findet, die mittels eingefleischter Routinen allein nicht zu bewältigen ist, sondern neue, unter Umständen improvisierte Akte erfordert, um ein weiteres ‚Mitspielen‘ zu gewährleisten. Lernen ist dann eine Praxis der Entdeckung und Transformation bereits erworbener Dispositionen und eines vorhandenen Könnens.

Bourdieu selbst hat Lernprozesse empirisch nur ansatzweise untersucht. Er betrachtet den Habitus überwiegend als eine bereits gewordene, verfestigte Form, nicht jedoch den Habitus ‚in the making‘. Einen Ansatzpunkt zum Ausleuchten dieses blinden Flecks bietet Loïc Wacquants Studie über das Erlernen des Boxsports.⁷ Wacquant, ein Schüler Bourdieus, hatte sich Ende der 1980er Jahre einem Boxclub im schwarzen Ghetto von South Side Chicago angeschlossen, um im Zusammenhang einer ethnografischen Studie über benachteiligte Jugendliche einen Zugang zu deren Alltagswirklichkeit zu bekommen. Er nimmt dort regelmäßig am Boxtraining teil und wird davon derart in Bann gezogen, dass seine teilnehmende soziologische Forschung schließlich in eine immerhin vierjährige Karriere als Amateurboxer übergeht. Im Zentrum seiner Aufzeichnungen stehen die tief greifenden körperlichen *und* psychischen Veränderungen, die er im Laufe der Zeit an sich selbst beobachtet. Die Praktik des Boxens verlange, so schreibt er, „eine veritable Neuformierung der Bewegungskoordination wie auch eine psychische Konversion“⁸. Diese mühsame, nicht selten auch schmerzhafte, in Serien von Übungen und Kämpfen erfolgende ‚Umerziehung‘ führt nicht nur dazu, dass der werdende Boxer typische Bewegungsabläufe zunehmend automatisiert, so dass er sie situationsadäquat immer ‚gedankenloser‘ und schneller ausführen kann, sondern auch zu einem veränderten Schmerzempfinden sowie neuen Wahrnehmungsvermögen, vor allem des Sehens: Während der

7 Wacquant, Loïc: Leben für den Ring. Boxen im amerikanischen Ghetto, Konstanz: UVK 2003.

8 Ebd., S. 72.

Boxnovize in seinen ersten Sparringskämpfen nur überraschend scheinbar isolierte Fäuste aus dem Nichts auftauchen sieht, kann er später aus jeder noch so unscheinbaren Bewegung, Muskelzuckung und Körperhaltung des Gegners ‚lesen‘, ihnen Informationen auf dessen eigentliche Absichten entnehmen und bereits im Ansatz jedes Schlages das darin Eingeschlossene, den zukünftigen Schlag oder auch die Täuschung, erschließen: Der Forscher bildet einen Boxer-Habitus aus; er wird zu einem *Subjekt* dieser Praktik in der doppelten Bedeutung des Begriffs als ihr Zentrum *und* ihr Unterworfener.

Mit dieser Rekonstruktion der eigenen Boxer-Werdung geht es Wacquant zugleich um die allgemeine soziologische Relevanz seines besonderen Gegenstands: Er möchte ausdrücklich zeigen, was die spezifische Logik des Boxens „über die Logik jeglicher Praxis lehren kann“⁹.

Die Körperlichkeit schulischer Bildung

Einige empirische Schlaglichter sollen zumindest andeuten, welche *Neubeschreibungsgewinne* es einbringen kann, wenn man einen am Sport geschärften und damit für die Körperlichkeit des Handelns sensibilisierten, analytischen Blick auch auf Bildungsprozesse in anderen Kontexten richtet. Mein Beispiel ist die Schule. Diese bildet eine Insel institutionalisierter Lehr-Lern-Verhältnisse im Meer vieler anderer, überwiegend informeller Formen des Lernens: Lernen und Bildung werden hier aus alltäglichen Handlungskontexten herausgelöst, von vermeintlich störenden Einflüssen bereinigt und systematisch-methodisch re-organisiert. Durch die rational organisierte Vermittlung gesellschaftlich relevant erachteter ‚Stoffe‘ und ‚Kompetenzen‘ soll an diesem Ort zur Bildung gesellschaftlich handlungsfähiger Subjekte beigetragen werden. Die eigentümliche Rationalität des Schulunterrichts äußert sich auf einer basalen, dinglich-praktischen Ebene bereits in den Raumordnungen und Zeittakten des Unterrichtsgeschehens, in der Anordnung von Tischen und Stühlen und im Mobiliar eines Klassenzimmers. Diese zugleich

9 Ebd., S. 21.

materiellen und symbolischen Bedingungen der Unterrichtskultur geben einen Rahmen vor, in dem Schüler und Lehrer in gemeinsamen Praktiken unterrichtstypische Haltungen einnehmen, Gesten vollziehen, Sozialbeziehungen eingehen und sich selbst als deren Träger etablieren. Wenn alles passt, gehen Umgebung und Handeln ‚organische‘ Verbindungen ein. So stützen sich beispielsweise die traditionelle räumliche Ordnung des Klassenzimmers und die Versuche des Lehrers, über Auftreten, Haltung und Gestik eine unmittelbar-sinnlich wirkende Autorität aufzubauen, gegenseitig. Pult oder Schreibtisch, die Wandtafel an der Stirnseite, die frontal davor aufgebauten Tischreihen, all dies sind „Angebote der Institution an den Lehrer, seinen Schülern gegenüber aus bestimmter Entfernung eine bestimmte Haltung einzunehmen, zu sitzen oder zu stehen etwa, den Händen einen Platz zu sichern, man denke an die Handhabung eines Zeigestocks“, usw.¹⁰

In historischen Studien ist vor allem die disziplinierende Wirkung der räumlich-dinglichen Ordnung des Klassenzimmers aufgewiesen worden. So hat Katharina Rutschky¹¹ die Schulbank mit einem Korsett verglichen, das den Schülern auf den Leib geschneidert sei, um stillschweigend erwünschte Haltungen zu erzwingen: Sitzend sollten die Schüler an sich selbst das Ideal eines rein geistigen Subjekts realisieren, das überdies den Ansprüchen des Obrigkeitsstaats genüge. Diese Form einer still stellenden Disziplinierung erhöht die Aufmerksamkeit für körperliche Äußerungen enorm: Der Einschränkung ganzkörperlicher Bewegungen korrespondiert die Entstehung eines ‚mikropolitischen‘ Lehrerblicks auf den Schülerkörper, der dessen Äußerungen sensibel registriert. Ähnliches lässt sich in Theater-, Opern- oder Hörsälen beobachten: Wo immer eine Ordnung der Stille angestrebt wird, fallen jedes Räuspern und jede Bewegung unangenehm auf.

Gegen derartige Disziplinierungen haben sich in der Geschichte immer wieder reformpädagogische Bewegungen ge-

10 Wünsche, Konrad: Die Muskeln, die Sinne, die Reden: Medien im pädagogischen Bezug. In: Kamper, Dietmar/Wulf, Christoph (Hrsg.): Die Wiederkehr des Körpers. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1982, S. 104.

11 Rutschky, Katharina: Schwarze Pädagogik. Frankfurt/M./Berlin: Ullstein 1997.

richtet. Die ‚Stillsitzschule‘, so eines ihrer Hauptargumente, unterdrücke den natürlichen kindlichen Bewegungsdrang und sei überdies der Wissensaufnahme hinderlich. Eine aktuelle Artikulationsform hat dieses reformpädagogische Anliegen in den diversen Konzepten einer „Bewegten Schule“.¹² Diese fordern unter anderem anregende Bewegungsräume, ein ‚bewegtes Sitzen‘ stimulierendes Mobiliar, die Rhythmisierung des Unterrichts im steten Wechsel von Anspannung und Entlastung sowie die Integration von Bewegungsangeboten in *alle* Unterrichtsfächer.

Diese Forderungen versprechen eine Befreiung der Schüler von einengenden Regulierungen. Aus einer bildungssoziologischen Perspektive sind jedoch auch die gesellschaftlichen Kontexte pädagogischer Programme interessant, deren Betrachtung diese womöglich in einem anderen Licht erscheinen lassen. So hat der Soziologe Zygmunt Bauman Verbindungen zwischen zentralen Anforderungen der Industriegesellschaften des 19. und 20. Jahrhunderts an die Menschen und der Regulierung ihres Körperverhaltens aufgewiesen. Die wichtigsten ‚Prägeapparaturen‘ dieser Gesellschaften – Militär, Fabrik und Schule – zielten, so Bauman, auf die Produktion arbeits- und kampffähiger Subjekte ab.¹³ Die Praktiken, an denen die Subjekte mitwirken sollten, waren „zumeist normativ reguliert, etwa durch die Geschwindigkeit des Förderbandes, den rhythmischen Schritt von marschierenden Kolonnen oder die eintönig sich wiederholende Routine des Grabenkrieges.“¹⁴ Entsprechend bemaß sich der Wert des Handelns nach seiner Effizienz und Zuverlässigkeit. In den „flüssig-modernen Konsumentengesellschaften“ (Bauman) der Gegenwart haben sich die Ansprüche an die Menschen demgegenüber deutlich verändert: Komplementär zur zunehmenden Befreiung ihres Handelns von den Vorgaben überindividu-

12 Vgl. bspw. Thiel, Ansgar u.a.: Die „Bewegte Schule“ auf dem Weg in die Praxis. Hohengehren: Schneider 2002.

13 Vgl. Bauman, Zygmunt: Politischer Körper und Staatskörper in der flüssig-modernen Konsumentengesellschaft. In: Schroer, Markus (Hrsg.): Soziologie des Körpers. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 189-214.

14 Ebd., S. 197.

elle Taktungen werden ihnen individuelle Beweglichkeit und dauernde Verfügbarkeit abverlangt. Das industriegesellschaftliche Leitbild des zuverlässigen Menschen ist vom neo-sozialen Bild des Selbst-Managers verdrängt worden, der ‚aus freien Stücken‘ so handelt, wie es eine ‚neo-liberale‘ Rationalität von ihm verlangt. Der ‚neo-liberale‘ Sozialstaat ist deshalb in höchstem Maße „mit der Produktion sozialverantwortlicher Subjekte beschäftigt“¹⁵. Ein ganzes Kraftfeld aus Trainingsmanuals, Lehrbüchern, Erfolgsratgebern und anderen Handreichungen mit unmittelbar praktischem Anspruch ruft Menschen aus tendenziell allen sozialen Milieus dazu auf, unternehmerisch zu handeln und permanent in Bewegung zu bleiben.¹⁶ Von den Bürgern wird eine „verlässliche Elastizität“ erwartet, „die mit jeder Wendung des Schicksals, mit jeder Zumutung und jeder Unzuverlässigkeit fertig werden kann.“¹⁷ In der aufgezwungenen Suche nach individuellen Strategien zur Bewältigung gesellschaftlich erzeugter Probleme und Risiken avancieren Mobilität, Kreativität, permanente Aufmerksamkeit und Fitness zu übergeordneten Leitwerten. Da diese Ideale aber nur vage und unsichere Anweisungen bieten, was man zu tun oder zu meiden hat, „und da man nie sicher sein kann, daß die Anweisungen sich nicht ändern oder gar widerrufen werden, bevor sie vollständig umgesetzt werden konnten, bedeutet das Streben“ nach ihnen, „daß man nie zur Ruhe kommt [...]“:¹⁸ Das Subjekt muss dauernd auf Änderungen gefasst sein.

Vor diesem Hintergrund treten Programme einer „Bewegten Schule“ nicht mehr nur als eine Befreiung von disziplinären Zwängen in den Blick, sondern auch als Teil einer neuen (Körper-) Politik, die auf die Bildung marktkonformer beweglicher Subjekte abzielt. Ein bewegliches und zur Bewegung auffordern-

15 Lessenich, Stephan: Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript, S. 84.

16 Vgl. Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2007.

17 Treiber, Hubert/Steinert, Heinz: Die Fabrikation des zuverlässigen Menschen. Münster: Westfälisches Dampfboot 2005, S. 15.

18 Bauman, Zygmunt: Politischer Körper und Staatskörper in der flüssig-modernen Konsumentengesellschaft, a.a.O., S. 203.

des Mobiliar in den Klassenzimmern ‚amtiert‘ als materieller Ko-Akteur solcher Subjektformungen.

Allerdings wirken institutionelle Vorkehrungen niemals ungebrochen auf die Akteure ein: Sie können anders benutzt werden als vorgesehen; und ihre praktische ‚Umsetzung‘ setzt voraus, dass die Subjekte dazu überhaupt in der Lage sind. Ein kleines Beispiel aus eigenen Unterrichtsbeobachtungen deutet zumindest an, welche Folgen es haben kann, wenn Schülern jene praktischen Kompetenzen fehlen, die ein Unterrichtsetting voraussetzt. In einer zweiten Grundschulklasse hatten wir die Gelegenheit, dem Abhalten eines so genannten Klassenrats beizuwohnen. Zu diesem Zweck bildeten die Schüler einen Sitzkreis. Derart angeordnet, sollten sie reihum Lob oder Beschwerden in Bezug auf die Ereignisse der zurückliegenden Woche vorbringen. Wir konnten beobachten, wie diese gut gemeinte demokratische Raumordnung neue, informelle Aufwertungen und Beschämungen, Ein- und Ausgrenzungen bewirkte. In einem Sitzkreis sind alle Personen vollkommen füreinander sichtbar; es gibt keine Tische, unter denen Beine und Hände versteckt werden könnten. Unverhüllt wurde für die Lehrerin wie die Schüler erkennbar, wer über die Fähigkeiten und das Selbstbewusstsein verfügt, sich in freier Rede vor den anderen zu äußern. Die Spannung, unter der einige Schüler standen, äußerte sich unmittelbar körperlich: Die Stimme zitterte, Finger verknoteten sich, Beine wippten rastlos. Hilflöse Gesten wie ein ostentatives Grimassieren sollten das eigene Scheitern, den Gesichtsverlust, durch gespielte Komik verbergen. Derartige physische Äußerungen zeigen, wie im Zusammenhang schulischer Praktiken stets auch Selbsteinschätzungen erlernt werden: *ein sense for ones place* in der Hierarchie der Klasse, das den Erwerb allgemeiner Kompetenzen des Lesens, Schreibens, Rechnens oder öffentlichen Sprechens befördern oder behindern kann, je nachdem, wie man positioniert wird und sich auch selbst positioniert.

Die Aufmerksamkeit für die körperlich-materialen Dimensionen des Unterrichtsgeschehens lässt erkennbar werden, welche Kompetenzen und Wachsamkeiten für alle möglichen – körperlichen wie sprachlichen – Unterschwelligkeiten Akteure benötigen, um adäquat ‚mitspielen‘ zu können. Wie in einem sportli-

chen Wettkampf, nur viel weniger offensichtlich, operiert auch im Klassenzimmer ein praktischer Sinn: Entsprechend disponente Akteure wissen sich im jeweiligen sozialen Spiel jederzeit angemessen zu verhalten; die anderen werden buchstäblich abgehängt.

Schlussüberlegungen: Körper-Spiele als kulturelle Bildung

Der in diesem Beitrag vorgeschlagene Blick auf die oft übersehenen, körperlich-materiellen Seiten der Bildung zerstört die Illusion eines reinen, immateriellen Wissens, das in ebenso reinen, körperlosen Lehr-Lern-Prozessen zu vermitteln wäre. Er zeigt demgegenüber, dass Wissen und Denken nicht unabhängig von materiell eingebetteten, lokal situierten Praktiken existieren. Lernen und Denken kommen in Gang, wenn Umgebung und Akteure in praktische Wechselbeziehungen eintreten, wenn sie sich gegenseitig abfragen und herausfordern, wenn also der Habitus des Akteurs die Angebote und Appelle der Lernumgebung zu ‚erkennen‘ vermag und Resonanzen zwischen der einverlebten subjektiven Geschichte und der in der Umgebung objektivierten Geschichte entstehen.

Offenbar sind die Settings des Schulunterrichts jedoch kaum geeignet, Saiten in allen Schülern zum Mitklingen zu bringen. Nur ein Teil von ihnen nimmt sie als Lernanreize wahr und ist fähig, den Erwartungen zu entsprechen. Wiederholt ist in der Bildungsforschung darauf aufmerksam gemacht worden, dass die Schüler ihr außerschulisches Leben mit den Anforderungen des Schullebens vermitteln müssen, und dass dies umso schwieriger ist, je stärker sich Herkunftsmilieu und Schulkultur voneinander unterscheiden. In einer ‚körpersensiblen‘ praxistheoretischen Perspektive ist dafür zu plädieren, in der Bildungsforschung stärker als bisher auch die Materialität der Schulkultur zu berücksichtigen und sie daraufhin zu befragen, welche partikularen Werte, Weltbilder und Verkehrsformen sich in ihr objektivieren. Jede Schul- und Unterrichtskultur privilegiert implizit jene Schüler, denen ihre Grundzüge von Hause aus so vertraut sind, so dass sie sich darin von Anfang bewegen wie Fische im Wasser. Anderen wird der Zugang zur Schule hingegen bereits

auf der stummen Ebene von Raumordnungen, Dingwelten und unterrichtstypischen Interaktionsformen schwer gemacht. Da gerade die *formale* Gleichbehandlung aller Schüler *reale* Ungleichbehandlung bedeuten kann, wären nicht prinzipiell universale Methoden und Organisationsformen gefragt, sondern eine Pluralität, die den einverleibten Dispositionen aller Schüler Anschlüsse ermöglicht. Bei der Ursachenforschung über ‚schlechte‘ Lernergebnisse wäre mithin auch über die Körperlichkeit und ‚Architektur‘ von Lernen und Bildung nachzudenken.

Nach wie vor scheint jedoch im Mainstream der Bildungsforschung vergessen zu werden, dass es Arten des Begreifens gibt, die auf einem Verstehen des Körpers beruhen. Die grundlegenden Formen praktischer Bildung werden in einer auf das Paradigma der Sprache und Schriftlichkeit fixierten Schule überwiegend ignoriert. Die Folge ist eine Abwertung konkreter Kenntnisse und praktischer Intelligenz.¹⁹ Unreflektiert werden die Mechanismen einer an den Körpern ansetzenden Subjektkonstitution allein auf den Ebenen des so genannten heimlichen Lehrplans wirksam. Die Bildungspotentiale körperlicher Praktiken, ihre Fähigkeit, zur Entwicklung von Spielsinn und konkreten Kenntnissen beizutragen, bleiben damit brach liegen. Einzelne Fächer wie der Sportunterricht ändern daran wenig: Zum einen, weil auch in ihnen nur ein sehr begrenzter Ausschnitt aus dem Gesamtsystem der in modernen Gesellschaften auffindbaren Bewegungskulturen vermittelt wird; zum anderen, weil ihre Repräsentanten in Universitäten und Schulen sich überwiegend darauf beschränken, dem Sportunterricht die Funktionen der Gesundheitsförderung und der Kompensation von Bewegungsmangel zuzuweisen – um genau dadurch die eingeschliffene Hierarchie von geistigen und körperlichen Tätigkeiten zu reproduzieren.

Wenn aber Bildung ohne den Körper nicht zu denken ist, werden Konzepte einer kulturellen Bildung bedeutsam, die es sich zur Aufgabe machen, Veränderungen eingefleischter Verhaltens-

19 Vgl. Bröskamp, Bernd: Körperliche Fremdheit. St. Augustin: Academia1994, S. 192f.

und Denkstile zu initiieren und so zur Einnahme reflexiver Haltungen beizutragen. Bourdieu hat darauf hingewiesen, dass eine Irritation des selbstverständlichen Verhältnisses zur Welt historisch an die Entwicklung der Städte gebunden war, da hier erstmals verschiedene kulturelle und soziale Gruppen räumlich eng beieinander lebten. In der physischen Konfrontation verschiedener kultureller Traditionen wurde für die Menschen konkret erfahrbar, dass Dinge auch anders wahrgenommen, beurteilt und gemacht werden können als üblicherweise in der eigenen Kultur. Kulturelle Willkür wurde hier, so Bourdieu, erstmals „praktisch offenbar“.²⁰ Soll daran festgehalten werden, dass die Reflexion auf die Relativität der eigenen Sicht- und Verhaltensweisen ein wichtiges schulisches *Bildungsziel* ist, dann wäre auch die Schule als ein *urbaner Raum des Möglichen* zu organisieren. In diesem Raum könnte im spielerischen Umgang mit den vielfältigen Körpertechniken, Praxis- und Bewegungsstilen von Menschen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft Interesse füreinander geweckt und das praktische Austragen von Verschiedenheit erlernt werden. Die soziale Praxis ließe sich auf spielerische Weise neu kennen lernen, die Geschichte des eigenen Körpers neu begreifen.²¹

Zu bedenken wäre aber auch, dass ‚Bewegungserziehung‘ historisch immer wieder in den Dienst einer pädagogischen Kolonisierung des ‚ganzen Menschen‘ genommen wurde. Insbesondere autoritäre Regime sahen und sehen in der Organisation von Körperpraktiken ein probates Mittel, um äußere Anforderungen direkt – ohne Umweg über das reflektierende Bewusstsein – in die Subjekte ‚einzuschreiben‘. Schulunterricht verlangt demgegenüber, dass die sozialen Formen, in denen sich die Schüler bewegen, zur (Selbst-)Reflexion auffordern.

20 Bourdieu. Pierre: Entwurf einer Theorie der Praxis, a.a.O., S. 482, Fußnote 18.

21 Vgl. Gebauer, Gunter: Ästhetische Erfahrung der Praxis: das Mimetische im Sport. In: König, Eugen/Lutz, Ronald (Hrsg.): Bewegungskulturen. St. Augustin: Academia 1995, S. 189-198.

Viktoria Laimbauer

Wer wird Lehrer_in?

Eine Annäherung an die soziale Herkunft von Lehrenden

Diskussionen über Unterrichtsformen und –gestaltung oder die soziale Herkunft von Schüler_innen sollen Aufschluss geben, wo Verbesserungen im Unterricht ansetzen sollen. An die soziale Herkunft der Lehrenden wird wenig gedacht. Das zeigen schon die kaum vorhandenen Studien und die fehlende Literatur zum Thema. Dabei könnte es für einen erfolgreichen Unterricht durchaus wesentlich sein, wer denn da mit den Kindern/Jugendlichen agiert, ihnen als mögliches Vorbild zur Verfügung steht und sie bewertet. Der Habitus der Lehrperson wirkt in sämtlichen Bereichen, die für den Unterricht maßgeblich sind. Von der Unterrichtsgestaltung, der verwendeten Sprache bis zum Umgang mit und zur Bewertung der Schüler_innen sind die einverlebten (Vor-)Erfahrungen relevant. Deckt sich der Habitus der Schüler_innen nicht mit dem erwarteten der Lehrenden, kann es zu Fehleinschätzungen und Missverständnissen kommen. Somit wäre die soziale Selektivität durch die Schule nicht nur ein schulstrukturelles Problem oder von der sozialen Herkunft der Schüler_innen abhängig, sondern eben auch ein vom Habitus der Lehrperson herbeigeführtes Phänomen.

Wer wird denn überhaupt Lehrer_in? Welche Menschen belehren und bewerten Kinder und Jugendliche und mit welchen (Wert-)Vorstellungen?

Im Folgenden wird versucht, annähernde Antworten zu finden, in dem die Herkunftsfamilie der Lehrer_innen, ihr Freizeitverhalten, ihre eigenen Schulleistungen und die Motivation zur Ergreifung des Lehrberufs genauer betrachtet werden.

Herkunftsfamilie

Familienstruktur

Lehrer_innen kommen, statistisch betrachtet, aus „herkömmlichen Familien“ mit überdurchschnittlich hoher Kinderzahl (2,5 Kinder) (Treptow 2006, S. 157f.). Das bedeutet zweierlei:

- 1) Zukünftige Lehrpersonen wachsen in Familien auf, die eine strukturelle Homogenität aufweisen (Vater, Mutter, Kind(er)), haben also diesbezüglich ähnliche Erfahrungen und Sozialisationsbedingungen.
- 2) Die Wahrscheinlichkeit, mit Geschwistern aufgewachsen zu sein, ist sehr hoch. Das gemeinsame Aufwachsen könnte man laut Treptow als Grundstein für eine soziale Orientierung und als Erwerbchance von sozialer Kompetenz lesen (Treptow 2006, S. 166).

Rollen- und Arbeitsteilung

Die in der Familie gelebte Rollen- und Arbeitsteilung spielt für die Sozialisation und damit für die Bildung des (geschlechtsspezifischen) Habitus eine erhebliche Rolle. Eltern vermitteln Rollenbilder durch ihr Handeln – meist unbewusst. Treptow befragte in ihrer explorativen Studie junge Lehrerinnen und Lehrer, wie sie in ihrer Kindheit die Aufteilung der Erwerbs- und Reproduktionsarbeit ihrer Eltern erlebten. Dabei stellte sich heraus, dass 97% der Väter und ca. 62% der Mütter als berufstätig erlebt wurden, zumeist in den von ihnen erlernten Berufen. Von den erwerbstätigen Müttern gingen 73,2% einer Teilzeitbeschäftigung nach, die Väter waren alle (!) Vollzeit beschäftigt. Von den vollzeitbeschäftigten Müttern sind 26,2% selber Lehrerinnen (vgl. Treptow 2006, S. 168). Durch diese geschlechtsspezifische Aufteilung in der Erwerbsarbeit erstaunt es nicht, dass die Arbeit im Haushalt ebenfalls einem geschlechtsspezifischen Muster folgt: Mit Ausnahme von Reparaturen werden sämtliche häuslichen Arbeiten (Kochen, Wäsche, Putzen) zum überwiegenden Teil von den Müttern erledigt, auch wenn diese vollzeit-berufstätig sind. Väter übernehmen eher Arbeiten im Haushalt, wenn sie im Bildungsbereich tätig sind (Treptow 2006, S. 169). In wie weit diese Rollenaufteilung nicht ebenso beim Großteil dieser Generation vorkommt, bleibt hier unbeantwortet. Die Befragungsergebnisse

legen aber nahe, dass in Lehrer_innenfamilien eher konservative Geschlechtsrollenbilder tradiert werden.

Position

Stefan Kühne untersuchte die soziale Herkunft von Lehrer_innen im Vergleich zu anderen Akademikern anhand des Berufes des Vaters. Dabei zeigte sich, dass der überwiegende Teil der Studierenden aus Familien aus dem Arbeitermilieu sich zwar für ein technisches Studium entscheidet (36,6%), der Anteil der Lehrer_innen aus diesen Familien aber dennoch sehr hoch ist: Volksschullehramt 28,2%; Gymnasiallehramt 24,8%; zum Vergleich: Ärzte 11,8% (vgl. Kühne 2006 S. 623). Die meisten Volksschul- bzw. Gymnasiallehrer_innen haben Väter, die in Berufen der unteren Dienstklasse arbeiten (zB. Lehrer, Ingenieure, unteres Management).

Für 48% der Lehrpersonen bedeutet die Berufswahl Volksschul- oder Hauptschullehrer_in gemessen am Beruf der Eltern einen sozialen Aufstieg, für 34,5% keine Schichtmobilität (Treptow 2006, S. 23). Die These vom Lehrberuf als Aufsteigerberuf hat nicht an Relevanz verloren. Ein hoher Anteil der Lehrpersonen ist „Statuserhalter_in“. Mehr als die Hälfte der Väter von Lehrer_innen hat einen Hochschulabschluss. Dabei sind Lehrer_innen in Volks- und Hauptschulen noch eher aus bildungsfernen Familien als ihre Kolleg_innen am Gymnasium (a.a.O. S. 160).

Der Selbstrekrutierungsgrad ist zwar bei Ärzten am höchsten, spielt aber bei Lehrer_innen eine nicht unwesentliche Rolle: von den Vätern, die Lehrer sind, ergreifen 38,1% der Töchter und 19,2% der Söhne ebenfalls den Lehrberuf (Kühne 2006, S. 627).

Ein großer Teil der Eltern von Lehrpersonen sind Beamte – oft eben selbst Lehrer_innen –, was auf großes kulturelles Kapital und hohes Sicherheitsbedürfnis, aber weniger Erfolgsstreben schließen ließe. Andererseits ist der Anteil der selbstständig arbeitenden Lehrer_innen-Eltern sehr gering (Treptow 2006, S. 162/163).

Schumacher erklärt die soziale Herkunft von Lehrpersonen an Hand der sozialen Milieus der SINUS-Studie. Dabei werden unter dem Begriff „soziales Milieu“ Lebensziele, soziale Lage und Lebensstil zusammengefasst. Demnach kommen mit Ab-

stand die meisten aller Volksschullehrer_innen (68%) aus dem liberal-intellektuellen Milieu. Dieses zeichnet sich aus durch Lebensziele wie ökologische und politische Korrektheit, Selbstverwirklichung, sinnstiftende Identität und Erfolg im Beruf und Entwicklung von Lebenskunst. Die soziale Lage ist gegeben durch ein abgeschlossenes Studium. Der Lebensstil des liberal-intellektuellen Milieus orientiert sich an einer umwelt- und gesundheitsbewussten Lebensführung, Ablehnung „sinnentleerten“ Konsums, an reger Teilnahme am kulturellen Leben, Welttoffenheit, Liberalität und Toleranz (vgl. Schumacher 2002, S. 255/256).

Durch diese Ergebnisse könnte man von einem Lehrer_innenhabitus ausgehen, der dem der aufsteigenden Mittelschicht und dem „Bildungsbürgertum“ entspricht. „Demnach erzeuge der Glaube der Lehrer an echte Mobilitätschancen je nach Tüchtigkeit sowie die Aufrechterhaltung der Sozialordnung, die ihren eigenen Status angehoben und ihnen Privilegien verschaffen hat, ein Abwehrverhalten nach unten. Dieser nach unten zielende Distanz- und Abwehrhabitus der Lehrer würde dazu beitragen, dass der Sozialcharakter der Mittelschicht in der schulischen Sozialisation favorisiert wird“ (Kühne 2006, S. 629/630).

Schumacher erkennt einen Zusammenhang zwischen Milieuzugehörigkeit und pädagogischen Handlungspräferenzen. Für Volksschullehrer_innen aus dem liberal-intellektuellen Milieu sind demnach ein „offenes, aktives und kooperatives Schul- und Klassenklima, die Bevorzugung offener Lehrverfahren [und...] die Befürwortung eines Mitspracherechts für Schüler/innen in Fragen der Unterrichtsgestaltung“ maßgeblich (Schumacher 2002, S. 262/263).

Freizeitverhalten

Eine Komponente in der Bildung des Habitus ist das Verhalten in der Freizeit. Treptow befragte deshalb Lehrer_innen nach ihren Freizeitaktivitäten in der Kindheit. Trotz der Herkunftsheterogenität ist das Freizeitverhalten eher homogen. Bevorzugt werden Freizeitaktivitäten – von Mädchen noch stärker als von Buben, bei denen mit einem Zuwachs an kultureller Kompetenz gerech-

net werden kann, z.B. Lesen, Musizieren, Reisen (Treptow 2006, S. 172, 174). Das ist insofern relevant, als nach Bourdieu nur dann neue Denk- und Handlungsmuster übernommen und verinnerlicht werden, wenn sich ihnen Anknüpfungspunkte an bestehenden Strukturen bietet. (Kulturelle) Hobbys sind so gesehen zugleich Ergebnis der vorhandenen Praxisformen (also auch Ergebnis der elterlichen Sozialisation und somit der Herkunftsfamilie) und Voraussetzung für einen weiteren Kompetenzerwerb in diesem Bereich. Denn Bereiche, die unbekannte Denk- und Handlungsformen erfordern, werden gemieden („Das interessiert mich nicht!“) oder erscheinen gar nicht als Möglichkeit (vgl. Treptow 2006, S. 178).

Interessant ist, dass in der Befragung nach dem Freizeitverhalten kaum politisches oder soziales Engagement genannt wird (etwa 11%). Dies steht im Widerspruch zu der nachgesagten sozialen Orientierung von Lehrpersonen. Allerdings lässt sich vermehrt die Übernahme verschiedener Ämter in der Schulstruktur (Klassensprecher, Schulsprecher,...) und die Absolvierung von Zivildienst oder einem freiwilligem sozialem Jahr verbuchen.

Schulleistungen

Matura oder Studienberechtigungsprüfung sind Voraussetzung für jegliches Lehramtstudium, weshalb eine Stichprobe aus einer Lehrpersonengruppe natürlich schon selektiert ist. Treptow kommt zu dem Ergebnis, dass eine Schullaufbahn von Lehrer_innen geradlinig und ohne Bruchstellen verläuft (Treptow 2006, S. 180-182). Die erbrachten Schulleistungen liegen bei ihrer Untersuchung im oberen Drittel oder Mittelfeld, zumindest in den Hauptfächern. Die durchschnittlichen Leistungen sinken mit dem Abnehmen der zu unterrichtenden Schulstufe. Die besten Leistungen werden von Anwärter_innen für ein Lehramt in der Sekundarstufe II erzielt; die schlechtesten von Volksschullehr_ amtsanwärter_innen (a.a.O. S. 183).

Dem widersprechen die Befunde von Eder, die österreichischen Lehramtstudent_innen für höhere Schulen geringere kognitive Grundfähigkeiten als deutschen Abiturent_innen zuschreiben (Eder 2008, S. 290).

In einer Untersuchung über Studierende mit Migrationshintergrund an der PH Wien (Sertl 2009) wird festgestellt, dass mehr als die Hälfte der Studierenden die Berechtigung fürs Studium nicht mit der AHS-Langform, sondern an berufsbildenden höheren Schulen, an einem Oberstufengymnasium oder durch die Studienberechtigungsprüfung erlangt hat. Ebenso ergibt diese Untersuchung, dass die Deutsch-Noten im Matura-Zeugnis unterdurchschnittlich sind (a.a.O., S.126).

Motive für ein Lehramtsstudium

Generell sei angemerkt, dass die Berufswahl nie im luftleeren Raum stattfindet, sondern nicht nur von der eigenen (geschlechtsspezifischen) Sozialisation, sondern auch von den gegebenen gesellschaftlichen Strukturen abhängt. Nach dem Habituskonzept ist die Berufswahl also keine tatsächliche Wahl, sondern entsteht „zum einen aus dem unmittelbar durch die Familie oder die ursprünglichen Lebensbedingungen ausgeübten Prägungseffekt; zum zweiten aus dem eigentlichen Effekt der sozialen Laufbahn“ (Bourdieu 1982, S. 190).

Sich für ein Lehramtsstudium zu entscheiden, sollte voraussetzen, ein positives Schul- und Lehrer_innenbild verinnerlicht zu haben. Treptow erkennt bei Lehramtsstudierenden eine größere Bestimmtheit, Zielgerichtetheit und mehr Engagement als bei Studierenden anderer Richtungen (Treptow 2006, S. 28/29). Sie geht demnach davon aus, dass ein Lehramtsstudium keine Verlegenheitslösung darstellt. Dass es an den früheren Pädagogischen Akademien – und vermutlich auch an den PHen – kaum leistungsbedingte Abbrüche gab, muss nicht unbedingt mit der Zielstrebigkeit der Studierenden zusammenhängen. Es könnte auch „ein Effekt des vermuteten bzw. tatsächlichen Anspruchsniveaus des Studiums sein“ (Mayr/Neuweg 2009).

Bei der Befragung von Lehramtsstudent_innen überwiegen laut Treptow intrinsische Motive. Am häufigsten wird die „Arbeit mit Kindern“ genannt. Es folgen die „abwechslungsreiche und vielseitige Tätigkeit“ und der „Wunsch zur Wissensvermittlung“ – letzteres vermehrt bei Gymnasiallehramtanwärter_innen (Treptow 2006, S. 33). Vor allem Studierende, die ein Lehr-

amt an einer Volks- oder Hauptschule anstreben, sind häufiger von pädagogischen und idealistischen Motiven getragen, Gymnasiallehramtstudierende nennen häufiger das Interesse am Fach.

Äußere Umstände werden laut Treptow selten als Begründung für ein Lehramtstudium angegeben, und wenn, dann sind sie weniger einheitlich und obendrein geschlechtsspezifisch: Die kurze Ausbildungsdauer ist so ein extrinsisches Motiv, das aber keine geschlechtsspezifischen Unterschiede erkennen lässt. Frauen geben die zukünftige Arbeitszeit als Motiv für die Berufswahl an. Sie versprechen sich dadurch eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Männer nennen eher den Beamtenstatus als Motiv (Treptow 2006, S. 32).

Der Fokus ihrer zukünftigen Arbeit liegt laut Treptow bei Lehramtstudent_innen fast gänzlich auf einer harmonischen Lehrer_innen-Schüler_innen-Beziehung und somit auf der Mikroebene. Ihren Auftrag als zukünftige Lehrer_innen sehen sie im individuell auf den Einzelnen Eingehen, die kindliche Lernfreude Erhalten und Hilfe Geben im Finden von selbstgesteuerten Lernstrategien. Erreicht werden soll dies durch innovative Lehr- und Lernformen (Treptow 2006; S. 35). Ob sich das für Lehrer_innen sämtlicher Schulstufen generalisieren lässt, bleibt zu überprüfen. Schumacher jedenfalls erkennt bei Volksschullehrer_innen des liberal-intellektuellen Milieus die Bemühung, eine „wohnlich-angenehme Atmosphäre im Klassenraum“ zu schaffen. „Offene Lernformen“ und das „fächerverbindende Unterrichten“ werden von diesen Lehrer_innen als besonders effektiv abgesehen. (Schumacher 2002, S. 259/260).

Etwa zwei Drittel der Lehrpersonen in Österreich sind Frauen; etwa 10% davon sind teilzeitbeschäftigt (bei den Männern sind es ca. 8%). Schulstufenspezifische Differenzen in der Geschlechterverteilung sind zu messen. In der Volksschule sind 90% der Lehrpersonen Frauen; in der Hauptschule 70%. In der AHS liegt der Frauenanteil schon „nur mehr“ bei etwa 62% (Statistik Austria). Man könnte sagen: Je mehr „Wissensvermittlung“, je weniger „persönlichkeitsbezogene Lernziele“ im Vordergrund stehen, desto mehr Männer sind in jener Schulstufe als Lehrpersonen anzutreffen.

Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Motivation für ein Lehramtstudium führen wieder zurück zur geschlechtsspezifischen Sozialisation und somit zur Herkunftsfamilie. Auch die aktuelle Sozialisationsforschung geht davon aus, dass bereits vor der Geburt eines Kindes dieses mit je nach Geschlecht unterschiedlichen Erwartungen konfrontiert wird. Zwar hat eine Liberalisierung stattgefunden: ein Mädchen im Fußballverein; ein Bub im Ballettunterricht ist zwar möglich (eventuell sogar erwünscht), dennoch etwas Besonderes. Mit diesem „scharfen Geschlechterblick“ (Treptow 2006, S. 72) versuchen Eltern auch, ihre Kinder in der Berufswahl zu unterstützen. Die durch die Eltern unbewusst vermittelten traditionellen Rollenbilder (die Mutter erledigt die meiste Hausarbeit, selbst wenn sie auch berufstätig ist) führen dazu, dass Töchter in ihrer Berufswahl die Doppelbelastung mitdenken. 53% der Frauen geben an, nach der Geburt ihres ersten Kindes eine Teilzeitstelle antreten zu wollen (a.a.O. S. 88); nur 40% (!) arbeiten ihrer Ausbildung entsprechend (a.a.O. S. 87). Das könnte eine Erklärung für die Dominanz der Frauen unter den Lehrpersonen sein, da sie im Lehrberuf durch die relativ niedrige Anwesenheitspflicht in der Schule und die vermeintlich selbst einteilbare Vorbereitungszeit eine gute Vereinbarkeit von Beruf und Familie sehen. Bezeichnend dafür ist die Tatsache, dass Lehrerinnen nach der Geburt viel häufiger in den Beruf zurückkehren als andere (a.a.O. S. 103). Das alte Bild vom „Halbtags(frauen)job“ in höherer Position wäre somit noch in den Köpfen verankert!

Zusammenfassung

Ein einheitliches Bild geben Lehrer_innen in Bezug auf ihre Herkunft nicht ab. Denn bei 68% Volksschullehrer_innen aus dem liberal-intellektuellen Milieu kommen immerhin 32% aus anderen Milieus. Auch schulstufen- und schulartenspezifisch dürften Unterschiede in der sozialen Herkunft und somit in ihren Denk- und Handlungsschemata bestehen.

Die hier verwendeten Daten sind teilweise widersprüchlich. Das weist auf Forschungsbedarf hin: Wie setzen sich die Lehrer_innenschaften in den einzelnen Schularten zusammen? Zeichnet

sich hier ebenfalls eine Hierarchie der Schularten ab? Welche Auswirkungen hat dies beim Aufeinandertreffen mit den Schüler_innen (und Eltern)? Hat es auch mit der unterschiedlichen Ausbildung (Universität/Pädagogische Hochschule) zu tun?

Da es für Handelnde generell schwierig ist, sich habituelle Denk- und Handlungspraxen bewusst zu machen und zu reflektieren, könnte es durchaus gewinnbringend sein, Lehrer_innen verstärkt in Aus- und Fortbildung für die Auswirkungen ihrer eigenen Herkunft im Umgang mit den Kindern/Jugendlichen zu sensibilisieren.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Eder, Ferdinand (2008): Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In: Eder, Ferdinand, Hörl, Gabriele (2008): Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen. Münster: LIT-Verlag, S. 273–293.
- Kühne, Stefan (2006): Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. Empirische Befunde zur schichtspezifischen Selektivität in akademischen Berufspositionen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 4/2006, VS Verlag, S. 617-631.
- Mayr, Johannes; Neuweg, Georg Hans: Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. <http://www.bifie.at/buch/773/5> (abgerufen am 3.4.2011).
- Schumacher, Eva (2002): Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen - oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In: Mägdefrau, Jutta; Schumacher, Eva (Hg.): Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 253-270.
- Sertl, Michael (2009): Ungehobene Schätze. Studierende mit Migrationshintergrund an der PH Wien. In: schulheft 135/2009. Innsbruck: Studienverlag, S. 120-130.
- Statistik Austria: Bildungswesen / Lehrpersonen. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/index.html, abgerufen am 3.3.2011.
- Treptow, Eva (2006): Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede. Münster: Waxmann.

Das Feld Schule und seine Akteur/innen¹

Das Bildungs- und Schulsystem mit seinen tradierten Ordnungen und Spezifika wird immer stärker von verschiedenen Punkten der gesamtgesellschaftlichen Matrix wie Wirtschaft, Technologie, Migration, den Effekten einer globalisierten und medialisierteren Gesellschaft, der Auflösung traditioneller Familienstrukturen und bisher gültiger Paradigmen berührt und beeinflusst.

Die Spirale der Auflösung alter Ordnungssysteme (Katschnig-Fasch 2003, S. 125) hat längst auch das Schulsystem erfasst. Es befindet sich gegenwärtig in einem Übergang zwischen etablierten Auffassungen von Schule und einer neuen Auffassung von Lernen als Prozess, der sich den Gegebenheiten gesellschaftlichen Wandels anpassen soll. Gerade in Schwellensituationen, in denen neue Strukturen gewohnte Gefüge ersetzen sollen, werden „implizite Ordnungen“ einer Gesellschaft offenbar. (Rolshoven 2000, S. 109)

Was Lehrer/innen bis jetzt Stabilität und Sicherheit vermittelt, wird brüchig. Einerseits gelten sie nicht mehr als unhinterfragte Autoritäten in Bildungsangelegenheiten, andererseits werden ihnen über ihre bisherigen Aufgabenbereiche hinausgehende Verantwortlichkeiten übertragen: Die Forderung nach Gestaltung der Schulpartnerschaften, die Öffnung der Schule nach außen, die zunehmende Heterogenität und die soziale und kulturelle Differenz der Schüler/innen in der Schule stellen Lehrer/

1 Dieser Text basiert auf den Ergebnissen meiner Dissertation „Vom inneren Tragen äußerer Veränderungen. Lehrer/innen und Schulleiter/innen in der Spirale der Schulentwicklung“, die im März 2011 an der Karl-Franzens-Universität, Graz, approbiert wurde. Er stellt allerdings weniger eine Zusammenfassung dar als den Versuch, auf zentrale Aspekte meiner Forschungsergebnisse hinzuweisen, in der Absicht, einige Impulse zum Nachdenken zu liefern. Auf die Einarbeitung von Fallbeispielen, die im Ausgangstext den wichtigsten Teil ausmachen, wurde aus diesem Grunde schweren Herzens, aber bewusst, verzichtet.

innen vor neue Aufgaben der Positionierung und Kommunikation. Veränderungswünsche beziehungsweise – je nach Blickrichtung – Veränderungsnotwendigkeiten drängen sich dem Schulsystem von innen und außen verstärkt auf. Das Beharrungsvermögen des Schulsystems entwickelt jedoch Mechanismen, notwendige Anpassungen zu verhindern oder auf ein moderates Maß abzuschwächen und „herunterzukühlen“.

Die Schule ist nach wie vor (Re-)Produktionsstätte gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse, gleichzeitig soll sie als „Sozialisationsraum der Entfaltung des Menschlichen“ (Ribolits 1999, S. 23) gestaltet werden. Während Schule zusehends zum Transformations- und Kristallisationsort gesellschaftlicher Veränderung wird, bleiben Lehrer/innen als Teil des Schulsystems eine Stütze gesellschaftlicher Ordnungssysteme.

Lehrer/innen als „leibhaftige Akteur/innen“

In meinen unterschiedlichen Funktionen im Schulsystem beschäftigte mich immer wieder die Frage, weshalb Pflichtschullehrer/innen, deren Aufgabe es ist, Schüler/innen für ihre weitere Berufs- und Ausbildungslaufbahn in einer sich rasant verändernden Gesellschaft vorzubereiten und zu qualifizieren, auf schulische Veränderungen zögerlich, skeptisch oder gar ablehnend reagieren. Als Schulentwicklungsberaterin begegnete ich im Kontext der Veränderungsanforderungen an Lehrer/innen einer Vielzahl von „Symptomen“ wie Resignation, Widerstand, Ignoranz. Die Ursachen der Probleme, mit denen Lehrer/innen zu tun haben, suchte ich anfangs bei ihnen selbst – was auch dem gesellschaftlichen und medialen Bild dieser Berufsgruppe entspricht: Sie seien nicht flexibel, motiviert und professionell, leistungs- und einsatzbereit genug und übernahmen nicht die notwendige Selbstverantwortung, um sich mit ihrem pädagogischen Alltag auseinander zu setzen. Auch aktuelle Erkenntnisse und Ansätze aus dem Bereich der Erziehungswissenschaften würden von den Akteur/innen im Schulalltag nur begrenzt zur Kenntnis genommen, bzw. würden sie gar nicht erreichen. Der naheliegende Schluss – die Ablehnung von Veränderung auf persönliche Einstellungen zu reduzieren – genügte mir je-

doch nicht. Ein Blick auf größere gesellschaftliche Dynamiken zeigt systembedingte Spannungsfelder, die auf Lehrer/innen wirken. Deshalb wurde es für mich notwendig zu untersuchen, welche Strategien Lehrer/innen in Bezug auf die (von außen) an sie herangetragenen Innovationsbemühungen entwickeln. Ausgangspunkt meiner Forschungen war die jeweilige Biografie der Einzelnen und die Frage, warum die strukturellen Bedingungen sie auf gerade diese Weise handeln und denken lassen und nicht anders. Lehrer/innen als Akteur/innen zu begreifen, ihr Alltagshandeln, ihre Alltagspraxen und Bewältigungsstrategien mit Konzepten und Theorien Pierre Bourdieus zu verbinden, liefert die Möglichkeit die Positionen, von denen aus ihr Handeln in den Wechselwirkungen zwischen Habitus und Feld gesehen werden muss, zu erkennen und zu verstehen.

Nicht nur habituelle, sondern auch räumliche Prägungen sind bestimmend dafür, welchen Blick Lehrer/innen auf ihre Schüler/innen werfen - wie sehr die Denk- und Handlungsschemata und die dahinterliegenden Kategorisierungen auf Grund gesellschaftlich und kulturell vorgegebener Dispositionen sie dabei beeinflussen.

Aus Schüler/innen werden Lehrer/innen

Lehrer/innen sind diejenigen, die maßgeblich für die Qualifizierung und Bildung der nächsten Generationen zu sorgen haben und an entscheidender Stelle mitbestimmen, welche Positionierungs-Chancen den Schüler/innen im Rahmen der sozialen Reproduktion ermöglicht werden. Thomas Brüsemeister sieht das Wirken der Lehrer/innen als die „eigentliche inhaltliche Leistungsebene des Schulsystems“, die von keinem anderen Akteur erbracht werden kann. (Brüsemeister 2007, S. 85)

Sie werfen auf Grund ihrer eigenen Sozialisation und Positionierung im sozialen Raum den jeweils spezifischen Blick auf ihre Schüler/innen, der ihr pädagogisches Handeln oft unbewusst und unabhängig von ihren Fachkompetenzen mitbestimmt und anleitet.

Die empirischen Ergebnisse meiner Forschungen zeigen einerseits, wie soziale, kulturelle und habituelle Unterschiede, mit

denen die von mir befragten Lehrer/innen ihre eigene Schullaufbahn starteten, zum Tragen kamen und welche Bedeutung dem (schulisch) vermittelten Habitus als ein dauerhaftes System von Bewertungen zugemessen werden muss.

Andererseits weisen sie darauf hin, dass Lehrer/innen einen flexiblen und biegsamen Habitus benötigen, der genug Kompatibilität aufweisen soll, um sich dem kollektiven Habitus, der dem Feld Schule eigen ist, einzuordnen.²

Das Akzeptieren der Regeln des Feldes und das Sich-Eingliedern in das Feld sind notwendig, um Lehrer/in zu werden. Allerdings wird der passende Habitus „nicht schon von vornherein vorausgesetzt“ sondern muss formbar sein, und „sich in einen konformen Habitus konvertieren“ lassen, der „kongruent und lernfähig, das heißt offen für Möglichkeiten der Restrukturierung ist.“ (Bourdieu zit.n. Kraus/Gebauer 2002, S.61).

Aus den Erzählungen meiner Interviewpartner/innen geht hervor, dass sie die Wahrnehmung für die Herstellung von Unterschieden zum Teil schon in ihrer eigenen Schulzeit erlernt haben und diese später in der Ausbildung zu Lehrer/innen festigten. Einerseits müssen sie sich in ihrem beruflichen Handeln dem herrschenden Umgang mit Unterschiedsbeziehungen unterordnen, andererseits gibt ihnen diese berufliche Sozialisation die Möglichkeit, wiederum sozial wirksame Unterschiede bzw. Unterscheidungen herzustellen. Somit ist die Dynamik des Feldes eine Dynamik von Unterscheidungsbeziehungen, von „Machtbeziehungen zwischen Identität und Differenz der Akteure“ (Papilloud 2003, S.37) und Akteurinnen.

Nur mit dem Blick auf die „feinen Unterschiede“ (Bourdieu 1987) ist es möglich, die dem Alltagshandeln impliziten Unterscheidungshandlungen ihrer scheinbaren Natürlichkeit zu entziehen und ihre Unterscheidungsmacht bloß zu legen. Das Alltagshandeln vergisst die Relationen, die Identität und Differenz herstellen. Auf diese Weise können hergestellte und kulturell gestützte „Begabungen“ immer wieder natürlich erscheinen. Be-

2 Die Schule ist „eine Mittelschichtinstitution, die einen Habitus verlangt und honoriert, wie er im Normalfall in Mittelschichtfamilien ausgebildet wird.“ (Baumert/Maaz 2006, S.22).

reits in den allerersten Schulerfahrungen beobachten und erleben Kinder Ausgrenzung und Benachteiligung. Nur wenn man Detail für Detail der Anpassung und Abgrenzung herausarbeitet, wird sichtbar, wie diese „Natürlichkeit“ Tag für Tag hergestellt wird.

Die von mir befragten Akteur/innen lernten bereits als Schüler/innen, dass Lehrkräfte nicht nur die Leistungen und Begabungen der Schüler/innen, sondern auch deren soziale Herkunft bewerten und beurteilen. Mit dem Schuleintritt werden Kinder durch institutionelles Lernen sozialisiert und mit den dafür nötigen Regeln und Verhaltensweisen konfrontiert. Die allgemeine Schulpflicht beginnt mit sechs Jahren und sieht vor, dass alle Kinder durch die Ausbildung die gleichen Chancen bekommen sollen. Dies bedeutet jedoch nicht für alle dasselbe. Kinder mit unterschiedlichen sozialen und kulturellen Hintergründen kommen mit verschiedenen Voraussetzungen in die Schule, sind mit ungleichen Kapitalstärken ausgestattet, welche für sie jeweils anders „nutzbar“ werden.

Auch die Schule selbst behandelt diese „Einsätze“ nicht gleich³, wodurch ein System generativer Schemata entsteht, in dem soziale Identität Kontur gewinnt und sich durch Differenz bestätigen kann. (Bourdieu 1987, S. 279) Was hier zur Wirkung kommt, ist eine Art „kulturelles Unbewusstes“ der Schule. Viele alltägliche Handlungen erscheinen als „natürlich“ und sind tatsächlich kulturell konstruiert:

„Das traditionelle Bildungssystem verbreitet erfolgreich die Illusion, der gebildete Habitus sei ausschließlich das Ergebnis seiner Lehrtätigkeit und sei damit von allen sozialen Determinanten unabhängig, während es im Extremfall nur einen Klassenhabitus, der außerhalb des Bildungswesens entstanden ist und die Grundlage schulischen Lernens bildet, benutzt und sanktioniert.“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 221) Lehrer/innen lernen bereits als Schü-

3 Eine meiner Interviewpartner/innen erzählt: „In meiner Volksschule gab es drei Klassen: A, B und C. Da haben sie die Kinder dementsprechend hineingesetzt, sozusagen sortiert. In der A-Klasse waren immer die Besseren, die dann in das Gymnasium gingen. Die Kinder aus den B- und C-Klassen gingen nach der Volksschule selbstverständlich in die Hauptschule.“

ler/innen die Bewertungslogiken, nach denen sortiert und selektiert wird, was sie in der Ausbildung zu Lehrer/innen ein weiteres Mal bestätigt finden. Spürbar werden die „feinen Unterschiede“ auch in Details, beispielsweise in der Art des Auftretens und Agierens der Schüler/innen den Lehrpersonen gegenüber und den Reaktionen der Lehrer/innen auf sie. Ein Lehrer berichtet von seinen jahrelangen Beobachtungen, wie unterschiedlich seine Kolleg/innen mit den verschiedenen Kindern umgehen, die an die Tür des Konferenzzimmers klopfen, wenn sie ein Anliegen haben: „Bei Kindern aus den Arbeiterfamilien oder aus einem niedrigeren Sozialmilieu ist im Vergleich das Verhalten unfreundlich, sie [die Lehrer/innen] sind kurz angebunden, ungeduldig und fühlen sich gestört.“ Es ist eines jener unzähligen Beispiele dieser Art unbewussten Wissens darüber, wer mit welchem Kapitalvolumen ausgestattet ist und wie dieses in Unterstützung, Anerkennung und positive Aufnahme konvertiert wird.

Der feldspezifische und kollektive Habitus

Wenn nun dem bisher gültigen Paradigma der Selektion der Appell zur Inklusion hinzugefügt wird, geraten Akteur/innen in einen doppelten Widerspruch, einerseits steht ihr schulischer Auftrag plötzlich geänderten sozialen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gegenüber, andererseits kommen sie mit den „verborgenen Mechanismen der Macht“ (Bourdieu 1997) in Bedrängnis. Mit dem Auftrag zu Inklusion, so wie er mittlerweile vielfach formuliert wird, befinden sich die Lehrer/innen in einer Widersprüchlichkeit, die per se nicht auflösbar ist.

Die Infragestellung der im Habitus verankerten Sichtweisen durch die Veränderungen „von Sichtweisen und Repräsentationen der sozialen Welt“ führt im schlimmsten Fall zur „Gespaltenheit des Habitus“. (Barlösius 2006, S. 89) zur persönlichen Macht- und Ausweglosigkeit.

Am Beispiel einer Lehrerin, die sich um die Integration von Schüler/innen aus Asylwerberfamilien in einer einklassigen Volksschule an der Peripherie Österreichs (Burgenland) bemüht und am Ende daran scheitert, weil ihr die dafür nötige Unterstützung versagt bleibt, zeigt sich die Unvereinbarkeit der An-

sprüche, wie sie in den Bildungszielen formuliert sind (und ihrer habituellen Prägung entsprechen) und der Realität, in der sie steht, mit all ihren Verflechtungen und Verschränkungen. Sie erlebt plastisch, was es heißt, widersprüchliche Handlungsaufforderungen eines Staates leben zu wollen, dessen rechte Hand nicht mehr weiß, oder gar noch schlimmer, nicht mehr wissen will, was die linke tut. (Bourdieu 1987, S. 209) In ihrem Fall führte es zu einer Situation des double-bind „zwischen den Gewohnheiten und tradierten ethischen Wertgefügen auf der einen und gänzlich neuen, unbekanntem Erfordernissen und Zuständen auf der anderen Seite.“ (Katschnig-Fasch 2003, S. 221)

Mit Mario Erdheim können Schulsysteme als „Kühlsysteme“ der Gesellschaft gelesen werden. Erdheim geht davon aus, „dass besonders jene Teile einer Kultur, deren Veränderung die etablierte Herrschaft und ihre Dynamik in Frage stellen könnten, durch entsprechende Kühlsysteme abgesichert werden“. (Erdheim 1984, S. 332)

Am Beispiel der Integrationsbewegung aus den 1980er Jahren wird ersichtlich, wie die Schule als Kühlsystem des Staates fungiert. Seit ca. 25 Jahren ist die Integration von Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen, von Kindern unterschiedlicher kultureller, sozialer Herkunft und konfessioneller Zugehörigkeit eine besondere Herausforderung für die Schule. Der gesetzliche Rahmen wurde zwar nach einer für dieses gesellschafts- und schulpolitisch brisante Thema überraschend kurzen Zeit geschaffen und die Integration formal abgesichert, es wurden allerdings die notwendigen Begleitmaßnahmen (Aus- und Fortbildung der Lehrer/innen, Konzepte im Umgang mit Unterschieden, Diagnosekompetenz, Meinungsbildung) nur teilweise berücksichtigt und somit zeigten sich alsbald die Unzulänglichkeiten der gewählten Umsetzung. Bei der Implementierung von Integration ins Regelschulsystem waren hauptsächlich ökonomische Überlegungen ausschlaggebend. Die für die Integration benötigten strukturellen Veränderungen wurden nicht ausreichend vollzogen. Daraus entstand die oft geäußerte Haltung, dass Integration nicht funktionieren könne.

Die Voraussetzung für eine gelingende Integration wäre der Bruch mit dem „Modus der Evidenz“ (Bourdieu 1997a, S. 158)

des Schulsystems als Unterschiede produzierende und reproduzierende Institution, die über eine ganze Reihe von Mechanismen verfügt, um diese Funktion aufrecht zu erhalten und die im „Zweifelsfall“ immer bestrebt ist, Änderungen auf ein erträgliches Maß „herunterzukühlen“.

Integration verlangt auf Grund der historisch und kulturell inkorporierten Haltung gegenüber dem Fremden eine Veränderung des „kollektiven“ Habitus, sowohl im Feld Schule – durch die Akteur/innen und der am Schulsystem Beteiligten – als auch aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive. Die Schwierigkeit, den institutionellen und personellen Habitus zu verändern, kann Bourdieu folgend aus zwei Sichtweisen erklärt werden: Einerseits ist der Habitus durch eine außerordentliche Trägheit bestimmt, die „aus der Einschreibung der sozialen Strukturen in die Körper resultiert“, und eine dauerhafte Transformation desselben kann nur durch eine „wahre Arbeit der Gegendressur, die ähnlich dem athletischen Training wiederholte Übungen einschließt“ (Bourdieu 2001a, S. 220) erzielt werden. Andererseits gibt er den Akteur/innen auch eine „generierende und einigende, konstruierende und einteilende Macht“, bindet sie an ihren Auftrag und erinnert daran, „dass diese sozial geschaffene Fähigkeit die soziale Wirklichkeit zu schaffen, [...] die eines sozial geschaffenen Körpers, der sozial geschaffene und im Verlauf einer räumlich und zeitlich situieren Erfahrung erworbene Gestaltungsprinzipien in die Praxis umsetzt.“ (Bourdieu 2001a, S. 175).

Lehrer/innen als Akteur/innen

Der Blick auf die Realitäten der sozialen Milieus und die damit verbundenen kulturellen Differenzierungen zeigt, so Helmut Bremer, dass in der Schule eine Akkulturationsleistung zu erbringen ist, welche für die mittleren und unteren Milieus ungleich schwieriger ist, als für diejenigen aus den privilegierten Milieus, die mit ihrem kulturellen Erbe die pädagogischen Codes wesentlich leichter entziffern können als die anderen. Lehrer/innen „definieren mit, was das Feld der Bildung erwartet, was geduldet und was nicht anerkannt wird“ (Bremer 2006, S. 304).

Sie sind als Akteur/innen selbst Teil jenes „sozialen Spiels“, das bestimmend ist für die Produktion und Reproduktion von Ungleichheit, und dafür, inwieweit sie ihre „eigenen Klassifizierungsmuster“ bewusst reflektieren. Grundlage für den Lehrberuf müsste also, vor dem Hintergrund all des bis hierher Gesagten die Kompetenz bzw. Entwicklung einer spezifischen Reflexivität und Diagnostik sein, die gerade das bisher Verborgene in den Blick nehmen kann. Mit dem Wissen um die Zusammenhänge, Mechanismen und relationalen Beziehungen, dem Erkennen und Bewusstmachen auch der damit verbundenen Grenzen, werden die Möglichkeiten eines reflexiven und relationalen Umganges im schulischen und pädagogischen Handeln zwingend und müssten genauso zwingend in die pädagogischen Konzepte Eingang finden.

Die Positionierung der Lehrer/innen als Akteur/innen im sozialen Raum ist entscheidend für ihren Blick auf Schüler/innen und bedarf der Reflexion, welche bereits in der Ausbildung einen angemessenen Stellenwert haben sollte. Wenn Lehrer/innen nun „alle Kinder mitnehmen sollen“, „keinen zurücklassen dürfen“, muss eine professionelle Reflexion ihres Handelns ein politisch gewollter selbstverständlicher und impliziter Anteil ihres Berufes sein und darf nicht allein dem individuellen Engagement und dem Zufall, der Freiwilligkeit und Eigenverantwortlichkeit der Lehrer/innen überantwortet werden.

Literatur

- Barlösius, Eva (2006): Pierre Bourdieu. Frankfurt/Main.
- Baumert, Jürgen; Maaz, Kai (2006): Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In: Baumert Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (2006) (Hg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differentielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von Pisa 2000.* Wiesbaden, S. 11-24.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs.* Stuttgart.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Die Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.* Frankfurt/Main.

-
- Bourdieu, Pierre (1997): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg.
- Bourdieu, Pierre (1997a): Die männliche Herrschaft. In: Dölling/Krais: Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der Sozialen Praxis., S.153-217.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/Main.
- Bremer, Helmut (2006): Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger, Markus/Wigger, Lothar (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden. S. 289 – 308.
- Brüsemeister, Thomas (2007): Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule. In: Kussau, Jürgen/Brüsemeister, Thomas: Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden. S. 63-95.
- Erdheim, Mario (1984): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopschoanalytischen Prozeß. Frankfurt/Main.
- Katschnig-Fasch, Elisabeth (2003) (Hg.): Das ganz alltägliche Elend. Begegnungen im Schatten des Neoliberalismus. Wien.
- Krais, Beate; Gebauer, Gunter (2002): Habitus. Bielefeld
- Papilloud, Christian (2003): Bourdieu lesen. Einführung in eine Soziologie des Unterschieds. Bielefeld.
- Ribolits, Erich (1999): Die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung ... In: Schule zwischen Staat, Profession und Markt, Schulheft 96, S. 9-25.
- Rolshoven, Johanna (2000): „Übergänge und Zwischenräume. Eine Phänomenologie von Stadtraum und sozialer Bewegung.“ In: Kokot, Waltraud/Hengartner, Thomas/Wildner, Kathrin (Hg.): Kulturwissenschaftliche Stadtforschung. Berlin, S. 107-122.

Der schulbezogene Habitus von privilegierten und nichtprivilegierten Kindern im Vergleich – und einige Folgerungen für die Praxis

Im Jahr 2008 konnte ich eine Studie veröffentlichen, an deren Thematik ich über rund acht Jahre hinweg gearbeitet hatte (Jünger 2008). Die Studie wurde im Kanton Zürich (Schweiz) mit Kindern im Primarschulalter durchgeführt (4. und 5. Schuljahr, die Kinder sind dann zehn bis zwölf Jahre alt). Das Hauptinteresse dieser Studie war es, zu ergründen, warum die nicht-privilegierten Kinder, die ich selbst unterrichtete, trotz hochgesteckten Zielen und trotz meines grossen Engagements viel grössere Schwierigkeiten hatten, Kompetenzen zu erwerben und schulische Ziele zu erreichen als die privilegierten Kinder, die ich zuvor unterrichtet hatte; m.a.W. welches die von mir selbst erlebten Ursachen der Bildungsungleichheit in unseren Schulen sind.

Der Studie legte ich die Theorien und Forschungen Pierre Bourdieus zugrunde. Das Verhältnis der Kinder zur Schule wurde dementsprechend als Teil ihres ressourcenbedingten und klassenspezifischen Habitus aufgefasst (vgl. Bourdieu 1982, 1998, 1991). In Anlehnung an den allgemeinen Habitusbegriff von Bourdieu (1982) war das Ziel, im Gespräch mit privilegierten und nichtprivilegierten Kindern ihre je spezifische Wahrnehmung von der Schule und ihr schulisches Erleben, ihre Einstellungen bezüglich der Schule (Stellenwert, Strategien, Nutzungsformen) und ihre schulbezogenen Praktiken zu erforschen. Die These bestand darin, dass privilegierte und nichtprivilegierte Kinder einen je anderen schulbezogenen Habitus haben und damit ihre Sicht auf die Schule, ihr Erleben, die Bedeutung der Schule und die schulischen Strategien nach sozialer Herkunft unterschiedlich sind. Diese ressourcenabhängigen Zugänge zur Schule aber eröffnen ihnen auch unterschied-

liche Möglichkeiten, in der Schule zu lernen und Erfolg zu haben¹.

In der Tat konnten aus den schulbezogenen Habitusformen im Vergleich konkrete Vorteile für die privilegierten und Nachteile für die nichtprivilegierten Kinder herausgearbeitet werden (Jünger 2008: 491f., 510f., 513f.; Jünger 2010), die sich für sie beim „Gebrauch der Schule“ (Bourdieu 1991: 86) ergeben. Somit wurden zahlreiche Ursachen dafür eruiert, weshalb die nichtprivilegierten Kinder viel grössere Schwierigkeiten haben als privilegierte Kinder, Kompetenzen und Bildungsabschlüsse zu erwerben.

Der vorliegende Text möchte anhand von einigen ausgewählten Beispielen aufzeigen, welche Folgerungen aus den Erkennt-

1 In der Studie wurden die Bezeichnungen „privilegiert“ und „nicht-privilegiert“ wie folgt definiert: Der Bourdieuschen Ungleichheitskonzeption folgend wurden die Schlüsseldimensionen der gesellschaftlichen Ungleichheit, nämlich das ökonomische und das kulturelle Kapital, operationalisiert. Diese beiden Kapitalien wurden mit drei Indikatoren erfasst: Dem Einkommen, gemessen am durchschnittlichen steuerbaren Einkommen der natürlichen Personen der Gemeinden, dem Vermögen, gemessen am durchschnittlich steuerbaren Vermögen der natürlichen Personen der Gemeinden, und der *Bildungsbeteiligung*, gemessen an den Mittelschülern und Studierenden pro 1000 Einwohner der Gemeinden. Diese Indikatoren wurden also (aus diversen Gründen) in Bezug auf die Gemeinden und nicht über einzelne Familien oder Kinder – erfasst.

Auf diese Weise wurden Schulen in privilegierten Gemeinden (solche mit insgesamt sehr hohen Einkommens- und Vermögenswerten *und* sehr hoher Bildungsbeteiligung) und nichtprivilegierten Gemeinden (solchen mit insgesamt sehr tiefen Einkommens- und Vermögenswerten *und* sehr tiefer Bildungsbeteiligung) ausgewählt und zufällige Kindergruppen in diesen Schulen befragt.

Die Studie beschränkte sich damit auf Gemeinden, die im Kanton Zürich je die Spitzenpositionen bezüglich der drei Indikatoren einnehmen, so dass es sich bei den sozialen Positionen der Familien, deren Kinder einbezogen wurden, in den allermeisten Fällen um Lagen mit je konsistent hohen bzw. tiefen Positionen in Bildung, Berufsstatus und Einkommen handeln sollte. Daten aus der Schweiz zeigen, dass damit bei der so genannten konsistenten oberen Lage, bei welcher Bildung, Berufsstatus und Einkommen hoch sind, als auch bei der konsistenten unteren Lage, bei der Bildung, Berufsstatus und Einkommen tief sind, geforscht wird (vgl. Lamprecht/Stamm 2000).

nissen dieser Studie für die Praxis gezogen werden können. Da die Studie den herkunftsspezifischen Zugang von Kindern zur Schule in umfassender Weise aufzeigt, wären auch die Folgerungen umfassend darzustellen und zu diskutieren. Ich wähle an dieser Stelle einige Folgerungen aus, die von einzelnen Lehrkräften oder Schulen berücksichtigt werden können. Sicher müssten auch grundlegende, institutionelle Rahmenbedingungen betreffende, Folgerungen gezogen werden. Diese betreffen jedoch die politische Ebene. Entsprechend dem Zielpublikum wird hier daher der Fokus vielmehr auf Punkte gelegt, die für einzelne Unterrichtende und Schulen und auch für die Kinder direkt gewinnbringend sein können.

Im Folgenden werden einige sich aus dem schulbezogenen Habitus ergebende Vor- und Nachteile geschildert und jeweils im Anschluss Möglichkeiten aufgezeigt, wo Lehrpersonen ansetzen könnten, um den Bedürfnissen der nichtprivilegierten Kinder entgegenzukommen.

1. Fehlende Kenntnis und unkritische Akzeptanz der Regeln versus Souveränität und Kritik bezüglich der Regeln

Ein erster Nachteil für die nichtprivilegierten Kinder ergibt sich aus ihrem Wissen und ihrer Einstellung in Bezug auf die schulischen Regeln (Klassenregeln, Schulhausregeln). Obschon die Kinder den Regeln hohe Wichtigkeit beimessen und betonen, dass es wichtig sei, sie einzuhalten, sind sie den Kindern nicht wirklich klar – die Kinder wissen nicht im Detail, wie sie lauten und welche genau die Konsequenzen sind, wenn man sie nicht einhält. Sie verfügen auch nicht über Strategien, was sie tun könnten, wenn sie gegen eine Regel verstossen haben und deshalb in Schwierigkeiten sind. Die Regeln werden nicht hinterfragt oder kritisch betrachtet, sondern wie vieles andere an der Schule trotz diffuser Kenntnisse bejaht und als unabänderbar hingenommen.

Daraus ergeben sich eine Reihe von Nachteilen für die nichtprivilegierten Kinder: Durch die Unkenntnis und die unkritische Akzeptanz, die es verunmöglicht, dass eine nicht einleuchtende Regel diskutiert und verändert wird, kommt es häufig zu unbeabsichtigten Regelverstößen, die zum einen dem Lernen abträg-

lich sind, weil die herrschende Unruhe und die vorhandenen Disziplinprobleme das Lernen erschweren und zudem die Lehrperson in Beschlag nehmen. Zum anderen wirken sich Regelverstösse eines Kindes nachteilig auf die Bewertung des Kindes aus, weil es als störendes, unanständiges Kind gilt. Weiter sind die Regelverstösse für die Kinder belastend, da sie selber eigentlich den Erwartungen entsprechen möchten und zudem eine gute Beziehung zu den Lehrkräften durch ständige Regelverstösse erschwert wird.

Die privilegierten Kinder hingegen sind in Bezug auf die Regeln souverän: Sie kennen sie im Detail, wissen, bei welchem Punkt welche Konsequenz erfolgt und mit welchen Strategien sie unangenehme Situationen aufgrund von Sanktionen wieder in Ordnung bringen können. Damit können sie ihr Verhalten bewusst steuern, so dass es seltener zu Konfrontationen mit der Lehrkraft kommt. Das Bild der Lehrperson vom Kind ist damit auch eher günstig, was sich positiv auf die Beurteilung des Kindes auswirkt. Belastungen entstehen durch die Regeln kaum für die privilegierten Kinder, denn eine als unsinnig empfundene Regel wird mit der Lehrkraft diskutiert und in Frage gestellt und kann so verändert werden. Bricht ein Kind eine Regel, kann es zudem auf die volle Unterstützung seiner Eltern zählen, mit deren Hilfe die ungünstigen Folgen verhindert oder gemindert werden können.

Praktische Folgerungen für den Unterricht

Mit nichtprivilegierten Kindern sollte systematisch und kontinuierlich mit und an Regeln gearbeitet werden. Beim schulischen Präventionsprogramm PFADE zur Minderung von externalisierenden und internalisierenden Verhaltensproblemen stellt eine solche Regelarbeit einer der thematischen Schwerpunkte dar (Jünger 2011; www.gewaltprävention-an-schulen.ch). Wir machen damit sehr gute Erfahrungen. Eine systematische Arbeit mit Regeln bedeutet, die Regeln zum Unterrichtsgegenstand zu machen:

Zunächst wird mit den Kindern erarbeitet, was Regeln sind, in welchen Bereichen des Lebens und für welche Zielgruppen Regeln bestehen und welches der Sinn von Regeln darstellt.

Im Anschluss werden gemeinsam mit den Kindern Regeln erarbeitet. Es gibt dafür verschiedene Möglichkeiten: Man kann manche Regeln vorgeben, wobei dies eher allgemeine Grundsätze betrifft. Solche vorzugeben kann notwendig sein, weil die Lehrkraft die Verantwortung trägt dafür, was im Klassenzimmer geschieht – in diesem Fall können diese Regeln auch so begründet werden. Organisatorische Regeln und konkrete Abmachungen hingegen (vgl. Korte 2002) können aufgrund von Bedürfnissen gemeinsam festgelegt werden. Die Lehrkraft kann zum Beispiel Bereiche nennen, in denen es Regelungen braucht, um die Abläufe zu erleichtern und die Sicherheit zu garantieren. Die Kinder können sich dann bei der Ausarbeitung der konkreten Regeln einbringen.

In manchen Klassen ist es möglich, ganz von den Bedürfnissen aller auszugehen. Gemeinsam erarbeitete Regeln bedeuten aber auch dann nicht, dass die Kinder oder Jugendlichen allein bestimmen, was im Schulzimmer gilt. Wenn von Bedürfnissen die Rede ist, sind auch die Lehrperson und ihre Bedürfnisse damit gemeint. Es sind damit Regeln erforderlich, die die Lehrkraft dabei unterstützen, ihre Verantwortung wahrnehmen zu können. Die Schüler/innen können so lernen, die Bedürfnisse Erwachsener zu respektieren. Das gemeinsame Vereinbaren von Regeln hilft, dass sich die Kinder mit den Regeln identifizieren und sich auch vermehrt daran halten. Nichtprivilegierte Kinder erlangen eine Bewusstheit bezüglich der Regeln und erleben, dass sie diskutier- und veränderbar sind.

Beim Aufstellen von Regeln lohnt es sich, auf die Form zu achten. Es kann die Kinder unterstützen, wenn die Regeln positiv formuliert sind (da man ausdrückt, was erlaubt ist und man dabei das positive Vorstellungsbild auslöst), und es kann sich gerade bei kleineren Kindern bewähren, Regeln bildlich darzustellen. Gleichzeitig muss jedoch sichergestellt werden, dass die Kinder die Bedeutung der Regeln verstehen, und dafür reichen Symbole nicht aus. Am besten klärt und bespricht man anhand einer Vielzahl von Rollenspielen und Beispielsituationen zu den Regeln, ob bestimmte Verhaltensweisen tolerierbar sind oder nicht.

Es bewährt sich auch, so wenige Regeln wie möglich festzulegen. Sollte es jedoch schwierig sein, sich auf wenige überblickba-

re Regeln zu beschränken, werden sie am besten strukturiert und in verschiedene Bereiche gebündelt: Regeln für das Klassenzimmer; Regeln für Ausflüge; Regeln für das Turnen oder Schwimmen; Regeln für den Korridor; usw. So kann je nach Situation gezielt ein Regelbereich ins Zentrum gerückt und an die entsprechenden Regeln erinnert werden.

Sind die Regeln einmal vereinbart, geht es darum, kontinuierlich mit und an ihnen zu arbeiten: Täglich wird auf sie Bezug genommen. Die Regeln müssen nach einiger Zeit aktualisiert werden: Während manche nicht mehr nötig sind, werden dafür neue gebraucht. Die Kenntnis muss laufend überprüft werden: Es ist immer wieder anhand von konkreten Beispielen zu klären, was eine Regel bedeutet. Im Alltag muss mit den Kindern besprochen werden, wie sie ihre Ziele verfolgen und dabei die Regeln einhalten können. Die Kinder brauchen auch Erklärungen zu den Folgen, die das Verstossen gegen eine Regel hat – dies setzt eine hohe Transparenz und Klarheit der Lehrperson selbst bezüglich der Konsequenzen voraus, was nicht immer einfach ist. Es kann auch gemeinsam mit den Kindern darüber nachgedacht werden, was geschieht, wenn die Regeln nicht eingehalten werden. Bei PFADE verfolgen wir das Ziel, dass man als Lehrperson kreativ bleibt im Umgang mit Regelverstössen. Es gilt, zusammen mit der Klasse Formen der Wiedergutmachung zu finden, die für alle nützlich sind.

Zentral ist bei nichtprivilegierten Kindern auch, ihnen zu zeigen, was sie tun können, damit eine unangenehme Situation aufgrund eines Regelverstosses wieder bereinigt werden kann oder eine allfällige Strafe endet. Es sollte für die Kinder möglich sein, eine konflikthafte Situation abzuschliessen und einen Neuanfang zu machen².

2 An dieser Stelle wären auch die Schulhausregeln zu diskutieren und die Arbeit mit Kindern an individuellen Zielen. Dies würde jedoch den Rahmen des Artikels sprengen.

2. Schwelende Konflikte, Schwierigkeiten beim Zusammenleben

Kritiklosigkeit und Unterwerfung

Im Anschluss an die Regeln sollen kurz zwei Aspekte angesprochen werden, die mit diesen zusammen hängen und aus denen sich eine gemeinsame Folgerung für die Praxis ergibt:

Die Studie zeigte, dass nicht bei allen, aber doch bei einem beträchtlichen Teil der Klassen mit nichtprivilegierten Kindern heftige Konflikte, Streitigkeiten und Disziplinprobleme an der Tagesordnung sind. Dies ist so bei Klassen mit privilegierten Kindern nicht beobachtbar. In solchen konfliktgeplagten Klassen prägen diese ständigen Streitigkeiten den Alltag der Kinder, lösen eine grosse Unruhe und Unsicherheit aus und können offenbar nicht nachhaltig behoben werden. Die Konflikte absorbieren die Zeit und Energie der Lehrpersonen und beschäftigen oder verängstigen die Kinder, deren Hauptthema nicht die Lernprozesse, sondern die Streitigkeiten sind.

Für den Unterricht mit nichtprivilegierten Kindern folgt, dass es in nichtprivilegierten Schulen äusserst wertvoll ist, wenn soziale Kompetenzen von Grund auf und umfassend gefördert werden. Eine sinnvolle Möglichkeit ist es, dies mit einem bewährten, standardisierten Programm zu tun. Das oben erwähnte evidenzbasierte Programm PFADE zur Förderung von sozialen Kompetenzen beispielsweise beinhaltet sieben Schwerpunktthemen: 1. Regeln, 2. Gefühle, 3. gesundes Selbstwertgefühl, 4. Selbstkontrolle, 5. Problemlösen, 6. Zusammenleben und Beziehungen und 7. Lern- und Organisationsstrategien. Das Programm eignet sich hervorragend für nichtprivilegierte Kinder, weil sie bei den sprachlichen Fähigkeiten, im Mitdenken und in der Selbstreflexion, im Umgang mit Gefühlen, bei der Impulskontrolle und in der Selbststeuerung, aber auch beim aktiven Angehen und Lösen von Problemen deutliche Fortschritte machen. Dies sind Fähigkeiten, die gerade nichtprivilegierten Kindern enorm zu Gute kommen: Sie lernen, sich zu artikulieren und zuzuhören, Regeln, aber auch die Gefühle von sich und anderen zu erkennen und einzubeziehen. Auf dieser Basis können sie Konflikte und Disziplinprobleme vermeiden oder aktiv angehen und lösen.

Die Lehrpersonen von Klassen mit nichtprivilegierten Kindern profitieren ebenfalls in hohem Masse davon, weil sie erstens bewährte und taugliche Instrumente in der Hand haben, um mit den Kindern arbeiten zu können und zweitens, weil es aufgrund der Fortschritte der Kinder zu spürbar entlastenden Effekten kommt.

Die umfassende Förderung von sozialen Kompetenzen, wie es z.B. im PFADE-Programm geschieht, trifft aber auch einen weiteren Punkt:

Die Studie brachte sehr eindrücklich zum Ausdruck, dass nichtprivilegierte Kinder ihre Meinungen und Wertungen kaum – und im Vergleich zu den privilegierten Kindern überhaupt nicht – ausdrücken. Es scheint, als kennen sie es gar nicht, sich eine eigene Meinung oder ein Urteil zu bilden und diese Position zu vertreten. Die nichtprivilegierten Kinder beschreiben alles Schulische als „gut und schön“, als funktioniere es optimal – selbst wenn an vielen Stellen deutlich wird, wie belastend vieles für die Kinder sein muss. Auch die Lehrpersonen werden so akzeptiert, wie sie sind und in ihrem Tun legitimiert – selbst wenn dieses, wie Beispiele zeigen, fragwürdig oder schlicht nicht korrekt ist. Die unhinterfragte Akzeptanz der Regeln drückt ebenfalls diese Kritiklosigkeit aus. Die Kinder unterwerfen sich den Anforderungen und dem System, so wie es ist – partizipieren, sich einbringen und bewerten oder kritisieren scheinen für sie keine bekannten Kategorien zu sein.

Die Kritiklosigkeit der Kinder (sowie ihrer Eltern) führt zu einer geringen Auseinandersetzung mit der Lehrperson. In allen Bereichen, in denen die Lehrperson eine Rolle spielt (Selektion, Zuteilung zu Förderstunden, usw.), ist bei einer geringen Auseinandersetzung der Einfluss auf die Wahrnehmung der Lehrkraft und auf ihre Vorgehensweisen gering, was für die Lernfortschritte und die Beurteilung des nichtprivilegierten Kindes erhebliche Nachteile mit sich bringt.

Zudem erhält die Lehrperson bei ausbleibender Auseinandersetzung und Kritik keine Anstösse und Anregungen, um den eigenen Unterricht zu verändern oder auf die Bedürfnisse eines Kindes einzugehen. Die Lehrperson wird nicht auf Lernschwierigkeiten oder besondere Umstände, in denen sich ein Kind be-

findet, aufmerksam gemacht, so dass sie intensiver auf das Kind achten könnte. Auch bleiben aufgrund der Idealisierung der Kinder schulische Angebote wie z.B. die Hausaufgabenhilfe so, wie sie sind, auch wenn viele Kinder andere Rahmenbedingungen benötigen würden, um erfolgreich lernen zu können.

Der kritiklose Habitus stimmt ausserdem nicht mit manchen Unterrichtszielen überein, die das Äussern von Meinungen und das Beziehen einer eigenen Position vorsehen. Den nichtprivilegierten Kindern bereitet diese Anforderung aufgrund ihres Habitus grosse Schwierigkeiten. Eine Lehrperson jedoch kann relativ rasch zum Schluss kommen, dem Kind fehle es dafür an der nötigen Intelligenz.

Die oben genannten Fähigkeiten, die die Kinder im Rahmen des PFADE-Programms lernen, sind in Bezug auf ihre Kritik- und Sprachlosigkeit äusserst nützlich: Die Kinder lernen, sich eine Meinung zu bilden, eigene Gefühle und Bedürfnisse wahrzunehmen, sich einzubringen und für sich einzustehen. Gleichzeitig üben sie sich in der Perspektivenübernahme und entwickeln ein Bewusstsein für angemessenes Verhalten, Regeln und Grenzen. Nicht zuletzt erhalten sie ein Instrument und Übung darin, Probleme anzugehen und zu lösen. Dies benötigen nicht-privilegierte Kinder ganz besonders, da sie im Laufe des Aufwachsens von vielen Herausforderungen betroffen sind.

Die Lehrkraft profitiert auch hier, denn wenn sich die Kinder vermehrt ausdrücken und einbringen, kann sie aktiv mit den Kindern arbeiten und gemeinsam nachhaltige Lösungen für Probleme finden. Zudem werden nicht nur den Kindern, sondern auch den Lehrkräften die nötigen Instrumente gegeben, wie sie das Gespräch und die Auseinandersetzung für alle Seiten gewinnbringend gestalten können.

3. Geringe sprachliche Kompetenzen, geringes Allgemeinwissen und keine außerschulischen und gegenseitigen Lernmöglichkeiten, Fächerkonfusion

Die Studie brachte auch zu Tage, worin die Schwierigkeiten der nichtprivilegierten Kinder in Bezug auf den Zugang zu Lerninhalten und das Lernen bestehen.

Eine erste Schwierigkeit besteht – wenig überraschend – in den geringen sprachlichen Kompetenzen der Kinder, was zum einen durch die nichtdeutschen Muttersprachen bedingt ist, zum anderen aber auch durch den von der sozialen Herkunft abhängigen Sprachgebrauch. Nichtprivilegierte Kinder haben so neben den eigentlichen Schwierigkeiten im Fach Deutsch ungünstige Voraussetzungen für das Erarbeiten neuen Wissens, den Dialog über den Lernprozess und das Formulieren von Fragen; auch besteht die Tendenz, das Kind in seinen kognitiven Leistungsfähigkeiten zu unterschätzen.

Eine zweite Schwierigkeit besteht darin, dass die nichtprivilegierten Kinder ausserhalb der Schule kaum Gelegenheit haben, ihr Wissen zu erweitern. Generell ist ihr Allgemeinwissen im Vergleich zu den privilegierten Kindern äusserst gering. Die Kinder bezeichnen die Freizeit als langweilig, man sitzt entweder vor dem Fernseher oder „hockt herum“. Die Schule ist daher für die nichtprivilegierten Kinder exklusiv der Ort, wo sie Anregungen und Wissen erlangen und Wissenszusammenhänge und eigene Erfahrungen zusammen mit erwachsenen Bezugspersonen verarbeiten können. Dies fällt ihnen jedoch schwer, weil grundlegende Voraussetzungen wie eigene Anknüpfungspunkte und eine differenzierte Sprache fehlen.

Durch die geringen sprachlichen Kompetenzen und das geringe Allgemeinwissen haben die nichtprivilegierten Kinder kaum die Möglichkeit, in der Schule voneinander zu lernen. Dieser Nachteil wird durch die zunehmende residentielle Segregation (d.h. die Konzentration von Nichtprivilegierten in bestimmten Quartieren) noch verstärkt, weil eine gesunde Durchmischung von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft in den Klassen fehlt.

Dass kaum voneinander profitiert werden kann, zeigte sich auch in den Gruppeninterviews der Studie: Wenn ein nichtprivilegiertes Kind sprachlich oder inhaltlich nicht weiter wusste oder eine falsche Aussage machte, wurde es von den anderen weder ergänzt noch korrigiert. Dies kam hingegen bei den privilegierten Kindern – bedingt durch den Habitus, der Korrigieren und Mitreden vorsieht, aber auch durch die vorhandenen Kenntnisse laufend vor.

Die nichtprivilegierten Kinder haben zudem eine Konfusion, was das schulische Fächersystem, die Inhalte und die Lernmedien betrifft. Gewisse Fächer werden doppelt genannt, jedoch mit verschiedenen Begriffen. Inhaltliche Teilbereiche von Fächern werden als eigene Fächer genannt. Fächer, Lernmedien und Inhalte werden verwechselt, z.B. sagen die Kinder: „Man lernt Rechnen, Sprache und Bücher!“ Den Kindern sind die schulischen Strukturen, die den Fachdisziplinen entsprechen, nicht klar.

Für die Praxis ergeben sich aus den genannten Aspekten verschiedene Folgerungen, die sich bei der Umsetzung wechselseitig günstig auswirken dürften.

Lehrpersonen, die in einer Schule mit vielen nichtprivilegierten Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache unterrichten, sollten sich im Bereich Deutsch als Zweitsprache aus- oder weiterbilden. Denn sie – nicht nur Fachlehrkräfte sollten Kenntnisse darüber haben, welches die Herausforderungen der deutschen Sprache für Fremdsprachige sind und wie man einen entsprechenden Deutschunterricht gestalten kann, der an den Voraussetzungen der Kinder anknüpft. Die Schule kann und sollte hier die Lehrpersonen unterstützen, indem sie Weiterbildungen für das Team in diesem Bereich plant. Der Sprachunterricht sollte in solchen Schulen insgesamt einen besonderen Stellenwert haben und die sprachliche Förderung durchgehend auf hohem Niveau betrieben werden.

Was die ausserschulischen Lernmöglichkeiten anbelangt, ist es schwieriger, als Lehrperson viel anzustossen und zu verändern. Grob skizziert bestehen die Möglichkeiten darin,

- in den Gesprächen mit den Eltern jeweils gemeinsam darüber nachzudenken, was das Kind interessiert und bei welchem anregenden und in der Gemeinde zugänglichen Angebot es in der Freizeit partizipieren könnte;
- dass sich die Schule mit den Anbietern von sinnvollen lokalen Freizeitangeboten vernetzt, indem Angebote in der Schule vorgestellt werden, die Anbieter der Schule bekannt sind, manche Angebote in das Schulareal hinein geholt werden, etc. Dies könnte eine Aufgabe sein, der sich Schulsozialarbeitende annehmen;

- Elternvereine diesbezüglich zu aktivieren und einzubeziehen;
- von der Schule aus Förder- und Präventionsaktivitäten im frühkindlichen Bereich anzustossen. Es gibt immer mehr frühkindliche Förderprogramme und entsprechende Projekte (Eisner/Ribeaud/Locher 2009: 47f.). Konkret müsste hier auf nationaler Ebene nach evidenzbasierten Umsetzungsmöglichkeiten recherchiert werden.

Im Hinblick auf die Fächerkonfusion können Lehrkräfte von nichtprivilegierten Kindern eine gut sichtbare Tabelle für das Schulzimmer herstellen, mit der die Fächerstruktur aufgezeigt wird. Inhalte, Teilbereiche und Ziele können so jeweils den Fächern zugeordnet, Zusammenhänge zwischen Inhalten innerhalb der Fächer sowie zwischen Fächern visuell aufgezeigt werden. Die Lernmedien, die in den einzelnen Fächern benutzt werden, können als Symbole klein kopiert zum Fach dazu geklebt und klar als Lernmedien bezeichnet werden: „Wir benutzen in diesem Fach folgende Materialien:...“. Wenn bei einem Thema das Vorwissen aktiviert wird, kann auch dieses den entsprechenden Fächern zugeordnet werden.

Was den Inhalt und das Lernen betrifft, müssten an dieser Stelle zwei weitere Aspekte des schulischen Habitus von nichtprivilegierten Kindern in ihrer Bedeutung für die Praxis diskutiert werden, worauf jedoch aus Platzgründen verzichtet werden muss: Die Frage der Bedeutsamkeit der Themen für die nichtprivilegierten Kinder und ihr emotionaler Zugang dazu (vgl. Jünger 2008: 395, 535f.) und das funktionale Lernen, das sich stets auf die konkrete Verwendbarkeit des Gelernten bezieht (ebd.: 398).

4. Plakativer Lernbegriff

Die nichtprivilegierten Kinder haben zudem einen grossen Nachteil beim Lernen dadurch, dass sie keine Vorstellungen vom Lernen als *Prozess* haben. Obwohl in ihren Augen das Lernen sehr wichtig ist (wie eigentlich alles an der Schule) und sie betonen, dass man den Stoff können oder wissen muss, bleibt das Lernen selbst eine Blackbox. Die Kinder verfügen nicht über Vorstellungen davon, wie das Lernen funktioniert – mit Ausnahme der Vorstellung, man müsse sich anstrengen. Es ist ihnen

nicht bewusst, dass der Lernprozess ein Weg darstellt, denn lernen bedeutet für sie, dass man „es“ können muss. So beschreiben sie, ganz im Gegensatz zu den privilegierten Kindern, auch keine Lern- und Übungsformen oder -möglichkeiten.

Die Folgerung für die Praxis scheint hier klar: Es geht darum, Lernprozesse zu thematisieren und bewusst zu machen. Dabei ist m.E. zentral, dass v.a. konkrete Lern-, Arbeits- und Übungstechniken gezeigt und geübt und danach reflektiert werden. Mit anderen Worten geht es um das seit längerem bekannte „lernen lernen“, bei dem konkrete Arbeits- und Lerntechniken im Zentrum stehen, die vermittelt und geübt werden.

Nichtprivilegierte Kinder sind hingegen überfordert mit allgemeinen und offenen Formen der Metakognition. Wenn also die Lehrkraft fragt, was ein Kind heute gelernt hat, wo es Probleme gab und wie das Kind sie ggf. lösen konnte, oder welches Ziel sich heute ein Kind vornimmt, etc., wird ein nichtprivilegiertes Kind meistens überfordert sein. Den Lernprozess bewusst zu planen, zu steuern und zu kontrollieren ist eine sehr hohe Anforderung (die Lehrkräfte professionell beherrschen sollten – aber nicht schon die Kinder). Ich schliesse mich daher Schröder-Naefs These an, die besagt, dass die Verantwortung bezüglich des eigenen Lernprozesses schrittweise übertragen werden muss (vgl. Schröder-Naef 2002: 14): Die Vermittlung von konkreten Lernstrategien und Arbeitstechniken befähigt die Kinder zunehmend, sich mit dem Erwerb von Wissen und dem eigenen Stand des Wissens selbstständig auseinanderzusetzen. Sie lernen verschiedene Arten kennen, wie man an Aufgaben herangehen, sie lösen oder etwas auswendig lernen kann, was ihnen den Zugang zum aktiven und bewussten Lernen und Nachdenken über das Lernen erst eröffnet. Stehen mit der Zeit diese Arbeitstechniken aktiv zur Verfügung, kann man daran anknüpfen und metakognitive Aktivitäten einbauen, indem man beispielsweise das Kind fragt, welche Lernstrategie es nun bei einer neuen Aufgabe anwenden könnte oder inwiefern eine angewandte Strategie hilfreich war.

Bei privilegierten Kindern hingegen, die leicht lernen und bereits über vielfältige Zugangsweisen zu Aufgaben verfügen, kann über die Metakognition eingestiegen werden, indem man

sie fragt, mit welchen Techniken sie an eine komplexe Aufgabe herangegangen sind. Sie können sich also mit Hilfe der Lehrperson bewusst machen, was sie eigentlich getan haben und danach mit möglichen Alternativen konfrontiert werden.

Bei nichtprivilegierten Kindern hingegen ist die Vermittlung und das Üben von Lernstrategien und Arbeitstechniken den selbstreflexiven Aktivitäten im Zusammenhang mit der Metakognition vorzulagern. Das Hauptziel besteht darin, den Kindern einen Zugang zum Lernen als Prozess zu geben und ihnen konkrete Wege aufzuzeigen, wie sie sich Inhalte aneignen können.

Die hier diskutierten Praxisfolgerungen verstehe ich so, dass sie die grundsätzliche Ungleichheit der Bedingungen, die Bildungschancen prägen und unter denen Kinder aufwachsen, nicht einfach aufheben können. Die Schule allein kann ein umfassendes Problem der Ungleichheit nicht beheben (vgl. Ditton/Krüsken/Schauenberg 2005: 300). Trotzdem ist es der Auftrag und auch die Chance jeder Lehrperson, das in ihrem Rahmen Mögliche zu tun, um die ihr anvertrauten Kinder zu fördern und zu unterstützen. Dabei soll das obige eine Hilfe sein.

Literatur

- Bourdieu, Pierre. 1998. *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns.* Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre. 1991. *Die Intellektuellen und die Macht. Das Feld der Macht und die technokratische Herrschaft.* Loic J.D. Wacquant im Gespräch mit Pierre Bourdieu anlässlich des Erscheinens von „La Noblesse d’Etat“. VSA Verlag. Herausgegeben von Irene Dölling. S. 67-99.
- Bourdieu, Pierre. 1982. 11. Auflage 1999. *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.* Suhrkamp. Frankfurt am Main. (Französische Originalausgabe 1979.)
- Diffon, Hartmut/Kruska, Jan/Schauenberg, Magdalena. 2005. *Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule.* In: Zeitschrift f. Erziehungswissenschaft 2/2005.
- Eisner, Manuel/Ribeaud, Denis/Locher, Rahel. 2009. *Prävention von Jugendgewalt. Expertenbericht Nr. 05/09. Beiträge zur sozialen Sicherheit.* Bundesamt für Sozialversicherungen.
- Jünger, Rahel. 2011. *Gewaltprävention in der Schule.* In: Borst, Ulrike/Lanfranchi, Andrea. (Hrsg.). *Liebe und Gewalt in nahen Beziehungen.* Im Druck.

- Jünger, Rahel. 2010. Schule aus der Sicht von Kindern. Zur Bedeutung der schulischen Logiken von Kindern mit privilegierter und nicht-privilegierter Herkunft. In: Brake, Anna/Bremer Helmut. (Hrsg.). Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten. S. 159-183.
- Jünger, Rahel. 2008. Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jochen Korte. 2002. ...damit man gut zurechtkommt. Gebote und Verbote für das Zusammenleben in der Schule. In: Becker, Gerold. (Hrsg.). 2002. Disziplin. Sinn schaffen – Rahmen geben – Konflikte bearbeiten. Friedrich-Jahresheft; 20.
- Lamprecht, Markus/Stamm, Hanspeter. 2000. Soziale Lagen in der Schweiz. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie. 2000. 26. Jahrgang. Heft 2. S. 261-295.
- Schräder-Naef, Regula. 2002. Lerntraining in der Schule. Voraussetzungen – Erfahrungen Beispiele. Beltz Praxis.

Links

www.gewaltprävention-an-schulen.ch

Schulabbruch als Stigma

Schülerinnen und Schüler, die ihre Schullaufbahn beenden, bevor sie einen Abschluss der Sekundarstufe II erreicht haben, werden als frühe Schulabbrecher/-innen bzw. Early School Leavers (engl.) bezeichnet¹. Die kritische Dropoutforschung kommt nicht umhin, diesen Begriff zu gebrauchen, macht aber darauf aufmerksam, dass in seinem alltäglichen Gebrauch eine negative Bewertung mitschwingt. SchulabbrecherInnen werden als VersagerInnen und Erfolglose kategorisiert, weil sie das gemeinhin erwartete Bildungsniveau in einer sogenannten Wissensgesellschaft nicht erreicht haben. Neuere Forschungen zum Schulabbruch nehmen Abstand von einer reduzierten, einzig auf das Individuum zentrierten Sichtweise und betonen, dass die Ursachen in sozialen Umweltbedingungen, und somit auch im Feld der Schule selbst zu suchen sind. Der folgende Beitrag distanziert sich von dualistischen Sichtweisen in der Schulabbruchforschung, die auf das Individuum und/oder die Schule fokussieren. Das Phänomen des frühen Schulabbruchs wird – in Anlehnung an den französischen Bildungssoziologen Pierre Bourdieu – aus relationaler Perspektive betrachtet. Somit rücken der Habitus (das Individuum und seine Herkunftsgruppe), das Feld (Schule/Bildungswesen) und der gesellschaftliche Raum (vor

1 Early School Leavers sind nach EU-Definition zwischen 18 und 24 Jahre alt, verfügen über keinen Schulabschluss höher als ISCED-Level 3c (z.B. einjährige Fachschule) und befinden sich zum Zeitpunkt der Erhebung nicht in Ausbildung. Bezogen auf das österreichische Bildungssystem bedeutet dies, dass Personen, die keinen Abschluss auf der Sekundarstufe II erreichen konnten, als Early School Leavers gelten. Zu ihnen zählen Jugendliche, die ohne Hauptschulabschluss ihre Schullaufbahn beenden bis hin zu Jugendlichen, die kurz vor der Matura bzw. vor dem Ende der Abschlussklasse aus dem Bildungssystem ausscheiden. Hinzu kommen jene MigrantInnen, deren ausländische Abschlüsse in Österreich keine Anerkennung finden (vgl. Steiner 2010: 31). Derzeit sind in Österreich 60.000 Early School Leavers registriert (vgl. Statistik Austria 2011).

allem die Gemeinde bzw. community) in ihren relationalen Verwobenheiten in den Blickpunkt der Analyse. Der Beitrag beginnt zunächst mit einer Betrachtung der sozialen Positionierung von Early School Leavers im Zeitverlauf.

Positionierung im sozialen Raum

Schließt man sich dem Wissenschaftsverständnis Pierre Bourdieus an, so ist also das Phänomen des frühen Schulabbruchs zunächst aus relationaler Perspektive und historisch zu betrachten. Die soziale Positionierung von Early School Leavers hat sich in den letzten Jahrzehnten zusehends verschlechtert. Während im Jahr 1971 knapp 60 Prozent der 25 bis 64-jährigen in Österreich als höchsten erreichten Bildungsabschluss lediglich die Pflichtschule vorweisen konnten, waren diese dennoch weitgehend in den Arbeitsmarkt integriert. Heute sind SchulabbrecherInnen mit der paradoxen Situation konfrontiert, dass sie lediglich 20% der Wohnbevölkerung repräsentieren, jedoch die größte Gruppe (mit 46%) unter den Arbeitslosen sind, gefolgt von der Gruppe der LehrabschlussabsolventInnen (36%). Als Erklärung für diesen Entwicklungsprozess werden gemeinhin angeführt: die Globalisierung, die zu einer Auslagerung von Einfacharbeitsplätzen in Billiglohnländer geführt hat; der strukturelle Wandel der Gesellschaft von der Industriegesellschaft hin zu einer Wissensgesellschaft und die mit dieser einhergehenden ‚digitalen Revolution‘, die von einem Wandel der Technologien mit neuen Anforderungen nicht nur an die ArbeitnehmerInnen begleitet war; die Bildungsexpansion, die einen Verdrängungswettbewerb im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt und erhöhte Anforderungen in allen gesellschaftlichen Bereichen, nicht zuletzt in der Familie, bewirkt hat.

Ein solcher Verdrängungsmechanismus wird immer dann in Gang gesetzt, wenn „das zahlenmäßige Anwachsen der Stellen, zu denen die Abschlüsse anfangs der Periode hinführten, nicht mit dem Ausstoß an Schul- und Hochschulabsolventen Schritt hielt“ (Bourdieu 1982: 224), d.h. Bildung und Beschäftigung ungleich expandieren. Diese „unintendierte Folge der Bildungsexpansion“ (Hadjar/Becker 2006: 206) führt zu einer Abwertung

von Bildungsabschlüssen, wobei sich die These Bourdieus bestätigt, dass die mittleren und niedrigen Abschlüsse am nachhaltigsten von der Entwertung betroffen sind (vgl. Bourdieu 1982: 224).

Bourdieu diskutiert Bildungsexpansion im Kontext von Titelinflation:

„Die Klassen und Klassenfraktionen, die früher das Bildungswesen nur wenig in Anspruch nahmen, haben durch dessen stärkere Nutzung und die somit steigende Zahl der auf den Arbeitsmarkt geworfenen Bildungstitel jene anderen Klassen und Klassenfraktionen, für die Bildung schon zuvor wichtigstes oder alleiniges Reproduktionsmittel war, zu dem Bemühen gezwungen, die relative Seltenheit ihrer Titel - und damit ihre Position in der Klassenstruktur - durch noch höhere Bildungsinvestitionen zu erhalten. Damit wird der Bildungsmarkt zu einem Hauptschlachtfeld im Klassenkampf, auf dem die Logik des Überbietens die Bildungsnachfrage allgemein und immer weiter in die Höhe treibt oder, wenn man so will, zur Titelinflation führt.“ (Bourdieu 1981: 68)

An anderer Stelle spricht Bourdieu von einer „Dialektik von Entwertung und Aufholjagd“ (Bourdieu 1982: 227), die sich quasi aus sich selbst, d.h. aus den benachteiligten Familien speist. Diese strömen zusätzlich in das weiterführende Bildungssystem, verfügen aber nicht über das notwendige soziale und ökonomische Kapital, um die Inflation ihrer erworbenen Titel abzuwehren. Am bedrohlichsten ist diese Entwicklung für diejenigen, die sich am untersten Ende der Bildungshierarchie befinden, denn „das Anwachsen der Zahl von Diplomierten impliziert tendenziell auch den Ausschluß der Nichtdiplomierten“ (Bourdieu 1981: 101).

Nur scheinbar paradox sind die beiden Erkenntnisse, dass einerseits die Bildungsabschlüsse der Inflation unterliegen, andererseits höherwertige Bildungsabschlüsse bedeutsamer geworden sind, als sie es in den 1950er und 1960er Jahren waren. Dies ergibt sich aufgrund der Dynamik der gesellschaftlichen Erwartungsentwicklung im Zusammenhang mit der grundlegenden Veränderung des Arbeitsmarktes.

*„So zeigt sich zum einen, dass das Bildungsniveau und die Berufs-
klasse nicht nur weiterhin wichtige Merkmale sind; sie sind in den
vergangenen Jahren sogar wichtiger und einflussreicher geworden
als Schutz gegen Erwerbsrisiken und einer Exklusion am Arbeits-*

markt. Vor allem Geringqualifizierte und Angehörige unterer Berufsklassen haben im Zeitverlauf Verluste in Bezug auf die Erwerbsstabilität zu verzeichnen.“ (Buchholz/Blossfeld 2009: 133)

Early School Leaving als soziales Stigma

Erklärungen, die sich auf die Entwertung der Bildungsabschlüsse und die Arbeitsmarktdynamik beziehen, erklären nur unzureichend die schwache gesellschaftliche Positionierung der Gruppe der Early School Leavers. Solga (2006: 130) plädiert daher für eine Erweiterung der oben angeführten Theorien um die Stigmatisierungsthese. Alle Gesellschaften verfügen über Randgruppen und einen entsprechenden ‚Sog der Marginalisierung‘, in den Early School Leavers in der heutigen Wissensgesellschaft geraten, sie werden als „Versager“ oder „Unwillige“ stigmatisiert (Solga 2006: 130). Die Angst vor Fremdstigmatisierung leitet den Prozess der Selbststigmatisierung ein. Die meisten Schulversager haben Stigmatisierung in verschiedenen Formen bereits seit früher Kindheit erfahren und sind somit Misserfolgsvermeider geworden. So neigen sie auch allzu schnell zu einem resignativen Rückzug aus der Schul- und Arbeitswelt.

„Die Schul- und Bildungskarrieren gering qualifizierter Personen sind [...] durch vielfältige Abkühlungsprozesse sowie Erfahrungen des Scheiterns an dem institutionalisierten Bild von Leistungsschwäche gekennzeichnet. [...] Eine Strategie der Vermeidung weiterer [...] Ablehnung und Erniedrigung ist daher eine fehlende Bewerbungsaktivität auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.“ (Solga 2006: 131)

Für Bourdieus relationale Denkweise ist es selbstverständlich, dass Stigma nur in Relationen zu interpretieren ist, denn Stigmatisierungen werden erst innerhalb sozialer Beziehungen, d.h. innerhalb von Relationen hergestellt. Erving Goffman, prominenter Stigmatheoretiker und Referenzfigur Bourdieus verwendet den Begriff Stigma relational und wird dadurch anschlussfähig für die Rezeption im Sinne Bourdieus: „Der Terminus Stigma wird [...] in Bezug auf eine Eigenschaft gebraucht [...], die zutiefst diskreditierend ist. [E]s sollte gesehen werden, dass es einer Begriffssprache von Relationen, nicht von Eigenschaften bedarf“

(Goffman 1975: 11). Die Differenz und der Abstand zu den sogenannten Erfolgreichen fungiert wie eine Unterscheidungs-marke (Stigma) im hierarchisch gestaffelten System von Titeln.

Early School Leavers sind am untersten Verteilungsspektrum der Bildungsabschlüsse positioniert, sie werden als „bildungs-arm“ (Allmendinger/Leibfried 2003: 13) kategorisiert und „[n]icht zufällig bedeutet *kategores – von dem sich unsere Begriffe ‚Kategorie‘ und ‚Kategoriem‘ herleiten –: öffentlich anklagen.“ (Bourdieu 1985: 19)*

In einer Bildungsgesellschaft werden laufend Urteile bzw. Vorurteile in Bezug auf Geschlecht, sozialer Herkunft, Ethnie und zunehmend auch nach Bildungsstatus gefällt. Ein Early School Leaver wird durch sein fehlendes Zertifikat ausgeschlossen, ähnlich Menschen ohne Staatsbürgerschaft. Dieses Stigma wird vor allem bei Bewerbungen für das Beschäftigungssystem sichtbar, insbesondere dann, wenn keine Ressourcen in Form von Beziehungen (Familie, Club, Adel etc.) mobilisiert werden können.

„Dies gilt in dem Maße, in dem diese Räume rechtlich (durch eine Form des Numerus clausus) oder faktisch (der Eindringling ist zu einem Gefühl des Fremd- und Ausgeschlossenseins verdammt, welches ihm schon als solches bestimmte, mit der Zugehörigkeit an und für sich verknüpfte Gratifikationen versperrt) alle jene ausschließen, die nicht über alle gewünschten Eigenschaften verfügen bzw. (mindestens) eine unerwünschte Eigenschaft an den Tag legen.“ (Bourdieu 1997: 166)

Schulabbruch und Abbruch von Lehre und Berufstätigkeiten ist gekoppelt. Wenn eine Person mit dieser ‚Karriere‘ sich bewirbt bzw. nach Arbeitslosigkeit wieder berufstätig ist, wird ihr zumindest latent ein Sonderstatus zugewiesen, d.h. sie trägt im Bewusstsein des Arbeitgebers, der KollegInnen und im Selbstbewusstsein das Stigma der legitim Exkludierten, die jederzeit wieder exkludiert werden können, das Stigma des Zertifikats- und Berufslosen.

Spielfeld Bildungswesen

Denken in Relationen heißt Denken in Feldern, einem Konzept, das auf den Sozialwissenschaftler Kurt Lewin zurückgeht. Bourdieu beschreibt den „gesamten sozialen Raum als ein Feld [...],

das zugleich ein Kraftfeld“ ist, ebenso als ein Kampffeld, in dem die Akteure miteinander rivalisieren und so zur Veränderung oder zum Erhalt der Struktur des Raumes/des Feldes beitragen. (Bourdieu 1998a, S. 48f.) Das Feld des Bildungswesens ist im Bourdieuschen Sinne ein Spiel- oder Kampffeld, in dem die frühen SchulabbrecherInnen unter dem Einsatz ihrer Ressourcen (kulturelles, ökonomisches und soziales Kapital) gespielt und gekämpft haben und dann - am Ende - als Verlierer ausgestiegen sind bzw. aussteigen mussten. Das Risiko des Erfolgs oder Verlusts im Spiel ist höchst ungleich verteilt. Kinder aus sozio-ökonomisch schwach gestellten Haushalten, die die kulturellen Spielregeln der Mittelschichtinstitution Schule am wenigsten beherrschen, haben auf allen Stufen der Bildungsleiter schlechte Chancen im Wettlauf um die begehrtesten Titel (Matura, Hochschuldiplom). Sie werden oft schon früh von ihren Mitspielerinnen und Mitspielern, die mit höher (bewertetem) Startkapital ins Spiel eingetreten sind, abgehängt. Selbstverständlich gelingt es einigen wenigen Unterprivilegierten in diesem System aufzusteigen, ebenso wie andere absteigen. Absteiger allerdings dienen dazu, das System zu rechtfertigen und die Reproduktion zu verschleiern, weshalb keine der bisherigen ‚Reformen‘ die Situation grundsätzlich geändert hat. Allerdings zeigen skandinavische und andere fortschrittliche Bildungssysteme, dass man die Rate der VersagerInnen, SchulabbrecherInnen und MisserfolgsvermeiderInnen stark verringern kann.

Verglichen mit Jugendlichen aus Familien mit akademischem Hintergrund haben Kinder aus sogenannten bildungsfernen Elternhäusern in Österreich ein ungefähr dreimal so hohes Risiko eines frühzeitigen Schulabbruchs. Dass gerade die ethnische Herkunft eine entscheidende Rolle beim Schulabbruch spielt, wird (nicht nur) von der EU-Kommission scharf kritisiert (Commission of the European Communities 2009: 83). Besonders benachteiligt in Österreich sind Jugendliche, die nicht in einem EU-15 Land geboren wurden. Ihr Anteil unter den Early School Leavers beträgt 30% (!) und sie haben ein siebenfach höheres Risiko zu der Gruppe der Early School Leaver zu zählen als Kinder, deren Eltern bereits in Österreich geboren wurden (alle Zahlen in: Steiner 2009: 8).

Bourdieu verwendet für soziale Praxen, die hinter schulischen Selektionsmechanismen stehen, gerne die Metapher des Maxwellschen Dämons. Diesen Begriff, der auf James Clerk Maxwell zurückgeht, einen schottischen Physiker des 19. Jh., verwendet Bourdieu als Bild für die Mechanismen der Reproduktion durch Bildung: Um den Preis der Energie, die in den Auslesevorgang investiert werden muss, wird die bestehende Ordnung aufrecht erhalten. Der Dämon, der bei Maxwell zwischen guten bzw. heißen und schlechten bzw. kalten Molekülen unterscheidet, wirkt im Bildungswesen durch die Wahl zwischen den an kulturellem Kapital reichen und den an kulturellem Kapital armen Schülerinnen und Schülern (vgl. Bourdieu 1998a: 27). Die formelle nicht tatsächliche Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrer kulturellen Herkunft kritisiert Bourdieu an mehreren Stellen. Zur Verdeutlichung dieses paradoxen ungleichheitsstabilisierenden bzw. -fördernden Mechanismus Bourdieu (2001: 39):

„Damit die am meisten Begünstigten begünstigt und die am meisten Benachteiligten benachteiligt werden, ist es notwendig und hinreichend, dass die Schule beim vermittelten Unterrichtsstoff, bei den Vermittlungsmethoden und -techniken und bei den Beurteilungskriterien die kulturelle Ungleichheit der Kinder der verschiedenen gesellschaftlichen Klassen ignoriert. Anders gesagt, indem das Schulsystem alle Schüler, wie ungleich sie auch in Wirklichkeit sein mögen, in ihren Rechten wie Pflichten gleich behandelt, sanktioniert es faktisch die ursprüngliche Ungleichheit gegenüberder Kultur.“

Die international feststellbaren Tendenzen zur Neutralisierung und Standardisierung des Curriculums und der Lernmethoden dienen nach Bourdieuschem Verständnis der Verschleierung oder sogar Bestärkung dieser Ungleichheit durch Gleichheit, der scheinbaren Universalisierung des schulischen Feldes, die faktisch jedoch eine Gestaltung gemäß den Interessen und Lebensstilen privilegierter Gruppen darstellt.

Kulturelle Passung

Die kulturelle Passung zwischen schulischem Feld und Habitus der Schülerin/des Schülers spielt bei der Entstehung und den

Auswirkungen von frühem Schulabbruch eine entscheidende Rolle (vgl. Kramer/Helsper 2010). Besonders riskant ist es für Kinder, deren Habitus nicht zu den jeweiligen Anforderungen und Anerkennungsstrukturen des vorschulischen bzw. schulischen Feldes passt. Hickman et al. (2008) verweisen auf der Basis ihrer Langzeitstudie „Differential Developmental Pathways of High School Dropouts and Graduates“ darauf, dass sich Tendenzen für einen späteren Schulabbruch bereits ab dem Kindergarten abzeichnen können, z.B. wenn kleine Kinder soziale Ablehnung erfahren müssen, weil ihr Habitus aufgrund „unpassender“ elterlicher Erziehung (*poor parental disciplining*) von der Kindergartengruppe als störend empfunden wird. Die Gefahr, dass sich solche Kinder immer mehr von Bildungsinstitutionen distanzieren, ist groß: „It appeared that the origins of differences between high school graduates and dropouts occurred as early as kindergarten.“ (Ebd., 10)

Die vorschulischen und schulischen Felder werden jeweils von Gruppen mit einem bestimmten Habitus beherrscht, die die Spielregeln festlegen und die Felder distinktiv gestalten. Je weniger durchschaubar die Spielregeln sind, desto geringer sind die Chancen für Kinder aus benachteiligten Familien, im Feld erfolgreich zu sein (vgl. Feldmann 2011: 53). Ausschluss und Selektion passieren dabei nicht nur auf der Ebene des abweichenden Verhaltens: Notengebungen, Staatsangehörigkeit, Wohnort, finanzielle und soziale Ressourcen, Krankheit und Armut sind weitere Beispiele für Selektionsinstrumente. Das höchste Risiko des frühzeitigen Schulabbruchs haben in Österreich – wie gesagt – Kinder, die außerhalb eines EU-15 Landes geboren wurden:

„Das Kind aus der armen Migrantenfamilie der Unterschicht ist der Hase und das Kind aus der begüterten Akademikerfamilie ist der Igel. Auf jeder Stufe der Selektion – und es gibt mehr Stufen der Selektion heute als in früheren Zeiten bis zum Tode und darüber hinaus – ist der Igel schon da, wenn der Hase angekeucht kommt.“ (Ebd., 39)

Das Passungsverhältnis zwischen dem Habitus des Kindes/des Jugendlichen und der Struktur des schulischen Feldes indiziert also, ob dissonante, abstoßende oder harmonisierende Kräfte im schulischen Feld, verkörpert über die in ihm wirkenden AkteurInnen, mobilisiert werden. Obwohl solche „Störungen“ des

schulischen Feld- und Habitusgleichgewichtes eine geeignete Chance zur Bewährung von Professionalität wären, passiert viel häufiger folgendes: Man lässt das Feld in Ordnung erscheinen und die Schwierigkeiten, die ein solches Ungleichgewicht verursachen, werden über defizitorientierte Erklärungsmodelle und Exklusion (Überweisung an eine rangniedrige Schule, Sonderschule etc.) individualisiert.

Dabei steht die Kultur des jeweiligen schulischen Feldes mit seinen darin geltenden Spielregeln häufig außer Obligo. An eine Änderung der Feldstruktur wird ebenso wenig gedacht, wie an eine notwendige Professionalisierung von Lehrenden hin zu einem pädagogischen Habitus, der die „Spielkompetenzen“ und Kapitalchancen der gefährdeten Schülerinnen und Schüler nachhaltig zu verbessern im Stande ist. Im Kontext von Early School Leaving könnte man die These aufstellen, dass sich pädagogische Professionalisierung dort bewährt, wo die Energie, die über dissonante Strukturen freigesetzt wird, konstruktiv – im Sinne der Unterstützung und Förderung der SchülerInnen – genutzt wird, d.h. für Chancenungleichheit reduzierende pädagogische Maßnahmen genutzt wird. Bourdieu argumentiert, dass verfestigte Dispositionen dann aufgelöst werden können, wenn auf folgenden drei Ebenen angesetzt wird: Intention, Bewusstsein und pädagogische Hilfsmittel:

„Dispositions are long-lasting: they tend to perpetuate, to reproduce themselves, but they are not eternal. They may be changed by historical action oriented by intention and consciousness and using pedagogic devices.“ (Bourdieu 2005: 45)

Aufbruch zu einer relationalen Betrachtungsweise von Early School Leaving

Die traditionelle Dropout-Forschung legt die Entscheidung zum Schulabbruch in die Verantwortlichkeit des Individuums und konzentriert sich auf einzelne oder kombinierte „Merkmale“ der Betroffenen, wie sozioökonomische Herkunft, Leistungsniveau, ethnische Zugehörigkeit, Einstellungen oder Verhaltensweisen. Diese Richtung der Forschung fokussiert auf den Zusammenhang dieser (Risiko-)Faktoren mit dem Prozess des Schulab-

bruchs. Diese Liste an Erklärungspotenzialen, von der Schweizer Dropoutforscherin Margrit Stamm (2007: 23) als „pädagogische Folklore“ kritisiert, reicht jedoch nicht aus, um die Ursachen von Schulabbruch erklären zu können. Ursachen von Schulabbruch sind auch in der Institution Schule zu suchen.

„Schulen scheinen [...] über ihre Organisation, ihre Struktur und ihr Schulklima Dropout-Verhalten zu beeinflussen und SchülerInnen zum allmählichen Aussteigen (fade-out) oder zum Verlassen der Schule (push-out) möglicherweise zu drängen. Vieles deutet darauf hin, dass die Einzelschule als wesentliches Faktorenbündel in die Diskussion einbezogen und sie von bisherigen Unschuldsvormutungen befreit werden muss.“ (Stamm 2007: 30)

Zur Erklärung des Phänomens Schulabbruch ist es zusätzlich notwendig, Gegensätze wie Individuum und Schule systemorientiert zu ‚verflüssigen‘ und – wie bereits des öfteren betont – eine relationale Sichtweise einzunehmen. Schulabbruch, Bildungskarrieren, Berufskarrieren, LehrerInnenurteile sind immer über den persönlichen Habitus vermittelt, der sich im Laufe des Lebens über die primäre und sekundäre Sozialisation und Erziehung meist unbewusst ausbildet. Passen die unterschiedlichen Habitus nicht zueinander, kommt es zu Spannungen, die sich wie die vielfältigen empirischen Untersuchungen zum Schulabbruch zeigen oft zu Ungunsten der Schülerinnen und Schüler auswirken. Das höchste Risiko für Early School Leaving haben sicherlich diejenigen Schülerinnen und Schüler mit einem Habitus, der dauerhafte Widerstände im Feld auslöst:

„Diejenigen, die fernab des Feldes, dem sie angehören, ihre Einstellungen erworben haben, andere, als sie das Feld erfordert, laufen deshalb Gefahr, immer verspätet, fehl am Platz, am falschen Platz zu sein“. (Bourdieu 1998b: 25)

In einer Studie zum Habitus von Early School Leavers (Nairz-Wirth et al. 2010) wurden sechs Habistypen eruiert. Während der Typ des Ambitionierten sich den geltenden Spielregeln des schulischen Feldes letztendlich gänzlich anpasst und den Wiedereinstieg schafft, ist es für den Typ des Unangepassten schon deutlich schwieriger. Der statusorientierte, der orientierungslose, der realitätsflüchtige und der resignierte Typ haben den Wiedereinstieg (bislang noch) nicht geschafft.

In der Schule der Zukunft sollte nicht Homogenität des Habitus und der Motivation vorherrschen oder ‚gewaltsam‘ durchgesetzt werden, sondern Heterogenität, Diversität und Widerstand anerkannt und als produktive Kräfte von professionellen Teams mit entsprechenden Lernumgebungen ausgestattet werden. Damit dies nicht Bildungsrhetorik bleibt, sollten Best-practice-Modelle aus verschiedenen Regionen der Weltgesellschaft, in denen diese Leistungen bereits erbracht wurden, aufgenommen und gemäß den jeweiligen Kontextbedingungen angepasst werden. Dies sollte sofort und mit dem erforderlichen Einsatz von Ressourcen begonnen werden, denn es handelt sich um langfristige, nachhaltige Prozesse, deren humanitäre und volkswirtschaftliche Erträge diejenigen normaler politischer Entscheidungen übertreffen.

Literatur

- Allmendinger J./Leibfried S. (2003): Bildungsarmut. Aus Politik und Zeitgeschichte. Band 21-22, S. 12-18.
- AMS (2011): Arbeitsmarkt & Bildung, Dezember 2010. Wien.
- Bourdieu, P./Boltanski, L. /de Saint Martin, M. (1981): Titel und Stelle. Zum Verhältnis von Bildung und Beschäftigung. In: Bourdieu, P. et al.: Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1982): Die Feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und Klassen. *Leçon sur la leçon*. Zwei Vorlesungen. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. et al. (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz.
- Bourdieu, P. (1998a): Praktische Vernunft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1998b): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz.
- Bourdieu, P. (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg.
- Bourdieu, P. (2005): Habitus. In: Habitus: A Sense of Place. Second Edition. Jean Hillier and Emma Roosby (eds). Aldershot, Hampshire: Ashgate. S. 43-52.
- Buchholz, S./Blossfeld, H.-P. (2009): Beschäftigungsflexibilisierung in Deutschland: Wen betrifft sie und wie hat sie sich auf die Veränderung sozialer Inklusion/Exklusion in Deutschland ausgewirkt? In: R. Stichweh/P. Windolf: Inklusion und Exklusion. Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit, Wiesbaden, 123-138.

- Commission of the European Communities (2009): SEC (2009) 1616 final Commission Staff Working Document. Progress towards the Lisbon objectives in education and training Indicators and benchmarks 2009.
- Feldmann, K. (2011): Paedilex: Stichworte kritischer Erziehungswissenschaft, online: (<http://www.feldmann-k.de/texte/bildung-und-erziehung.28/articles/paedilex.html>). Abgerufen am 15. April 2011.
- Goffman, E. (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main.
- Hadjar, A./Becker, R. (2006): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hickman, Gregory P./Heinrich, Randy S./et al. (2008): Differential Developmental Pathways of High School Dropouts and Graduates. In: The Journal of Educational Research, 102, 1, S. 3-14.
- Kramer, R.-T./Helsper, W. (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit - Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Heinz-Hermann Krüger et al. (Hg.), Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule (S. 103-125). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nairz-Wirth, E. et al. (2010a): Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Studie zum Habitus von Early School Leavers. Eine Studie im Auftrag der Arbeiterkammer (AK) Wien.
- Nairz-Wirth, E. et al. (2010b): Early School Leaving: theoretische und empirische Annäherungen. In: SWS, 4, S. 382-398.
- Solga, H. (2006): Ausbildungslose und die Radikalisierung ihrer sozialen Ausgrenzung. In: H. Bude/A. Willisch: Das Problem der Exklusion. Hamburg, S. 121-146.
- Stamm, M. (2007): Die Zukunft verlieren? Schulabbrecher in unserem Bildungssystem. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 5, 1, S. 15-36.
- Steiner, M. (2009): Early School Leaving in Österreich 2008. Ausmaß, Unterschiede, Beschäftigungswirkung. Studie im Auftrag der Arbeiterkammer, Wien.
- Steiner, M. (2010): Early School Leaving in Österreich. Ausmaß, Ursachen, Konsequenzen und Interventionen. In: Schulheft 138, S. 31-43.
- Statistik Austria (2011): Frühe Schulabgänger, online: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/fruehe_schulabgaenger/index.html. Abgerufen am 15. April 2011.

Elisabeth Rieser

„Also, die positive Einstellung zur Bildung war auf alle Fälle von meiner Mutter da“

Hochschulzugang von Frauen mit bildungsferner Herkunft in Österreich. Eine qualitative Studie¹

Folgender Artikel beschäftigt sich mit der sozialen Selektion im Bildungswesen und fasst zentrale Ergebnisse einer qualitativen Forschungsarbeit zum Thema Hochschulzugang von Frauen mit bildungsferner Herkunft in Österreich zusammen. Der Terminus bildungsfern bezieht sich in diesem Zusammenhang auf formal anerkannte Bildung und ist nicht als objektive Zuschreibung zu verstehen.

Ungleiche Bildungschancen

Bildung ist in der heutigen Arbeits- und Wissensgesellschaft nicht nur ein zentrales „Kapital“, um an der Gesellschaft teilzunehmen, sondern auch ein wichtiges Element für Individuen, um möglichst selbstbestimmt über ihr Leben entscheiden und die demokratischen Gestaltungsmöglichkeiten wahrnehmen zu können. Darüber hinaus ist der Erwerb von Bildungszertifikaten ein wichtiger, wenn nicht der wichtigste Moment, wenn es um die Verteilung gesellschaftlicher Güter wie sozialer Status, Einfluss, Ansehen, Einkommen und die sozialen Chancen im Leben geht, kurz, wenn es um die Verteilung sozialer Positionen im Hierarchiegefüge der Gesellschaft geht. Gleiche Chancen beim Bildungszugang sollten deshalb für alle gegeben sein bzw. gefordert und gefördert werden.

1 Dieser Beitrag basiert auf der Diplomarbeit: Rieser, Elisabeth (2010): „Also, die positive Einstellung zur Bildung war auf alle Fälle von meiner Mutter da“. Hochschulzugang von Frauen mit bildungsferner Herkunft in Österreich. Eine qualitative Studie. Diplomarbeit. Paris-Lodron Universität Salzburg.

Seit PISA findet wieder vermehrt eine Beschäftigung mit diesem Themenbereich in der soziologischen Bildungsforschung statt. Bereits in den 60er und 70er Jahren, zur Zeit der Bildungsexpansion, war der ungleiche Zugang zu Bildungsinstitutionen von unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen Forschungsgegenstand. Damals war es die Formel vom „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“, die die zentralen Benachteiligungsdimensionen zusammenfasste. Die Hoffnungen auf mehr Chancengleichheit durch die damalige Bildungsöffnung wurden größtenteils nicht erfüllt. Während die Bedeutung der katholischen oder evangelischen Zugehörigkeit und die ländliche Herkunft abgeschwächt werden konnte, die Wirkungsrichtung bezüglich der Geschlechtszugehörigkeit sich verschoben hat, blieb die soziale Herkunft als zentraler Einflussfaktor für die Bildungsbeteiligung nahezu unverändert bestehen. Dabei spielt das Bildungsniveau der Eltern eine wesentliche Rolle. Je höher die Bildung der Eltern, desto wahrscheinlicher ist es, dass auch das Kind ein höheres Bildungsniveau erreicht. Eine weitere Ungleichheitsdimension bezüglich des Bildungszugangs ist die ethnische Herkunft, die die jüngste Kategorie in der Bildungsforschung darstellt.

Die Situation in Österreich

Dem österreichischen Bildungssystem wird in Bezug auf einen gleichen Zugang unabhängig von leistungsfremden Kriterien ein schlechtes Zeugnis ausgestellt. Bei der Teilhabe an höherer Bildung haben Kinder aus bildungsnahen Schichten nach wie vor eine viel höhere Wahrscheinlichkeit als deren KollegInnen aus bildungsfernen Familien. Im jüngsten Bericht zur sozialen Lage der Studierenden (2010) wird die Unterrepräsentation von StudienanfängerInnen, deren Väter einen Pflichtschul- oder Lehrabschluss haben, an den österreichischen Hochschulen bestätigt. Während in der Bevölkerung rund zwei Drittel der 40- bis 65-jährigen Männer, welche die Vätergeneration bilden, höchstens einen Pflichtschul- oder Lehrabschluss haben, weisen dies nur rund ein Drittel der Väter aller StudienanfängerInnen auf. Anders sieht die Situation bei Kindern aus, deren Väter eine

Hochschule absolviert haben. Hier ist der Anteil unter den StudienanfängerInnen mehr als doppelt so hoch wie in der betreffenden Vätergeneration. Somit zeigt sich, dass Kinder aus Akademikerhaushalten an den Hochschulen deutlich überrepräsentiert sind. Diese Ungleichheiten können jedoch nicht mit unterschiedlichen individuellen Begabungen und Interessen bei einem formal gleichen Zugang für alle erklärt werden. Vielmehr sind bei Bildungsungleichheit die unterschiedlichen sozialen Voraussetzungen von Individuen zu berücksichtigen. Das Bildungssystem jedoch beruht auf dem Leistungsprinzip und verschleiert somit die ungleichen Startbedingungen.

Bildungsungleichheit und Bourdieu

Pierre Bourdieu ist in diesem Zusammenhang ein wichtiger Theoretiker. Die Gesellschaft besteht für ihn aus verschiedenen sozialen Feldern, in denen AkteurInnen konkurrieren und in denen die Kapitalsorten, die ungleich auf die Individuen verteilt sind, eine mehr oder weniger große Bedeutung spielen. Bourdieu zufolge lässt sich soziale Ungleichheit im Bildungssystem zusammenfassend mit der unterschiedlichen Ausstattung von Kapitalien, und hier ist vor allem das kulturelle Kapital zentral, sowie mit der symbolischen Ebene, auf der es um die Definitionsmacht der herrschenden Fraktionen bezüglich der anerkannten Kultur in den Bildungsinstitutionen geht, erklären. Im Zentrum seiner theoretischen Überlegungen steht das Habituskonzept, das zwischen dem handelnden Individuum und der gesellschaftlichen Struktur vermittelt. Ein schulnaher Habitus, der sich mit dem der oberen Schichten deckt, ist für den Bildungserfolg von Vorteil, während ein schulferner Habitus zum Hindernis und Nachteil seiner InhaberInnen wird. So führt er bei Kindern aus bildungsnahen Familien, in denen Bücher, Kunst, Kultur und Hochsprache zum Alltag gehören, zu einem selbstverständlichen Umgang mit den schulischen Anforderungen, während er bei Kindern mit bildungsfernem Hintergrund Unsicherheit fördert. Im Bildungssystem wird die soziale Herkunft totgeschwiegen, wodurch soziale Ungleichheit (re)produziert wird. Somit führt nicht allein die persönliche Leistungsfähig-

keit zu Bildungserfolgen, sondern insbesondere die Passung zur jeweiligen Kultur eines Feldes. Bourdieu zufolge baut das Bildungssystem auf (klein)bürgerlichen Idealen auf und bewertet diese auch entsprechend positiver. Angehörige unterer Sozialschichten finden mit ihrem Habitus schwerer Anschluss. Auch die verwendete bzw. erlernte Sprache, die außerhalb der Schule erworben wird, hat hier maßgeblichen Einfluss. Bei Kindern aus bildungsnahen Familien gehört der in der Schule als positiv bewertete Sprachgebrauch zum selbstverständlichen Habitus, während Kindern aus bildungsferneren Schichten selbige als „Kunstsprache“ entgegentritt, die erst mühsam erlernt werden muss. Ein etwaiges Scheitern im Bildungssystem wird von der Person selbst und der Gesellschaft als individuelles empfunden und die diskriminierende und selektierende Funktion des Systems an sich bleibt unangetastet.

Frauen und Universität

Die Anfänge des Frauenstudiums in Österreich um 1900 waren zunächst gekennzeichnet von Frauen mit bürgerlicher Herkunft. Die Arbeitertöchter konnten ihren Anteil nach und nach und am spürbarsten seit der Bildungsexpansion der 70er Jahre erhöhen. Letztere brachte mehr Bildung für alle, aber der Abstand zwischen den sozialen Schichten konnte nicht verkleinert werden. Aufgrund der obigen Ausführungen erscheint es aus bildungssoziologischer Sicht relevant zu sein, Bildungsaufsteigerinnen in den Blick zu nehmen und danach zu fragen, wie diese es trotz der bestehenden Benachteiligung und Diskriminierung auf höhere Stufen des Bildungssystems geschafft haben.

- Über welche Ressourcen und Strategien müssen Bildungsaufsteigerinnen verfügen?
- Wie gelangen Frauen mit bildungsfernem Familienhintergrund trotz statistischer und theoretischer Benachteiligung auf wissenschaftliche Universitäten?
- Wie gestaltet sich der Bildungsweg der Zielgruppe? Welche Faktoren haben Einfluss?

Um diese Fragestellungen bearbeiten zu können, wurden offene strukturierte biografische Interviews mit Studentinnen (zwei

davon mit Migrationshintergrund) deren Eltern höchstens einen Pflichtschul- oder Lehrabschluss haben geführt und anschließend themenzentriert ausgewertet. Auf diese Weise konnten folgende Faktoren, die einen Bildungsaufstieg von Frauen begünstigen, generiert werden. Die geringe Fallzahl lässt allerdings keine generellen Aussagen über Bildungsaufsteigerinnen zu.

Ressourcen und Strategien von Bildungsaufsteigerinnen

Die Mütter spielen bei dem Bildungsaufstieg ihrer Töchter eine unterstützende und ermutigende Rolle. Sie betonen die Wichtigkeit von schulischer Bildung für gute Lebensverhältnisse aufgrund ihrer eigens erfahrenen Benachteiligungen. Die Bildungsaspirationen der Mütter konzentrieren sich jedoch auf einen mittleren Bildungsabschluss. Die Väter nehmen im Vergleich zu den Müttern einen weniger unterstützenden Stellenwert bezüglich des Bildungsaufstiegs ihrer Töchter ein.

In Hinblick auf die Bedeutung der Mütter für den Bildungsweg der Töchter lässt sich festhalten, dass eine eindeutig positive Einflussnahme zu verzeichnen ist. Hierbei kommt der Nutzenaspekt von Bildung zum Ausdruck. Es wird die Wichtigkeit von Bildung gerade für Frauen betont, um eine Verbesserung der Lebensverhältnisse zu ermöglichen. Auffällig ist, dass die Mütter selbst nicht den von ihnen gewünschten Bildungsweg für sich verwirklichen konnten. Deshalb ist es ihnen sehr wichtig, dass sie zumindest ihren Töchtern eine gute Schulbildung ermöglichen. Dies bedeutet jedoch nicht in erster Linie das Anstreben eines universitären Bildungsweges. Aber zumindest der Weg bis zur Matura wird unterstützt. In diesem Zusammenhang sind auch die verbesserten Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erwähnen, die mit dem Erreichen höherer Bildung in Beziehung gesetzt werden. Die Mütter wünschen sich eine Verbesserung der Lebens- und Arbeitsverhältnisse ihrer Töchter aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen, die ihre Arbeitssituationen in niedrig qualifizierten und dementsprechend niedrig entlohnten Erwerbsbeschäftigungen widerspiegeln.

Die höhere Schulbildung als Mittel zum sozialen Aufstieg ist für einige Bildungsaufsteigerinnen zentral, jedoch nicht unbedingt notwendig. Die Warenförmigkeit und der Nutzenaspekt von Bildung werden hier hervorgehoben.

Gerade für die beiden Bildungsaufsteigerinnen mit Migrationshintergrund stellt ein höherer Bildungsweg die Möglichkeit zu einem sozialen Aufstieg und zur Verbesserungen der Lebensverhältnisse dar. Es gibt die Sichtweise, dass einzig Bildung einen Besitz darstellt, der von niemand entwendet werden kann und somit in diesem Kontext eine sichere Investition darstellt. Das Wissen um die besseren Chancen mit höherem Bildungsabschluss auf dem Arbeitsmarkt ist von Bedeutung. Im Vergleich dazu stehen für andere Bildungsaufsteigerinnen nicht unbedingt der soziale Aufstieg oder die soziale Absicherung, die höhere Bildung mit sich bringt, im Mittelpunkt. Vielmehr betonen diese in ihren Erzählungen, dass sie ihren Neigungen und Interessen gefolgt sind. Eine grundsätzlich positive Besetzung von Bildung lässt sich bei allen Interviewpartnerinnen feststellen. Dies trifft auch auf deren familiäres Umfeld, in dem der Grundstein für die befürwortende Einstellung zu Bildung gelegt wird, zu. Besonders an den Bildungsaufsteigerinnen mit Migrationshintergrund wird deutlich, dass vor allem der Nutzenaspekt von Bildung von den Müttern in den Vordergrund gerückt wird. Hier kann erkannt werden, dass die Eltern und später dann auch die Töchter Bildung als Mittel ansehen, um sozial aufzusteigen. Ein mittleres Bildungsniveau wird allerdings als ausreichend angesehen, um sich am Arbeitsmarkt gute Chancen und die Möglichkeit auf bessere Lebensverhältnisse zu sichern. Auffallend sind die Betonung des Nutzens von formaler Bildung und die nicht zentrale Stellung eines Hochschulabschlusses. Bildung wird somit als Wert begriffen, mit dem man sichere, gute Lebensumstände „einkaufen“ kann und als Kapital, in das es zu investieren gilt.

Ermutigungen unterstützen die Töchter bei ihrem Bildungsaufstieg. Zuspruch, Anerkennung, Lob, Interesse an und Wichtignehmen von schulischen Belangen durch die Eltern und/oder anderer nahestehender Personen können als wesentliche Stütze für Bil-

dungsaufsteigerinnen genannt werden. Sie werden dadurch in ihrem Weg bestätigt und unterstützt. Dies stärkt sie in ihrer Person und hat einen positiven Einfluss auf ihre Bildungslaufbahn.

Ein hoher Grad an Eigenverantwortung und Selbstständigkeit sind wichtige Ressourcen für Bildungsaufsteigerinnen.

Eine hohe Eigen- und Selbstständigkeit sowohl was schulische Anforderungen als auch die Gestaltung des eigenen Bildungswegs betrifft kennzeichnen Bildungsaufsteigerinnen. Einerseits ist es den Eltern aufgrund der eigenen fehlenden Kenntnisse gar nicht möglich, ihren Töchter bei deren schulischen Angelegenheiten im großem Umfang behilflich zu sein und andererseits fehlen die zeitlichen Ressourcen und Möglichkeiten innerhalb der Familie Unterstützung zu bieten. Es zeigt sich, dass die Schulleistungen und Fähigkeiten der Bildungsaufsteigerinnen gut bis sehr gut sind. Dieser Umstand ermöglicht es, ohne weitere Unterstützung den eigenen Bildungsweg zu meistern. Die Entscheidung für die Aufnahme eines Universitätsstudiums fällen alle Interviewpartnerinnen im Alleingang und ohne elterliche Einmischung. Es wurde bei den Interviewpartnerinnen klar, dass trotz der Befähigung, die durch die erforderliche Eigenverantwortung entsteht, auch ein belastender Moment wahrgenommen wird.

Die schulische Leistung ist bei Bildungsaufsteigerinnen überdurchschnittlich gut.

Wenn man sich die schulische Performance der einzelnen Bildungsaufsteigerinnen ansieht, stellt man fest, dass alle größtenteils sehr gut durch ihre Schulzeit kommen. Dies drückt sich nicht unbedingt immer in den Noten aus, wird aber deutlich an der Tatsache, dass sich keine von etwaigen, zeitlich- oder fächerbegrenzten, Schwierigkeiten von einer höheren Schulausbildung abbringen lässt. Wie bereits im obigen Punkt erwähnt, erledigen die Interviewpartnerinnen ihre schulischen Lern- und Hausaufgaben weitgehend selbstständig und ohne elterliche Unterstützung. Aber auch persönlicher Ehrgeiz im schulischen Bereich sowie eigene hohe Bildungsaspirationen spielen durchaus eine Rolle.

Bei Bildungsaufsteigerinnen besteht eine positive Identifikation mit dem schulischen Umfeld und seinen Anforderungen. Lehrpersonen können einen motivierenden Einfluss haben.

Generell kann beobachtet werden, dass alle Bildungsaufsteigerinnen die meiste Zeit gerne die Schule besuchen und sie eine positive Einstellung zur Schule haben. Der Schulbesuch wird von ihnen als eine Erweiterung ihrer Möglichkeiten und als ein Entkommen aus dem eingeschränkten familiären Umfeld wahrgenommen. Entweder wird in der Schule ein Mehr an Beschäftigungsangeboten, welche Zuhause nicht vorhanden sind, entdeckt oder die eigenen Interessen finden im Gegensatz zum Elternhaus in der schulischen Umwelt Anklang. Dies bedeutet für sie in erster Linie eine Bereicherung, Bestärkung und Bestätigung ihrer Person und ihrer Interessenslagen. LehrerInnen spielen hier eine nicht unwesentliche Rolle. Durch Ermutigung, Unterstützung und Interesse an den Schülerinnen haben sie einen positiven Einfluss auf Bildungswege.

Positive Einflussnahme auf einen höheren Bildungsweg von Frauen kann auch durch das soziale und familiäre Umfeld geschehen.

Nimmt man das erweiterte soziale und familiäre Umfeld der Bildungsaufsteigerinnen in den Fokus, so zeigt sich, dass auch hier eine Quelle für ihren Bildungsweg besteht. Eine wichtige Rolle nehmen beispielsweise Freundinnen ein. Aber auch Geschwister oder andere nähere Verwandte eröffnen die Option auf eine höhere Bildung und können als Vorbilder dienen.

Die Entscheidung zu einer höheren Bildung wird bei den meisten befragten Frauen nicht als bewusster Prozess wahrgenommen. Die Entscheidung zu einem universitären Studium treffen alle in einer späteren Phase auf ihrem Bildungsweg.

Es kann festgehalten werden, dass dem höheren Bildungsweg von Bildungsaufsteigerinnen meist keine längerfristige Planung und Zielsetzung zu Grunde liegt und die dahingehende Entscheidung erst nach und nach und im Zusammenspiel mit einer guten schulischen Leistung getroffen wird. Somit werden oder können die Entscheidungen nicht als Prozess, den die Bildungsaufsteigerinnen bewusst steuern, wahrgenommen werden.

Das Bewusstsein über die eigene benachteiligte Position aufgrund der Schichtzugehörigkeit stärkt Frauen in ihrem Bildungsaufstieg.

Bildungsaufsteigerinnen verorten sich selbst in den unteren Schichten des Sozialgefüges. Die soziale Ungleichheit bzw. erprobte Benachteiligungen im Zuge ihres Bildungsweges werden somit von Bildungsaufsteigerinnen wahrgenommen. Es kann angenommen werden, dass diese Selbstverortung bzw. dieses Wahrnehmen der eigenen marginalisierten Situation das „Durchhaltevermögen“ der Bildungsaufsteigerinnen stärkt.

Das aktive Selbstbild von Bildungsaufsteigerinnen ermöglicht ihnen, ihren Weg zu bewältigen.

Das Selbstbild ist bei den meisten Frauen, die einen Bildungsaufstieg bewältigt haben, ein aktives. Sie nehmen sich selbst als handelnd, gestaltend und eingreifend bezüglich ihres Bildungsweges wahr.

Es zeigt sich, dass bei den Überlegungen einen höheren Bildungsweg einzuschlagen, die Finanzierungsfrage für die Bildungsaufsteigerinnen eher ein Randthema einnimmt. Dies ist jedoch vor dem Hintergrund der staatlichen Leistungen im Bildungsbereich zu sehen.

Obwohl die materiellen Voraussetzungen bei allen Bildungsaufsteigerinnen begrenzt sind und nicht uneingeschränkt zur Verfügung stehen, sind sie für die Aufnahme eines Studiums kein zentrales Thema. Die finanzielle Absicherung von staatlicher Seite wird zwar in Anspruch genommen, aber es werden auch andere Wege, sich ein Studium ohne elterliche Hilfe zu finanzieren, in Betracht gezogen und umgesetzt. Grundsätzlich bedeutet die monetäre Unsicherheit eine zusätzlich zu überwindende Hürde auf dem Weg zu einem höheren Bildungsabschluss. Die knappen finanziellen Mittel können allerdings den Spielraum und die Möglichkeiten für die Kinder erheblich einschränken.

Schlussbemerkungen

Für die Erhöhung der Beteiligung von Frauen bildungsferner Herkunft in höheren Bildungsinstitutionen können diese Ressourcen und Strategien als Anhaltspunkte dienen. Beispiels-

weise kann die kompensierende Rolle von LehrerInnen betont werden und ihnen diese bewusst gemacht werden. Aber auch die zentrale Bedeutung der Mütter kann genützt werden, um diesen einen höheren Bildungsweg für ihre Töchter näher zu bringen. Die Kenntnis über die eigene Sozialposition und die damit verbundene Benachteiligung sowie die Auseinandersetzung mit der sozialen Herkunft sind ebenfalls Ansatzpunkte, um Kinder aus bildungsfernen Familien bei ihrem Bildungsaufstieg zu unterstützen. Die Bedeutung von Bildung als Mittel zum sozialen Aufstieg bzw. zur Sicherung guter Lebensverhältnisse sollte betont werden. Jedenfalls benötigt es politischen und gesellschaftlichen Willen, um die soziale Bildungsungleichheit zu schwächen und an deren Stelle einen „gerechteren“ Zugang zu höheren Bildungsinstitutionen zu gewährleisten.

Die Unterschiede nach Geschlecht, sozialer sowie ethnischer Herkunft verschwinden jedoch nicht mit dem Eintreten in die universitäre Landschaft. Genauso wenig sind sie nach dem Abschluss eines Hochschulstudiums nicht mehr wirksam. Betroffen sind nicht nur die Fächerwahl, die Berufsziele und -pläne, der Umgang mit Prüfungen und wissenschaftlichem Arbeiten, sondern auch die Karrierechancen nach absolviertem Studium.

Die Forderung nach Chancengleichheit beim Bildungszugang bedeutet gleichzeitig die Akzeptanz der hierarchischen Ordnung der Gesellschaft, in der die verschiedenen sozialen Positionen „bloß“ gerechter verteilt werden sollen bzw. die Sozialposition nicht von sozialen Kategorien wie dem „Geschlecht“, der „sozialen“ oder der „ethnischen Herkunft“ abhängen soll. Freilich aber gilt es grundsätzlich die gesellschaftliche Hierarchie zu hinterfragen und nach anderen Modellen zu suchen, um eine Differenz und Vielfalt in der Gesellschaft ohne Diskriminierung und Benachteiligung zu ermöglichen.

Das Thema Chancengleichheit lässt sich nicht auf das Bildungssystem reduzieren, sondern bedarf einer gesellschaftspolitischen Veränderung. Denn solange soziale Unterschiede mit ungleichen Chancen verbunden sind und die Gesellschaft auf einer darauf begründeten hierarchischen Ordnung basiert, solange werden wohl auch die gesellschaftlichen Bildungsinstitutionen diese Ordnung widerspiegeln.

Literatur

- Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.) (2008): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden.
- Berger, P. A./Kahlert, H. (Hg.) (2005): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München.
- Erlar, I. (Hg.) (2007): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien.
- Ribolits, E. (2009): Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen. Wien.
- Schwarz, A. (1997): ArbeiterInnentöchter an der Universität. In: Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr (Hg.): 100 Jahre Frauenstudium. Zur Situation der Frauen an Österreichs Hochschulen. Materialien zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft. Band 6. Wien. 263-291.
- Unger, M. u.a. (2010): Studierenden-Sozialerhebung 2009. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Wien. aufgerufen unter: ww2.sozialerhebung.at

Chancengerechtigkeit im österreichischen Bildungssystem im Spiegel von Daten und Indikatoren

Fairness und Kompensation sind wohl die zwei wichtigen Stichworte, wenn es um Chancengerechtigkeit geht. Das Bildungssystem hat die Aufgabe, allen Kindern und Jugendlichen möglichst hohe Kompetenzen zu vermitteln, so dass diese möglichst gute Abschlüsse erzielen können. Dabei ist ein wichtiges Qualitätskriterium, dass die Chancen auf Kompetenzerwerb und Abschlüsse fair sind, das heißt, möglichst wenig von sozialer Herkunft, Migrationshintergrund, Geschlecht, Wohnort oder ähnlichen Faktoren abhängen. Kinder werden von ihren Eltern auf unterschiedliche Art und in unterschiedlichem Ausmaß gefördert. Eine Aufgabe des Bildungssystems ist auch, kompensatorisch zu wirken und unterschiedliche Startbedingungen möglichst gut auszugleichen.

Chancengerechtigkeit ist eine wichtige Zielsetzung des Schulsystems. Zahlen und Fakten dafür, wie gut das Schulsystem dieses Ziel erreicht, liefert die empirische Bildungsforschung. Es gibt inzwischen zahlreiche Hinweise, dass das österreichische Schulsystem bei diesem Anliegen nicht sehr erfolgreich ist. Eine ausführliche Beschäftigung mit diesem Thema findet sich im österreichischen nationalen Bildungsbericht (Specht, 2009).

Im Folgenden finden Sie eine Bestandsaufnahme anhand folgender Leitfragen:

- (1) Chancengerechtigkeit auf den unterschiedlichen Ebenen des österr. Bildungssystems
 - Frühpädagogik
 - Allgemein bildende Pflichtschulen (Grundschule und Sekundarstufe I)
 - Sekundarstufe II
 - Tertiäre Bildung: Universitäten und Hochschulen

(2) Gerechte Chancen – für wen?

- Mädchen und Buben
- Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Regionen
- Kinder und Jugendliche aus verschiedenen sozialen Lagen
- Kinder und Jugendliche mit bzw. ohne Migrationshintergrund

(3) Gerechte Chancen – wobei?

- Zugang zu Bildung und Bildungsverläufe
- Kompetenzen, Leistungen
- Abschlüsse und Einstieg in den Arbeitsmarkt

Die folgenden Ausführungen versuchen leserfreundlich und etwas plakativ auf die aktuelle Situation in Österreich hinzuweisen.

Frühpädagogik

Die ersten Institutionen mit einem Bildungsauftrag ergänzend zur familiären Bildung, Erziehung und Betreuung sind die frühpädagogischen Einrichtungen Kinderkrippe und Kindergarten.

Bezüglich der Nutzung dieser Kinderbetreuungseinrichtungen zeigt sich für Kinder unter drei Jahren in Österreich ein großes Gefälle zwischen der Bundeshauptstadt Wien bzw. dem Burgenland und den anderen Regionen: Während die Betreuungsquote der Unter-3-Jährigen dort deutlich über 20% beträgt, liegt sie bundesweit bei 15,8% (siehe Tabelle 1). Vom Bologna-Ziel, für ein Drittel der Kinder unter drei Jahren, Kinderbetreuungsplätze verfügbar zu haben, ist man in Österreich noch weit entfernt.

Bei den 3- bis 5-Jährigen sind die regionalen Unterschiede nicht so stark ausgeprägt, im Süden Österreichs (Kärnten, Steiermark) werden Kindergärten jedoch weniger genutzt als anderswo.

Tabelle 1: Besuchsquoten frühpädagogischer Einrichtungen

	Ö	B	K	NÖ	OÖ	S	St	T	Vbg.	W
0- bis 2-Jährige	15,8	23,5	14,0	15,5	9,4	12,9	7,7	15,1	15,1	26,8
3- bis 5-Jährige	88,5	99,5	81,3	93,4	90,6	86,9	83,7	88,8	89,8	86,0

Quelle: STATISTIK AUSTRIA, Kindertagesheimstatistik, Bevölkerungsregister. Erstellt am 31.05.2010.

Neben regionalen Unterschieden in der Nutzung zeigen sich auch Unterschiede im Zugang zur vorschulischen Bildung hinsichtlich sozialer und ethnischer Kriterien:

PISA¹ 2003 zeigte, dass 83% der Autochthonen den Kindergarten länger als ein Jahr besuchten, unter den Kindern mit Migrationshintergrund waren dies deutlich weniger (Breit & Schreiner, 2006). Die Ergebnisse von PIRLS² 2006 bestätigen dies und legen außerdem offen, dass die Wahrscheinlichkeit für einen mehrjährigen Kindergartenbesuch größer ist, wenn die Eltern einen höheren Bildungsabschluss haben (Suchan et al., 2007; Breit, 2009). Des Weiteren schränkt Armutsgefährdung die Nutzung vorschulischer institutioneller Einrichtungen ein: 75% der nicht armutsgefährdeten Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren besuchen den Kindergarten, von den armutsgefährdeten Familien sind es hingegen nur 57% (Statistik Austria, 2007).

Vor dem Hintergrund, dass der mehrjährige Kindergartenbesuch mit besseren Startvoraussetzungen zu Schulbeginn einhergeht (z. B. in den sprachlichen Kompetenzen), sind diese Disparitäten beim Zugang zu den ersten Bildungseinrichtungen, den frühpädagogischen Institutionen, besonders besorgniserregend.

Die Allgemein bildenden Pflichtschulen (VS und Sekundarstufe I)

Bildungsverläufe

Die Schullaubahn beginnt in der Regel durch den Besuch der Volksschule und wird durch den Besuch eines Schultyps der Sekundarstufe I (Hauptschule, AHS-Unterstufe bzw. den Schulversuch Neue Mittelschule) fortgesetzt.

Bei der **ersten Bildungswegentscheidung** im Alter von 10 Jahren fallen vier Ungleichheitsmerkmale auf (Bacher, 2009):

- Mädchen wechseln häufiger an eine AHS als Burschen (35% zu 30%)

1 Programme for International Student Assessment; Schülerleistungsstudie der OECD, welche die Kompetenzen von 15-/16-Jährigen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft erfasst

2 Progress in International Reading Literacy; Schülerleistungsstudie der IEA, welche die Lesekompetenz am Ende der Grundschule erfasst

- Je höher der Bildungsabschluss der Eltern, desto eher fällt die erste Bildungswegentscheidung zu Gunsten der AHS aus.
- Je höher der berufliche Status der Eltern, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, an eine AHS zu wechseln.
- Eine große Rolle spielt außerdem der Schulstandort: In Landgemeinden mit bis zu 3000 Einwohnern ist die AHS-Besuchsquote deutlich geringer als in Wien (19% zu 59%).

Sonderschulen spielen mit ca. 300 Schulen und 1800 Klassen zwar insgesamt eine untergeordnete Rolle im Pflichtschulbereich, geht es um Chancengerechtigkeit, so zeichnet sich jedoch genau dort eine prekäre Situation ab. Bei genauerer Betrachtung fallen zwei Merkmale besonders auf (Zahlenspiegel 2009):

- 1 Von den rund 13.000 Schülerinnen und Schülern an Sonderschulen sind nur ein Drittel Mädchen – d. h., die Sonderschulen sind stark männlich dominiert.
- 2 Sonderschulen werden außerdem überproportional von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund besucht: 12% aller Pflichtschüler/innen haben eine andere Staatsbürgerschaft, in den Sonderschulen sind es hingegen 19%. Und während 22% der Pflichtschüler/innen eine andere Muttersprache als Deutsch haben, sind es in den Sonderschulen 28%. Die Zuweisung zu einer Sonderschule fällt daher entlang der Merkmale Geschlecht und Herkunft.

Tabelle 2: Anteil ausländischer Schüler/innen bzw. Schüler/innen nicht-deutscher Muttersprache an österr. Pflichtschulen

	Ohne österr. Staatsbürgerschaft	Nichtdeutsche Muttersprache
Allgemein bildende Pflichtschulen gesamt	12%	22%
Volksschulen	11%	22%
Hauptschulen	13%	20%
AHS-Unterstufe	7%	14%
Modellversuch „Neue Mittelschule“	16%	24%
Sonderschulen und Sonderschulklassen	19%	28%
Polytechnische Schulen	14%	22%

Quelle: Eigene Berechnung auf Basis des Zahlenspiegels 2009

Stark unterrepräsentiert sind ausländische Schüler/innen bzw. solche mit einer anderen Muttersprache als Deutsch hingegen an den Gymnasien (siehe Tabelle 2).

Schülerleistungen

PIRLS 2006: 16% der Schüler/innen gelten als Risikoschüler/innen. Diese Schüler/innen können am Ende der Volksschule nicht ausreichend sinnerfassend lesen, d. h. sie haben Schwierigkeiten, einem Text Informationen zu entnehmen, den Inhalt eines Textes wiederzugeben oder einen Text zu interpretieren. Sinnerfassendes Lesen ist am Ende der Volksschule jedoch die zentrale Kompetenz, um in der Sekundarstufe I den stärker fachspezifischen Lernherausforderungen gewachsen zu sein.

Die Lesekompetenz unterscheidet sich nach drei Kriterien (Suchan, 2009):

- 1 Unter den österreichischen Buben ist die Risikogruppe mit 18% größer als unter den Mädchen (14%).
- 2 Bei Kindern mit Migrationshintergrund sind Schwierigkeiten mit dem Lesen besonders eklatant: 31% der zweiten Generation (beide Elternteile im Ausland, Kind bereits in Österreich geboren) und 43% der ersten Generation (Eltern und Kind im Ausland geboren) zählen bei PIRLS zur Risikogruppe, unter den Einheimischen sind es 11%. Die Wahrscheinlichkeit zur Risikogruppe zu gehören, ist für Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Einheimischen drei Mal so groß.
- 3 Zudem haben Kinder, deren Eltern geringe Schulbildung aufweisen, ein deutlich höheres Risiko, ein schwacher Lesereine schwache Leserin zu sein. Über 20% der Risikoschüler/innen haben Eltern, die selbst maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen. Von allen Schülerinnen und Schülern haben 8% Eltern mit so niedriger formaler Bildung.

Sekundarstufe II

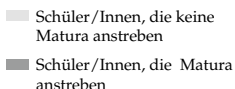
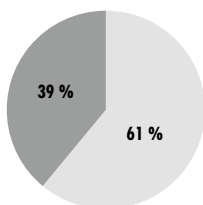
Bildungsverläufe

Dieselben Merkmale, wie oben bei der ersten Bildungswegentscheidung skizziert, spielen auch bei der zweiten Bildungsweg-

entscheidung nach der Pflichtschule (zu Gunsten einer höheren Schule) eine Rolle:

- 61% der Kinder, deren Eltern keine Matura haben, besuchen im Alter von 15/16 Jahren selbst eine Schule, die nicht zur Matura führt. Hingegen besuchen 73% der Kinder, deren Eltern Matura haben, eine höhere Schule. In großem Ausmaß reproduzieren sich Bildungsabschlüsse in Österreich (vgl. Abbildung 1)

Eltern ohne Matura



Eltern mit Matura

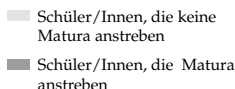
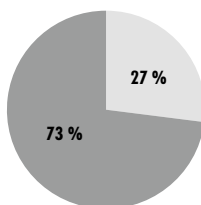


Abbildung 1: Angestrebte Bildungsabschlüsse auf der Sekundarstufe II abhängig vom Bildungsniveau der Eltern (Breit & Schreiner, 2009).

- Bei der zweiten Bildungswegentscheidung kommen große Unterschiede zwischen AHS und BHS zu tragen: BHS dienen deutlich stärker dem Bildungsaufstieg als AHS, diese dienen vorwiegend dem Stuserhalt (vgl. Kast, 2010). Abbildung 2 zeigt, wie sich die Schülerschaft der verschiedenen Schulsparten der Sekundarstufe II nach dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern zusammensetzt. Hier ist der Unterschied zwischen AHS und BHS deutlich erkennbar: Während mehr als die Hälfte der AHS-Schüler/innen Eltern mit einer tertiären Ausbildung haben, sind das nur ein Viertel der BHS-Schüler/innen. In den BMS, Berufsschulen und Allgemein bildenden Pflichtschulen (hier v. a. Polytechnische Schulen) haben nur zwischen 11% und 14% der Schüler/innen zumindest einen tertiär ausgebildeten Elternteil.

Vom Kind besuchter Schultyp nach dem Bildungsabschluss der Eltern

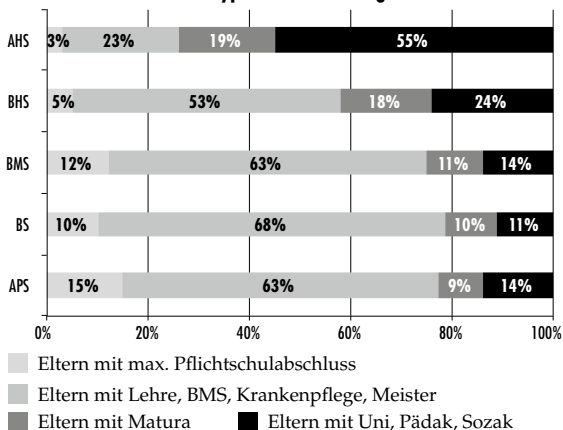


Abbildung 2: Die in der Sekundarstufe II besuchte Schulsparte in Abhängigkeit vom Bildungsgrad der Eltern (Schreiner, 2009).

- Mädchen sind Gewinner der Bildungsexpansion: sowohl in der AHS als auch in der BHS haben sie höhere Besuchsquoten als Burschen. Tabelle 3 zeigt, dass Mädchen häufiger in eine Schule der Sekundarstufe II wechseln. Und sie bestehen dort auch erfolgreich, was sich in höheren Abschlussquoten (Matura) ausdrückt (Lassnig & Vogtenhuber, 2009).
- Schüler/innen nichtdeutscher Muttersprache verteilen sich sehr unterschiedlich auf die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe II (vgl. Tabelle 4). Die niedrigsten Anteile an Jugendlichen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch finden sich in den Berufsschulen. Höhere Anteile sind in berufsbildenden höheren und vor allem mittleren Schulen zu finden. Bei einer Entscheidung für eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule fällt diese sehr häufig für eine kaufmännische Schule. Insbesondere in den mittleren kaufmännischen Schulen (HASCH) ist der Anteil an Jugendlichen mit nichtdeutscher Muttersprache mit 43% sehr hoch. Durch diese Bildungswegentscheidungen ergeben sich spezielle unterrichtliche Anforderungen in diesen Schultypen (vgl. Schmid, Breit & Schreiner, 2009).

Tabelle 3: Schülerinnen und Schüler in Maturaklassen 2010

	Mädchen	Burschen
Gesamt	56%	44%
AHS	58%	42%
Langform	56%	44%
Oberstufenrealgymnasium	63%	37%
Berufsbildende höhere Schulen gesamt	52%	48%
Gewerbliche, technische und kunstgewerbliche Schulen	24%	76%
Kaufmännische Schulen	62%	38%
Schulen für wirtschaftliche Berufe	92%	8%
Land- und forstwirtschaftliche Schulen	43%	57%
Höhere Anstalten der Lehrer- und Erzieherbildung	96%	4%

Quelle: Eigene Berechnung auf Basis des Zahlenspiegels 2009

Tabelle 4: Anteil ausländischer Schüler/innen bzw. Schüler/innen nicht-deutscher Muttersprache an Schulen der Sekundarstufe II

	Ohne österr. Staatsbürgerschaft	Nichtdeutsche Muttersprache
AHS-Oberstufe (inkl. ORG)	6%	12%
Berufsschulen	6%	8%
Berufsbildende mittlere Schulen	9%	17%
Gewerbliche, technische und kunstgewerbliche Schulen	9%	15%
Kaufmännische Schulen	19%	43%
Schulen für wirtschaftliche Berufe	7%	11%
Sozialberufliche Schulen	4%	9%
Land- und forstwirtschaftliche Schulen	1%	1%
Berufsbildende höhere Schulen gesamt	6%	11%
Gewerbliche, technische und kunstgewerbliche Schulen	5%	8%
Kaufmännische Schulen	9%	20%
Schulen für wirtschaftliche Berufe	2%	4%
Land- und forstwirtschaftliche Schulen	0%	0%
Anstalten der Lehrer- und Erzieherbildung	2%	2%

Quelle: Eigene Berechnung auf Basis des Zahlenspiegels 2009

Schülerleistungen

PISA 2009: Risikoschüler/-innen sind Jugendliche, die auf Grund mangelnder Grundkompetenzen in Lesen, Mathematik oder Naturwissenschaft Gefahr laufen, in ihrem privaten, schulischen und beruflichen Weiterkommen dadurch behindert zu werden. 28% der 15-/16-Jährigen in Österreich sind im Lesen als Risikoschüler/-innen einzustufen, 23% sind es in Mathematik, 21% in Naturwissenschaft. Disparitäten zeigen sich entlang der Merkmale Geschlecht, soziale Lage und Migrationsstatus (Schwantner & Schreiner, 2010).

- Die Lese-Risikogruppe besteht zu 63% aus Burschen. In Mathematik sind mit 55% etwas mehr Mädchen Risikoschülerinnen. In Naturwissenschaft sind Mädchen und Burschen in der Risikogruppe etwa gleich häufig vertreten.
- Jugendliche, deren Eltern nur sehr geringe formale Bildungsabschlüsse aufweisen sind in den Risikogruppen deutlich überrepräsentiert: (Knapp) jede fünfte Risikoschülerin/jeder fünfte Risikoschüler hat Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss (zwischen 18% in Lesen und Mathematik und 20% in NW). In der gesamten PISA-Population macht diese Gruppe 8% aus und ist damit weniger als halb so groß.
- Schüler/-innen mit Migrationshintergrund sind in den Risikogruppen ebenfalls überrepräsentiert. Mit 34% ist der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Naturwissenschaft am größten. An der Lese- und Mathematik-Risikogruppe machen Migrantinnen und Migranten jeweils 28% aus. Damit sind die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Risikogruppen etwa doppelt so stark vertreten wie in der gesamten PISA-Population (15%).

Gerecht: Bestimmen Leistungen die Disparitäten?

Es wurde gezeigt, dass Schülerleistungen von verschiedenen Faktoren wie Geschlecht, dem Sozialstatus sowie dem Migrationshintergrund abhängen. Unterschiede in den Bildungsverläufen sind teilweise durch die Leistungsunterschiede zu begründen (vgl. Bacher, 2009). Von Gerechtigkeit kann dennoch nicht gesprochen werden, denn:

- Je höher der Bildungsabschluss der Eltern, desto höher sind die Leistungen der Schüler/innen.
- Je höher die Leistungen, desto bessere Noten erzielen die Kinder. Allerdings gilt auch:
- Je höher der Bildungsabschluss der Eltern, desto bessere Noten bekommen die Kinder – und zwar auch bei gleicher Leistung. Und:
- Je höher der Bildungsabschluss der Eltern, desto eher wechseln die Kinder in eine höhere Schule – und zwar auch bei gleicher Leistung und gleichen Noten.

Tertiäre Bildung

Die Rekrutierungsquote für Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen hängt stark von der Bildung des Vaters ab: Im Studienjahr 2008/09 haben insgesamt 27% der Alterskohorte ein Studium aufgenommen, aus bildungsnahen Familien (Vater mit Matura oder höher) waren es 47,5%, aus den bildungsfernen Familien (Vater ohne Matura) waren es 18,2% (Unger et al., 2010).

Die soziale Herkunft beeinflusst nicht nur die Entscheidung für oder gegen ein Studium, sondern auch die Studienwahl. Studierende aus hoher sozialer Schicht sind an Universitäten überdurchschnittlich oft in Medizin und Veterinärmedizin sowie den Rechtswissenschaften vertreten. Studierende aus gehobener Schicht sind verstärkt in künstlerischen Studienrichtungen (an Universitäten) sowie in Lehramtsstudien an Universitäten und den Lehrämtern Volks- sowie Hauptschule der Pädagogischen Hochschulen anzutreffen. Studierende aus niedriger und mittlerer sozialer Schicht sind hingegen an FH-Studiengängen deutlich überrepräsentiert (Unger et al., 2010).

Unterschiede zeigen sich weiters auch bezüglich der regionalen Herkunft: AHS-Maturant/innen stammen etwa zu gleichen Teilen aus städtischem und ländlichem Raum, BHS-Maturant/innen kommen dagegen zu fast zwei Drittel vom Land. Noch höher liegt der Anteil unter Studierenden mit Berufsreifeprüfung, diese sind zu 70% auf dem Land aufgewachsen.

Resümee

Dieser Beitrag zeigt anhand empirischer Ergebnisse die aktuelle Lage zum Thema Chancengerechtigkeit im österreichischen Bildungssystem auf. Entlang der Merkmale Geschlecht, soziale Herkunft, regionale Herkunft und des Merkmals „Migrationshintergrund“ lassen sich quasi auf allen Ebenen des Bildungssystems Belege finden, welche weiterhin auf wenig Fairness und geringe Kompensation hinweisen.

Literatur

- Bacher, J. (2009). Soziale Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistungen. In B. Suchan, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht (S. 79-101). Graz: Leykam.
- BMUKK (2009). Zahlenspiegel 2009. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich. Wien: BMUKK.
- Breit, S. (2009). Elementarbildung. In B. Suchan, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht (S.158-164). Graz: Leykam.
- Breit, S. & Schreiner, C. (2006): Sozialisationsbedingungen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb (S. 169-178). Wien: Böhlau.
- Breit, S. & Schreiner, C. (2009). Familiäre Faktoren und Schulleistung – über Chancen(un)gleichheit. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschaftsschwerpunkt. (S. 168–178). Graz: Leykam.
- Kast, F. (2010). Ungleichheit der Bildungschancen. Die Hypothese der kompensatorischen Chancenegalisierung durch die Durchlässigkeit in die Sekundarstufe II. Eine empirische Überprüfung. In I. Benischek, H. Schaupp, H. Schwetz, & B. Swoboda (Hrsg.), Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern. Ergebnisse der ARGE Bildungsforschung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich. Austria: Forschung und Wissenschaft – Erziehungswissenschaft, Bd. 6. Wien: LIT Verlag.
- Lassnig, L. & Vogtenhuber, S. (2009). Entwicklung erfolgreich abgelegter Reifeprüfungen nach Geschlecht und Schulsparte. In W. Specht (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht 2009. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren (S. 78-79). Graz: Leykam.

- Schmid, C., Breit, S. & Schreiner, C. (2009). Jugendliche mit Migrationshintergrund in berufsbildenden Schulen. In U. Schwantner & C. Schreiner (Hrsg.), PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschaftsscherpunkt (S. 231–243). Graz: Leykam.
- Schreiner, C. (2009). Schulwegentscheidungen und schulischer sowie familiärer Hintergrund. In W. Specht (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht 2009. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren (S. 150 – 151). Graz: Leykam.
- Schwantner, U. & Schreiner, C. (Hrsg.) (2010). PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft. Graz: Leykam.
- Specht, W. (Hrsg.) (2009). Nationaler Bildungsbericht. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam.
- Statistik Austria (2007). Einkommen, Armut und Lebensbedingungen. Ergebnisse aus EU-SILC 2005. Wien: Statistik Austria.
- Statistik Austria (2010). Kindertagesheimstatistik. Verfügbar unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/021659.html. [Datum des Zugriffs: 16.03.2011].
- Suchan, B., Wallner-Paschon, C., Stöttinger, E. & Bergmüller, S. (2007). PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse-Lesen in der Grundschule. Graz: Leykam.
- Suchan, B. (2009). Risikoschüler/innen. In B. Suchan, C. Waller-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), PIRLS 2006. Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht (S.28-36). Graz: Leykam.
- Unger, M. et al. (2010). Studierenden-Sozialerhebung 2009. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Wien: IHS.

AutorInnen dieser Ausgabe

Thomas Alkemeyer, Univ.-Prof., Sportsoziologe, Universität Oldenburg.

Uwe H. Bittlingmayer, Univ.-Prof, Soziologe, ist Lehrender an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Simone Breit, Mag.^a Bakk.komm., Erziehungswissenschaftlerin, ist stellvertretende Leiterin des Bifie Salzburg und Bereichsleiterin Überprüfung der Bildungsstandards.

Ingolf Erler, Mag., ist Bildungssoziologe am Österreichischen Institut für Erwachsenenbildung (oieb) und lehrt an den Universitäten Wien und Innsbruck.

Rahel Jünger, Dr.ⁱⁿ, arbeitet am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich.

Viktoria Laimbauer, BEd, studiert Soziologie an der Universität Wien.

Brigitte Leimstättner, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, arbeitet am Institut für Personal- und Schulentwicklung an berufsbildenden Schulen an der PH Eisenstadt.

Eckart Liebau, Univ.-Prof., ist Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogik II und Vorstand am Institut für Pädagogik der Philosophischen Fakultät I der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Erna Nairz-Wirth, ao.Univ.-Prof., Mag.^a Dr.ⁱⁿ., ist Leiterin der Abteilung Bildungswissenschaft an der Wirtschaftsuniversität Wien.

Elisabeth Rieser, Mag.^a, Kultursoziologin; ist Projektassistentin bei agenda. Chancengleichheit in Arbeitswelt und Informationsgesellschaft.

Claudia Schreiner, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, ist Leiterin des Bifie Zentrum Salzburg.



Jörg Markowitsch/Elke Gruber/
Lorenz Lassnigg/Daniela Moser (Hrsg.)

Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen

Beiträge zur Berufsbildungsforschung

Innovationen in der Berufsbildung 7

480 Seiten, inkl. zahlreicher s/w-Abbildungen

€ 39,90/sFr 53,90

ISBN 978-3-7065-5001-7

Welche Auswirkungen zeichnen sich durch die gegenwärtigen Umbrüche infolge der Wirtschaftskrise für Bildungssysteme ab? Wie könnten Veränderungen im gesamten Bildungswesen – an den Schnittstellen und Übergängen und hinsichtlich der Durchlässigkeit – dazu beitragen, mit alten und neuen Turbulenzen besser umzugehen? Wie wirken solche Turbulenzen auf die Gestaltung und Entfaltung individueller Lebensläufe? Ist eine wesentliche Neujustierung der Verbindungen zwischen Bildung, Arbeit und Gesellschaft angezeigt und womöglich schon im Ansatz erkennbar?

Dieser Band versammelt ausgewählte Beiträge der 2. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung zu diesen Fragen sowie zu weiteren Themen wie etwa Bildungsbenachteiligung, Berufswahl, Qualifikationsrahmen, Kompetenzorientierung, Bildungsrenditen u.a.

Mit Beiträgen u.a. von David Ashton, Martin Baethge, Peter Dehnbostel, Daniela Freitag, Birgit Hofstätter, Elisabeth M. Krekel, Halit Öztürk, Kurt Schmid und Anita Thaler.

LIEFERBARE TITEL

Nr.	Titel	Preis		Preis
59	Analphabetismus	€ 5,00	105 Die Mühen der Erinnerung Band 1	€ 10,90
60	Erziehungsziel Parteidisziplin	€ 5,00	106 Die Mühen der Erinnerung Band 2	€ 10,90
61	Erziehung und Bildung III	€ 7,20	107 Mahlzeit? Ernährung	€ 10,90
62	Community Education	€ 7,20	108 LehrerInnenbildung	€ 11,60
63	Feministische Pädagogik	€ 7,20	109 Begabung	€ 11,60
64	Schulautonomie	€ 10,90	110 leben – lesen – erzählen	€ 11,60
65	Traumschule	€ 5,00	111 Auf dem Weg – Kunst- und Kulturvermittlung	€ 11,60
66	Österreichische Identität	€ 7,20	112 Schwarz-blaues Reformsparen	€ 8,70
67	Lernwidersprüche	€ 7,20	113 Wa(h)re Bildung	€ 10,60
68	Fremd-Sprachen-Politik	€ 7,20	114 Integration?	€ 10,60
69	Was Lehrer lesen	€ 7,20	115 Roma und Sinti	€ 10,60
70	Behindertenintegration	€ 10,90	116 Pädagogisierung	€ 10,60
71	Sexuelle Gewalt	€ 7,20	117 Aufrüstung u. Sozialabbau	€ 10,60
72	Friedenserziehung	€ 8,70	118 Kontrollgesellschaft und Schule	€ 10,60
74	Projektunterricht	€ 7,20	119 Religiöser Fundamentalismus	€ 10,60
76	Noten und Alternativen II	€ 7,20	120 2005 Revisited	€ 10,60
77	Unabhängige Gruppen in der GÖD	€ 7,20	121 Erinnerungskultur – Mauthausen	€ 10,60
78	Neues Lernen – neue Gesellschaft	€ 7,20	122 Gendermainstreaming	€ 10,60
79	Sozialarbeit & Schule	€ 6,50	123 Soziale Ungleichheit	€ 10,60
80	Reformpädagogik	€ 8,70	124 Biologismus – Rassismus	€ 10,60
81	Lust auf Kunst?	€ 8,70	125 Verfrühpädagogisierung	€ 10,60
82	Umweltwahrnehmung	€ 8,70	126 Leben am Rand	€ 10,60
84	Verordnete Feiern – gelungene Feste	€ 8,70	127 Führe mich sanft Beratung, Coaching & Co.	€ 10,60
85	Misere Lehre	€ 8,70	128 Technik-weiblich!	€ 10,60
86	Erinnerungskultur	€ 8,70	129 Eine andere Erste Republik	€ 10,60
87	Umwelterziehung	€ 8,70	130 Zur Kritik der neuen Lernformen	€ 10,60
88	Lehren und Lernen fremder Sprachen	€ 8,70	131 Alphabetisierung	€ 10,60
89	Hauptfach Werkerziehung	€ 8,70	132 Sozialarbeit	€ 10,60
90	Macht in der Schule	€ 8,70	133 Privatisierung des österr. Bildungssystems	€ 11,00
92	Globalisierung, Regiona- lisierung, Ethnisierung	€ 10,90	134 Emanzipatorische (Volks)Bildungskonzepte	€ 11,00
93	Ethikunterricht	€ 8,70	135 Dazugehören oder nicht?	€ 11,00
94	Behinderung, Integration in der Schule	€ 10,90	136 Bildungsqualität	€ 11,00
95	Lebensfach Musik	€ 10,90	137 Bildungspolitik in den Gewerkschaften	€ 12,00
96	Schulentwicklung	€ 10,90	138 Jugendarbeitslosigkeit	€ 12,00
97	Leibeserziehung	€ 12,40	139 Uniland ist abgebrannt	€ 12,00
98	Alternative Leistungsbeurteilung	€ 11,60	140 Krisen und Kriege	€ 12,00
99	Neue Medien I	€ 11,60	141 Methodische Leckerbissen	€ 13,00
100	Neue Medien II	€ 10,90	142 Bourdieu	€ 13,00
101	Friedenskultur	€ 10,90		
102	Gesamtschule – 25 Jahre schulheft	€ 10,90	In Vorbereitung	
103	Esoterik im Bildungsbereich	€ 10,90	143 Schriftspracherwerb	€ 13,00
104	Geschlechtergrenzen überschreiten	€ 10,90		