

Mußél, Fabian; Schreiter, Franziska

Sozialräume als Generierungsprinzip von Orientierungen auf Inklusion und Exklusion – eine praxeologische Perspektive

Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 290-296



Quellenangabe/ Reference:

Mußél, Fabian; Schreiter, Franziska: Sozialräume als Generierungsprinzip von Orientierungen auf Inklusion und Exklusion – eine praxeologische Perspektive - In: Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 290-296 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-297675 - DOI: 10.25656/01:29767; 10.35468/6072-33

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-297675>

<https://doi.org/10.25656/01:29767>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Fabian Mußél und Franziska Schreiter

Sozialräume als Generierungsprinzip von Orientierungen auf Inklusion und Exklusion – eine praxeologische Perspektive

1 Herausforderung Sozialraum

In Deutschland korrelieren das kulturelle und ökonomische Kapital elterlicherseits und der Schulerfolg der Kinder auf einem signifikant hohen Niveau – wie in kaum einem anderen Land (vgl. Krüger 2010, 8). Dies, obwohl schulisch-unterrichtliche Inklusion das normative Ziel, diskriminierende und marginalisierende Barrieren der akademischen und sozialen Teilhabe zu erkennen und abzubauen (vgl. Ainscow 2008), verfolgt. Barrieren der Bildungsteilhabe, welche sich institutionell zeigen oder verstärkt werden, begründen diese Diskrepanz und lassen sich aus einer praxeologischen Perspektive als durch organisationale Praxen hervorgerufen verstehen. Diese Praxen sind nicht nur institutionell, sondern auch in konkreten Sozialräumen situiert. Der Zusammenhang von Sozialraum und Schule ist ein traditioneller Gegenstandsbereich der schulpädagogischen Forschung. Schulen sehen sich aufgrund ökonomischer, sozialer und kultureller Unterschiede im Umfeld bzw. in der Zusammensetzung der Schüler*innenschaft vor höchst unterschiedliche Herausforderungen gestellt. Die Relevanz, die der jeweilige sozialräumliche Kontext von Schule und damit auch der lebensweltliche Rahmen der Schüler*innen für die Schüler*innenzusammensetzung und damit auch den Bildungserfolg haben, ist in Schulleistungsvergleichsstudien aufgezeigt worden (vgl. z. B. Bos 2012). Nationale und internationale Vergleichsstudien zeigen zudem wiederholt auf, dass die Korrelation von sozio-ökonomischer familiärer Situation und schulischem Bildungs(miss)erfolg in Deutschlands mehrgliedrigem Schulsystem deutlich höher liegt als in vergleichbaren demokratisch und wirtschaftlich situierten Ländern mit integrativen Schulsystemen (vgl. OECD 2018; Stanat u. a. 2022). In aktuellen Beiträgen wird dies mit dem Begriff der „Schulen in herausfordernden Lagen“ (v. Ackeren u. a. 2021) verhandelt, der damit die Kategorie ‚Brennpunktschule‘ als teils polemische Etikettierung ablöst, dennoch aber eine sozialpolitische Beschäftigung mit spezifischen sozialräumlichen Bedingungen thematisiert und ermöglicht. Die damit verbundenen sozialpolitischen

Erwartungen, Schule könne soziale Schieflagen proaktiv bewältigen, sind historisch enorm stabil und bis auf weiteres nicht eingelöst (vgl. u. a. Labaree 2008, 456). Schule ist entsprechend nicht in der Lage, soziale Herkunft und schulischen Erfolg zu entkoppeln (vgl. Baur 2013, 55).

Das Narrativ, entgegen strukturellen Veränderungen, die soziale Frage innerhalb von Schule positiv wenden zu können, hält sich dennoch stabil (vgl. Becks 2023). Dabei stehen vor allem Schulen in herausfordernden urbanen Lagen im Fokus, „in denen sich das Phänomen der wohnräumlichen Segregation besonders deutlich zeigt und für dessen Bewohnerinnen und Bewohner Prozesse der Exklusion und der verringerten Teilhabe“ besonders offensichtlich sind (Fölker u. a. 2015, 9). Weniger beachtet im Diskurs um Ungleichheit sind Schulen in anderen herausfordernden Lagen, wie auf dem Land (vgl. Neu 2022, 237), wo Menschen häufiger von Armut betroffen sind als in der Stadt und defizitäre Infrastruktur und demographische Schrumpfungsprozesse u. a. charakteristisch sind (vgl. Haubner u. a. 2022, 255). Die Kontrastierung, die diesem Zugriff zu Grunde liegt, ist u. a. Ausgangspunkt für die in diesem Beitrag vorgestellte Studie zur Möglichkeit des Abbaus von Teilhabebarrieren in unterschiedlichen, als peripher markierten, Sozialräumen.

2 Methodologischer Zugang: Praxeologische Perspektive

Die Praxeologische Wissenssoziologie stellt eine Grundlagen- oder Metatheorie dar, mit deren Kategorien der Sinn von Handlungspraxen sozialer Akteur*innen in spezifischen sozialen und materialen Verhältnissen (vergleichend) rekonstruiert werden kann. Mittels Kontrastierung unterschiedlich sozial-materiell situierter Praxen in Sozialräumen eröffnen die Rekonstruktionen Erklärungen für die Soziogenese, also die Hervorbringung von handlungsleitenden Orientierungen in spezifischen Schulen in womöglich herausfordernden Lagen. Das alltägliche Handeln wird dabei nicht als beliebig, rein intentional oder rational gedacht, vielmehr generiert sich die Logik der sozialen Praxis entlang der Auseinandersetzung von implizitem Wissen und expliziten Normen, Rollen- und Identitätserwartungen (vgl. Bohnsack 2017, 63). Ralf Bohnsack spricht in diesem Zusammenhang von propositionaler und performativer Logik, was eine Differenzierung der Spezifika professionalisierter Praxen, die in (pädagogischen) Organisationen hervorgebracht werden, ermöglicht. Kommunikatives Wissen bzw. Wissen, das einer „propositionalen Logik“ (ebd.) folgt, wird auch als Common-Sense-Wissen verstanden. Es zeichnet sich durch einen zweckrationalen Charakter aus und stellt Wissen und Austausch über die Praxis dar. In Organisationen findet es sich auch in kodifizierter Form als Normen bzw. Regeln sowie Rollen- und Identitätserwartungen (vgl. ebd.) wieder. Vor allem die professionalisierten Akteur*innen sind entsprechend

gefordert, *Entscheidungen* und damit auch Praxen zu entwickeln, die die jeweiligen Programmatiken und Ziele der Organisation berücksichtigen. Das konjunktive Wissen bzw. Wissen, das einer „performativen Logik“ (ebd., 63) folgt, wird als habitualisiertes bzw. „atheoretisches“ (Mannheim 1980, 211ff) verstanden. Es fungiert in der Handlungspraxis implizit und stellt zugleich orientierendes Wissen dar, das in der gemeinsamen Erfahrung, im „konjunktiven Erfahrungsraum“ (ebd.), erworben und als „*Orientierungsrahmen im engeren Sinne*“ (Bohnsack 2017, 103, Herv. im Orig.) bezeichnet wird. Beide Logiken, die proponierte resp. die der Norm und die performative resp. die des Habitus, stehen in einem „Spannungsverhältnis“ (ebd.) zueinander. Die „notorische Diskrepanz“ (ebd.) zwischen ihnen wird in der Alltagspraxis von den Akteur*innen explizit, v. a. aber implizit oder habituell, reflektiert und entsprechend handlungspraktisch bearbeitet. Im Folgenden fragen wir also wie Sozialraum als (Erfahrungs-)Wissen einen Einfluss auf die Genese handlungspraktischer Orientierungen von professionell Agierenden in Schulen haben kann und welche inklusiven bzw. exkludierenden Potentiale damit einhergehen. Die Daten, die dem Beitrag zugrunde liegen, wurden im Rahmen des Teilprojekts „Normen und Praxen von Schulen und Horten zum Abbau von Bildungs- und Teilhabebarrieren“ des vom BMBF-finanzierten Verbundprojekts „(Neu-)Ordnungen von Bildungslandschaften reflexiv gestalten. Zur riskanten gesellschaftlichen und schulischen Teilhabe von Kindern in peripheren Sozialräumen“ (01JB2110A) erhoben. Im Teilprojekt werden die Normen und die pädagogischen Praxen hinsichtlich des Verständnisses von Bildungsbarrieren sowie der Perspektiven ihrer Reduzierung und/oder Überwindung für Schüler*innen im Grundschulalter, untersucht. Die Datengrundlage für den Beitrag stellen zwei Gruppendiskussionen mit Lehrer*innen unterschiedlicher Sozialräume dar, die mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2021) ausgewertet wurden.

3 Sozialräumliche Perspektiven auf Inklusion und Exklusion

Ungleiche Verteilung von Bevölkerungsgruppen entlang von Markern wie Ethnie, Demographie oder Sozialstruktur führt zu Segregation im Stadtgebiet, welche als „Verräumlichung sozialer Ungleichheit“ (Fölker u. a. 2015, 9) bezeichnet werden kann. Mit ‚sozialem Brennpunkt‘, einleitend als polemische Etikettierung bezeichnet, werden entsprechend Gefahrenszenarien „gesponnen und nicht mehr ‚nur‘ Ungleichheit und Benachteiligung bezeichnet. Auch im Bereich der Pädagogischen sind ‚Brennpunktschulen‘ als solche markiert, wo sich sozialstrukturelle Bedingungen derart zuspitzen, dass sie in bildungsbezogene Ungleichheit münden (vgl. ebd., 10). Dies prägt in bestimmter Weise auch die vor Ort agierenden Pädagog*innen, da Schule sich auch im Sozialraum positioniert: „Sie adressiert

nicht nur die Schüler*innen, sondern verweist zugleich auf Erwartungen in Bezug auf das Milieu und auf die Auseinandersetzungen mit der jeweiligen schulischen Umgebung“ (Hummrich 2022, 24). Mit dieser Sozialraumperspektive lässt sich Schule vor Ort als Institutionen-Milieu-Komplex (vgl. Helsper & Hummrich 2008) beschreiben, in dem über Passung und Abstoßung Inklusion und Exklusion verhandelt wird, im Sinne der (An-)Passung an die, mit Bourdieu gesprochen, symbolische Ordnung der Schule. Die Schulen entwerfen also ihre Inklusivität und Exklusivität mit Blick auf das Bezugsmilieu und den Schüler*innenhabitus (vgl. Helsper u. a. 2018; Kramer 2011; Thiersch 2014), was dann wiederum Einfluss auf die Praxis vor Ort hat.

Schule betrachten wir als Sozialraum im Sozialraum, wobei wir uns raumtheoretisch an einem relationalem Raumverständnis (vgl. Löw 2001) orientieren, wonach Raum als Relationierung zwischen Strukturen und Handlungen verstanden wird, also ein „Hybrid aus materiellen Bedingungen und sozialer Nutzung“ (Löw & Geier 2014, 129). Vor dem Hintergrund des metatheoretischen Rahmenkonzepts der Praxeologischen Wissenssoziologie schließen sich Überlegungen zur Kontextualisierung von Bildungs- und Betreuungswirklichkeiten von Kindern und der in ihnen generierten Praxen professionalisierte Milieus an, wie sie im Projekt im Fokus stehen.

4 Sozialraum und pädagogische Zuständigkeit

Mit einem kurzen Einblick in die folgenden Ergebnisse der Analyse und einer vergleichenden Zusammenführung möchten wir uns der Frage nähern wie Sozialräume die Orientierungen von pädagogisch Professionellen und damit ihre eigene Handlungspraxis in Hinblick auf Inklusion und Exklusion leitend prägen. Die Darstellung der Empirie erfolgt dabei zusammenfassend und bezieht sich auf Analysen verschiedener Materialien aus zwei Jahren. »

Gemeinsam ist den ausgewählten Passagen auf der Ebene der Norm, dass es den Lehrpersonen wichtig ist, dass die Schüler*innen sich in der Schule wohl und sicher fühlen und dass sie ihnen Inhalte vermitteln wollen. Die rekonstruierten Orientierungen unterscheiden sich darin, dass die erste Gruppe dies wesentlich durch die Bearbeitung von Defiziten der familiären Milieus bzw. des Sozialraums herleitet und erklärt. Dabei wird deutlich, dass sie sich von diesen Aufgaben teils distanzieren und diese nicht als dezidiert schulische verstehen. Vielmehr stellen sie kompensatorische Notwendigkeiten dar, die sich aus der spezifischen sozialen und historischen Situation – zugespitzt in dem Begriff des „sozialen Elends“ (Z. 54) ergeben. Es dokumentiert sich die normative Erwartung an die eigene Handlungspraxis, die von den Elternhäusern nicht ausreichend offerierte Geborgenheit und Unterstützung zu kompensieren. („möchte ich die aus der vierten

Klasse entlassen, mit mindestens genauso viel Chancen wie Kinder aus anderen Einzugsgebieten.“, Z. 24–26). Die Elternhäuser stellen dabei einen negativen Horizont familiärer Sozialisation und des Aufwachsens von Kindern dar, in denen deren Bedürfnisse nicht erwartungskonform bearbeitet werden („das, was manche Kinder eben zu Hause nicht erleben“, Z. 62–63). Neben dem „sozialen Elend“ (Z. 54) sind „dieses Umfeld“ (Z. 8) und „Kinder aus anderen Einzugsgebieten“ (Z. 26) als Vergleichshorizont durchaus Marker für das familiäre bzw. sozialstrukturelle Umfeld der Schüler*innen, welche nicht unabhängig vom Sozialraum gedacht werden können.

Im Vergleich sind die Lehrpersonen der zweiten Gruppe, in Hinblick darauf, was ihnen wichtig in Bezug auf die Schüler*innen ist, einerseits orientiert an Bildung bzw. der Vermittlung von Unterrichtsstoff und zum anderen an schulischem Wohlfühlen und Freundschaften, die in der Schule geknüpft werden. An anderen Stellen und teilweise auch zum Messzeitpunkt des Folgejahres, ergeben weitere Analysen, dass sich Exklusion als Einzelschicksal zeigt und damit die Tendenz zur Individuierung von Exklusionsrisiken besteht. Die Handlungspraxis ist von einem unbekümmerten Blick auf den Sozialraum geprägt, in dem das Erziehen wichtiger wird, aber die Zielrichtung des eigenen pädagogischen Auftrags verdeckt bleibt. Der Sozialraum wird zum zweiten Messzeitpunkt expliziter thematisch, in dem die Schule als „verinselt“ (Z. 320) beschrieben wird, als „Idyllisch im Grünen“ (Z. 739), was in späteren Sequenzen mit möglichen Bedrohungen für die eigene Arbeit, durch Zuzug von Migrant*innen oder der Inklusion weiterer Schüler*innen mit besonderen Bedarfen unterlegt wird.

Mit Blick auf weiteres Datenmaterial deutet sich an, dass die imaginative, kollektive Gemeinschaft bezogen auf den Sozialraum spezifische Orientierungen hervorbringt, die sich im professionellen Handeln unterschiedlich ausdrücken. Im ersten Fall soll die Mehrheit der Schüler*innen in den ersten beiden Schuljahren erst schulfähig „gemacht werden“ (Z. 64) durch zusätzliche sozialpädagogische Unterstützung (Delegation). Im zweiten Fall ist die Beschulung einzelner problematischer Fälle auf strukturelle Hilfe angewiesen (Unterrichtsbegleitung, psychologische Gutachten usw.), um die Bedarfe einzelner gesonderter Schüler*innen überhaupt bearbeiten zu können. In beiden Fällen zeigt sich also eine nicht gesehene pädagogische Zuständigkeit für, in dem ersten Fall, die Majorität der Schüler*innenschaft, und im zweiten Fall für einige wenige Schüler*innen. Zu resümieren ist ebenfalls, dass über die unterschiedlichen Messzeitpunkte hinweg Tendenzen der Stigmatisierung im ersten Fall, sowie der Homogenisierung im zweiten Fall erkennbar sind.

Damit zeigt sich, dass der Sozialraum als Ausgangspunkt der Generierung von Orientierungen auf Inklusion und Exklusion in der Art bedeutsam ist, als dass pädagogische (Nicht-)Zuständigkeit darüber begründet wird und Differenzkonstruktionen (beschulbar/nicht-beschulbar; zugehörig/nicht-zugehörig) sozialräum-

lich legitimiert werden. Auch wenn die Bedingungen des Sozialraums teils explizit verbalisiert wurden, so ermöglicht die praxeologische Perspektive einen Blick auf das Unausgesprochene bzw. Unsagbare, nämlich inwiefern diese wahrgenommenen Bedingungen Praxis strukturieren und damit Exklusionspotentiale generieren.

Literatur

- Ackeren, I. v. & Holtappels, H. G. & Bremm, N. & Hillebrand-Petri, A. & Kamski, I. (2021): Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld – In: I. v. Ackeren & H. G. Holtappels & N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.): Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. Weinheim: Beltz Juventa 2021, 14–37.
- Ainscow, M. (2008): Teaching for diversity. The Next Big Challenge. In: F. M. Connelly & M. Fang He & J. Phillion (Hrsg.): The Sage Handbook of Curriculum and Instruction. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications, 240–258.
- Baur, C. (2013): Schule, Stadtteil, Bildungschancen. Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt. Bielefeld: transcript.
- Becks, C. (2023): Schooling As Community Service. Schule und Sozialraum in der U. S.-amerikanischen Tradition. In: M. Forell & G. Bellenberg & L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.): Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimension von Schule. Münster: Waxmann, 189–209.
- Bohnsack, R. (2017). Praxeologische Wissenssoziologie. Verlag Barbara Budrich.
Online unter: <https://doi.org/10.36198/9783838587080> (Abrufdatum: 24.08.2023)
- Bohnsack, R. (2021). Praxeologische Wissenssoziologie. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 22. Jg., H. 1, 87–105.
- Bos, W. & Järvinen, H. & van Holt, N. (2012): Warum sind vernetzte Schulen stärker? Erfahrungen aus Schulnetzwerkenden Forschungsprojekten. Vernetzungstagung 2012.
- Fölker, L. & Hertel, T. & Pfaff, N. (2015): Schule ‚im Brennpunkt‘ – Einleitung. In: L. Fölker & T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.): Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, 9–26.
- Haubner, T. & Laugenberg, M. & Boemke, L. (2022): Zweiklassengesellschaften auf dem Land. Rurale Armutsräume im Spannungsfeld von Aufwertungs- und Peripherisierungsprozessen. In: B. Bernd & A. Kallert & M. Mießner & M. Naumann (Hg.): Ungleiche ländliche Räume. Widersprüche, Konzepte und Perspektiven. Bielefeld: transcript, 253–269.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu. In: G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Wiesbaden: VS, 43–72.
- Helsper, W. & Dreier, L. & Gibson, A. & Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018). Exklusive Gymnasien und ihre Schüler.
Online unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17080-6> (Abrufdatum: 24.08.2023).
- Hummrich, M. (2022): Schule und Raum. Inklusion und Exklusion als Prozessdimensionen sozialer Differenzierung. In: Die deutsche Schule 114 (1), 22–33
- Kramer, R.-T. (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kramer, R.-T. & Sturm, T. & Mußél, F. & Schreiter, F. (2023): Schule im Sozialraum. Eine Diskussion von Verknüpfungsmöglichkeiten praxeologisch-wissenssoziologischer und praxistheoretischer Perspektiven auf pädagogische Praxis. In: M. Forell & G. Bellenberg & L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.): Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimension von Schule. Münster: Waxmann, 43–60.

- Krüger, H.-H. & Rabe-Kleberg, U. & Kramer, R.-T., Budde, J. (Hrsg.) (2010): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Einleitung (S. 7–21). Wiesbaden: Springer VS.
- Labaree, D. F. (2008): The winning ways of a losing strategy: educationalizing social problems in the united states.
Online unter: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00299.x> (Abrufdatum: 24.08.2023).
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a. M.: stb.
- Löw, M. & Geier, T. (2014): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. (3. Aufl.). Leverkusen/Berlin: Barbara Budrich/utb.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/Main: stb.
- Neu, C. (2022): Ungleiches Land. Eine ungleichheitssoziologische Betrachtung. In: B. Bernd & A. Kallert & M. Mießner & M. Naumann (Hg.): Ungleiche ländliche Räume. Widersprüche, Konzepte und Perspektiven. Bielefeld: transcript, 237–252.
- OECD (2018): Equity in Education. Breaking down barriers to social mobility.
Online unter: <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/9789264073234-en> (Abrufdatum: 24.08.2023).
- Stanat, P. & Schipolowski, S. & Schneider, R. & Sachse, K. A. & Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Waxmann.
- Thiersch, S. (2014). Bildungshabitus und Schulwahl. Wiesbaden: Springer VS.

Autor*innen

Fabian, Mußel, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Biographische Professionalisierungsforschung; soziale Ungleichheit; Qualitative Bildungs- und Sozialforschung
fabian.mussel@zsb.uni-halle.de

Franziska Schreiter, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ungleichheitsforschung, diskriminierungskritische Schulforschung, Inklusion/Exklusion in Schule, feministische Theorie/sexuelle Bildung
franziska.schreiter@zsb.uni-halle.de