

Bremer, Helmut [Hrsg.]; Lange-Vester, Andrea [Hrsg.]

Soziale Milieus und Habitus im Feld der Bildung

Weinheim : Beltz Juventa 2025, 229 S. - (Studien zu sozialen Klassen, Milieus und Habitus)



Quellenangabe/ Reference:

Bremer, Helmut [Hrsg.]; Lange-Vester, Andrea [Hrsg.]: Soziale Milieus und Habitus im Feld der Bildung. Weinheim : Beltz Juventa 2025, 229 S. - (Studien zu sozialen Klassen, Milieus und Habitus) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-337314 - DOI: 10.25656/01:33731; 10.3262/978-3-7799-8203-6

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-337314>

<https://doi.org/10.25656/01:33731>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

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-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work 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. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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

Studien zu sozialen Klassen,
Milieus und Habitus

Helmut Bremer | Andrea Lange-Vester (Hrsg.)

Soziale Milieus und Habitus im Feld der Bildung

BELTZ JUVENTA

Helmut Bremer | Andrea Lange-Vester (Hrsg.)
Soziale Milieus und Habitus im Feld der Bildung

Studien zu sozialen Klassen, Milieus und Habitus

Herausgegeben von

Michael Vester | Helmut Bremer | Andrea Lange-Vester |

Christian Schneickert

Die Reihe ist Bezugspunkt für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verschiedener Disziplinen, die zu sozialen Klassen, Milieus und Habitus arbeiten und besonders an Pierre Bourdieus relationale Theorie der Praxis und deren Weiterentwicklungen anknüpfen. Handeln, Sichtweisen und Lebensführung werden nicht einseitig ökonomisch, sondern ebenso aus den Klassifikations- und Bewertungsmustern der Alltagskultur und dem sozialen Kräftefeld erklärt. Die Reihe bündelt theoretische, empirische und methodologische Beiträge, die vor allem die Ungleichheit im Bildungs- und Sozialwesen, in der kulturellen und politischen Partizipation sowie im Arbeitsleben, aber auch grundlegende Analysen der Klassen- und Milieustruktur, ihrer Geschichte und im internationalen Vergleich thematisieren.

Helmut Bremer | Andrea Lange-Vester (Hrsg.)

Soziale Milieus und Habitus im Feld der Bildung

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-SA 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe / Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-8202-9 Print
ISBN 978-3-7799-8203-6 E-Book (PDF)
DOI 10.3262/978-3-7799-8203-6

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa
Verlagsgruppe Beltz
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Einige Rechte vorbehalten

Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung	7
Mit Bourdieu ins Feld der Bildung <i>Helmut Bremer und Andrea Lange-Vester</i>	8
(Nicht-)Passungen in Alphabetisierung und Grundbildung	23
Zur Bedeutung widerständiger Praktiken im Kontext von Passungs- und Machtverhältnissen im Feld der Jugendberufshilfe <i>Songül Cora, Natalie Pape, Lea Remmers</i>	24
Die Rekonstruktion von pädagogischen Passungsverhältnissen auf der Akteursebene in Alphabetisierungskursen <i>Felix Ludwig</i>	41
Passungsverhältnisse in Hochschule und Studium	59
Passungsverhältnisse im Studium: Ein Zusammenspiel von Milieu und Geschlecht <i>Lena Loge</i>	60
Soziale Milieus und Habitus im Studium der Sozialen Arbeit – aktuelle Befunde qualitativer Studien <i>Stephan Meise</i>	75
Soziale Milieus im Grundschullehramt. Eine qualitative Untersuchung von Studierenden einer Pädagogischen Hochschule <i>Kerstin Heil</i>	91
Studienabbruch als Ausdruck problematischer Passungsverhältnisse im universitären Informatikstudium <i>Heidrun Schneider</i>	107
Milieuspezifische Perspektiven von Studienberater*innen auf ihre Arbeitsbedingungen und die Studierenden <i>Martin Schmidt</i>	123
Heterogenität, Habitus und soziale Ungleichheit am Beispiel des Lernverhaltens von Studierenden. Vergleich aus der soziologischen Perspektive der Habitus-/Milieuforschung und aus der psychologischen Perspektive eines handlungstheoretisch begründeten Motivationsmodells <i>Max Reinhardt</i>	138

Professionalität und professioneller Habitus in unterschiedlichen pädagogischen Feldern	157
Zur Herstellung sozialer Ordnungen im Alltag von Kindergärten der Deutschschweiz <i>Sibylle Künzli Kläger</i>	158
Ringen um Wahrnehmung und Anerkennung – Mehrsprachige im sozialen Feld Schule <i>Petra Hild und Regina Scherrer Käslin</i>	179
Professionalität im Feld der politischen Bildung: Habitusmuster und Politikbilder im Kontext von Diskriminierung und Politikdistanz <i>Catrin Opheys und Tim Zosel</i>	195
Plädoyer für eine kontext- und situationsspezifische Habitussensibilität und Sozioanalyse in der Lehrer:innenbildung – oder: Mit Bourdieu über Bourdieu hinaus lernen <i>Sabrina Rutter und Florian Weitkämper</i>	211
Verzeichnis der Autor*innen	227

Einleitung

Mit Bourdieu ins Feld der Bildung

Helmut Bremer und Andrea Lange-Vester

Das Bildungswesen mit seinen verschiedenen Institutionen gilt als die zentrale Schaltstelle sozialer Platzierung. Sowohl der quantitative Ausbau des Bildungswesens im Zuge der Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre als auch die – wenn man so will – zweite Bildungsexpansion in der (Post-)PISA-Zeit haben das Grundmuster sozialer Selektivität des Bildungswesens nicht verändert. Nach wie vor gibt es die deutliche Tendenz, dass Angehörige der oberen Klassen und Milieus höhere Bildungsabschlüsse erwerben und somit Zugang zu den „besseren Plätzen“ der Gesellschaft bekommen, während mittlere und untere Klassen tendenziell weniger Chancen darauf haben. In der Perspektive Pierre Bourdieus (Bourdieu/Passeron 1971/2007; Bourdieu 2001a) und des Ansatzes der „sozialen Milieus“ (Vester et al. 2001), denen die Beiträge in diesem Band folgen, ist dies nicht einfach direkt aus den ungleich zur Verfügung stehenden materiellen Mitteln und rationalen Überlegungen zum Erfolg von Bildungsinvestitionen zu erklären. Bildungserfolg hängt vielmehr ab von der „mehr oder weniger großen Affinität zwischen den kulturellen Gewohnheiten einer Klasse und den Anforderungen des Bildungssystems oder dessen Erfolgskriterien“ (Bourdieu/Passeron 2007, S. 35). Verwiesen ist damit auf subtile Mechanismen der Konservierung bestehender Ungleichheitsstrukturen, durch die das Bildungswesen zu einem „der wirksamsten Faktoren“ (Bourdieu 2001a, S. 25) dabei wird, die soziale Ordnung zu legitimieren und die Klassengesellschaft zu festigen.

Die Habitus- und Milieuforschung hat vor diesem Hintergrund in den letzten Jahren zahlreiche Arbeiten vorgelegt, die Fragen der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit im Bildungswesen grundlegend (Vester 2004, 2006, 2013; Bremer/Lange-Vester 2015) und für verschiedene Bereiche des Bildungswesens nachgehen (für die frühkindliche Bildung Bischoff 2017, Künzli Kläger 2018; für Schule Lange-Vester 2012, Lange-Vester/Vester 2018, Zosel 2021; für Hochschule Hild 2019, Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004, Lange-Vester/Bremer 2020; Loge 2021; Pape et al. 2021; für Erwachsenenbildung Bremer 2007, 2021a; Bremer et al. 2015, Pape 2018).

Die Werkzeuge, die Bourdieu zur Analyse der Prozesse und Ungleichheiten im Bildungsgeschehen zur Verfügung stellt, ermöglichen dabei nicht nur Erklärungen für Reproduktionen ungleicher Chancen, für die besonders die frühen, teilweise aus den 1960er Jahren stammenden Arbeiten Bourdieus stehen (Bourdieu/Passeron 1971/2007; Bourdieu 1988, 2001a). Vielmehr erlauben sie auch, die Spannungen, Widersprüchlichkeiten und Dynamiken sowie die Möglichkeiten der Habitusveränderung, Emanzipation und

Transformation in den Blick zu nehmen, mit denen die Individuen beim Durchlaufen der Etappen des Bildungswesens auch in Berührung kommen und die prinzipiell die Möglichkeit von Ungleichheitsreduktion durch das Bildungswesen eröffnen.

Um die Transformation sozialer Ungleichheit in Bildungsungleichheit analytisch in den Blick nehmen zu können, kann auf verschiedene Begriffe und Konzepte Bourdieus zurückgegriffen werden (vgl. ausführlich Bremer/Lange-Vester 2015, S. 72 ff.):

Familiale Kultur und „kulturelle Passung“

Die Diskrepanz und der mögliche Widerspruch zwischen den Erfahrungen des Herkunftsmilieus und dem Kontakt mit der Kultur der Bildungseinrichtungen lässt sich mit dem Begriff der „kulturellen Passung“ gut auf den Punkt bringen (Kramer/Helsper 2010). Die Kultur der Bildungseinrichtungen wird vor allem von denjenigen Klassen und Milieus geprägt, die sie erschaffen haben und für die sie auch in erster Linie geschaffen wurden. Es wird – oft implizit – ein bestimmter („sekundärer“) Habitus erwartet, über den aber nicht alle verfügen und der in Kontrast steht zum qua Herkunft mitgebrachten („primären“) Habitus der mittleren und vor allem der unteren Milieus. Die Diskrepanz zwischen Alltagskultur und institutioneller Kultur verlangt einen Akkulturationsprozess, eine Art Überbrückungsarbeit, die die Lernenden erbringen müssen. Das Bildungswesen insgesamt, aber auch Bildungseinrichtungen selbst, funktionieren dabei wie ein „soziales Feld“ im Sinne Bourdieus, also als eine eigene kleine Welt mit bestimmten Kräfteverhältnissen, Regeln, Konventionen usw., zu denen sich diejenigen verhalten müssen, die in diese Welt eintreten. Dabei ist zu beachten, dass die Bildungslaufbahn nicht erst in der Schule bzw. heute mit dem Kindergarten als Ort frühkindlicher Bildung beginnt. Erster Bildungsort ist die Familie (Büchner/Brake 2006), in der „auf eher indirektem als direktem Wege ein bestimmtes kulturelles Kapital und ein bestimmtes Ethos, ein System impliziter und tief verinnerlichter Werte“, vermittelt werden (Bourdieu 2001a, S. 26). Daran wird in den Institutionen des Bildungssystems unterschiedlich angeschlossen. Die „scholastische Einstellung“ (Bourdieu 2001b, S. 26 ff.) als eine Disposition mit Affinität zu schulähnlichen Settings beruht auf milieuspezifisch unterschiedlichen Erfahrungen mit der relativen Abwesenheit von Zwängen. Wer diese Erfahrungen gemacht hat, ist mit institutioneller Bildung als „Ort und Zeitpunkt sozialer Schwerelosigkeit“ (ebd., S. 23) eher vertraut. In der Praxis zeigt sich das oft in der mehr oder weniger souveränen Art und Weise des Umgangs mit den Anforderungen der Bildungseinrichtungen durch die Lernenden.

Pädagogische Kommunikation und Bewertungspraxis

Die (Nicht-)Passungsverhältnisse manifestieren sich u. a. in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, die sozial vorstrukturiert ist. Die „pädagogische Kommunikation“ lässt sich als „Sonderfall der Kommunikationstheorie“ verstehen (Bourdieu 2001a, S. 50) und „hängt unmittelbar von der Kultur ab, die der Empfänger in diesem Fall seinem familialen Milieu verdankt“ (ebd.). Dabei interagieren Angehörige verschiedener oder ähnlicher Milieus miteinander, senden und empfangen Signale. Es kommt zu einem „sozialen Verhältnis des Verstehens“, durch das „Lehrende wie Lernende gewissermaßen stillschweigend zu einem Übereinkommen gebracht werden“ (Bourdieu 1992, S. 136). Gerade für Lernende aus sozial unten stehenden Milieus ist das aber häufig mit einem Nicht-Verstehen einerseits und Nicht-Verstanden-Werden andererseits verbunden. Sie können die in der Vermittlungspraxis enthaltenen Codes weniger selbstverständlich dechiffrieren, und umgekehrt werden ihre Praktiken und Kommunikationsmuster tendenziell als unpassend oder „falsch“ zurückgespiegelt.

Symbolische Gewalt und Selbstausschluss

Auf diese Weise tendiert das Bildungswesen dazu, den Lernenden die soziale und kulturelle Ordnung als legitim aufzudrängen und eine Positionierung dazu quasi einzufordern. Der Selbstausschluss sozial unten stehender Milieus, mit dem neue und durchaus mögliche Bildungserfahrungen vermieden werden (etwa durch die „Wahl“ weniger prestigebesetzter Studiengänge an Hochschulen (Lange-Vester 2014), den Besuch von Gesamtschulen bzw. Gymnasien mit geringem Ansehen (Helsper 2009) oder den Abbruch von eingeschlagenen Bildungsgängen (Heublein/Hutzsch/Schmelzer 2022)), ist nur vordergründig ein Akt freiwilliger Unterwerfung. Er stellt eine Form von Zwang dar, den Bourdieu (vgl. etwa 2001b, S. 210 ff.) als „symbolische Gewalt“ bezeichnet. Der Selbstausschluss aus der Bildung ist Folge vorweggenommener Fremdausschließung; die ursprünglich äußere Zuschreibung („Du gehörst hier nicht her“) wird zur verinnerlichten Selbstzuschreibung („Bildung, das ist nicht mein Ding“).

Umwandlung der sozialen Hierarchie in eine Hierarchie der Kompetenzen

Im Ergebnis wird die soziale Hierarchie im Bildungswesen in eine Hierarchie der Kompetenzen umgewandelt, die im Anschluss (durch die vielfältigen Übergänge zwischen Bildungsgängen und zur Erwerbsarbeit) wieder dazu tendiert, eine soziale Hierarchie zu werden.

Ohne hier ins Detail gehen zu können (vgl. Bourdieu 2001b, S. 26 ff.; Bremer/Lange-Vester 2015, S. 80 ff.), ist damit das Verhältnis von praktischen und theoretischen Fächern, (Aus-)Bildungsgängen, Studienfächern und damit jeweils verbundenen Bildungsinstitutionen berührt. Die damit einhergehende Hierarchisierung von Kompetenzen ist keineswegs natürlich und selbstverständlich, sondern Ergebnis eines historischen Prozesses und letztlich sozial konstruiert (vgl. Dewey 1964; für Deutschland auch die Trennung bzw. das „Schisma“ in ‚höherwertige‘ allgemeine und ‚geringerwertige‘ berufliche Bildung; Baethge 2007). In den von Bourdieu Mitte der 1980er Jahre maßgeblich mitformulierten Vorschlägen des „Collège des France“ (1987) für eine Neugestaltung des Bildungswesens wurde die „Hierarchisierung von Praxis- und Wissensformen“ sowie die Abwertung der „praktischen Intelligenz“ kritisiert und gefordert, der Pluralität verschiedener „Kompetenzhierarchien soziale Anerkennung zu verschaffen“ (ebd., S. 259). Eine solche Erweiterung des Spektrums unterschiedlicher Leistungsformen zielt darauf, milieuspezifische Zugänge zu Wissen und Wissensformen als Kennzeichen der sozialen Rangordnung zu dechiffrieren und zu enthierarchisieren sowie die Entwicklung daran anknüpfender pädagogischer Handlungsformen zu fördern.

Deutlich wird insgesamt: Das System, nach dem Auslese im Bildungswesen von statten geht, hat keinen eindeutigen „Drahtzieher“. Weder die Institution, die Struktur des Bildungssystems, die Lehrkräfte oder die Lernenden bewirken die Auslese und die damit verbundene Benachteiligung und Privilegierung allein, ja oftmals ist das nicht einmal intendiert. Die Mechanismen verbergen sich „unter dem Mantel eines vollkommen demokratischen Ausleseverfahrens, das nur Verdienst und Talent gelten lässt“ (Bourdieu 1973, S. 110). Indem dem Erziehungs- und Bildungswesen die Aufgabe zugewiesen ist, Legitimierungen durch Vergabe von Bildungstiteln zu erzeugen, wirken sowohl Versagen als auch Erfolg als Ergebnis von Leistung, die Lernende sich selbst zuschreiben. Auserwählte aus benachteiligten Klassen erscheinen dadurch geradezu als „Wundergeheilte“, die ein Ausnahmeschicksal (...) erleben“ und damit die Richtigkeit des Prinzips schulischer Selektion eher bestärken (ebd.).

Zu den Beiträgen des Bandes

Die Aufsätze in diesem Sammelband sind ganz überwiegend aus Beiträgen zum Kongress „Zeiten des Umbruchs? Bildung zwischen Persistenz und Wandel“ hervorgegangen. Dieser Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) fand Ende Juni 2023 an der Pädagogischen Hochschule Zürich statt. Die Habitus- und Milieuforschung war mit drei Arbeitsgruppen auf der Veranstaltung vertreten, von denen zwei die Auseinandersetzung um Passungsverhältnisse im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung sowie in

Hochschule und Studium zum Thema hatten. Die dritte Arbeitsgruppe befasste sich mit Fragen zur Professionalität und zum professionellen Habitus in unterschiedlichen pädagogischen Feldern:

(Nicht)Passungen in Grundbildung und Alphabetisierung

Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist ein Bereich des Bildungswesens, der sich grundsätzlich verpflichtet sieht, „Bildung für alle“ zu ermöglichen. Allerdings gilt: Institutionen der Erwachsenenbildung stehen salopp gesagt jedem offen – aber nicht alle gehen hin! Diese simple Aussage gilt im Grunde, seit sich die Erwachsenenbildung mehr oder weniger systematisch damit beschäftigt, an wen Angebote adressiert sind und wer dann tatsächlich daran teilnimmt. Im Ergebnis wird nur ein Teil und noch dazu nur ein bestimmter sozialer Ausschnitt (Bremer 2017) erreicht. Dafür haben sich verschiedene Begriffe etabliert, von „Weiterbildungsschere“ (Schulenberg et al. 1978, S. 525) bis zur „doppelten Selektivität“ (Faulstich 1981, S. 61 ff.). Weiterbildung kompensiert nicht, sondern Selektivität wird durch Weiterbildung verstärkt. Auch die Habitus- und Milieuforschung hat dazu in den vergangenen Jahren Beiträge geliefert (Bremer 2007) und dabei mit dem Theorem der „kulturellen Passung“ argumentiert (Bremer 2021a).

Das Themenfeld der Grundbildung und Alphabetisierung ist dabei ein Teilbereich, in dem Ungleichheitsverhältnisse in besonders ausgeprägter Weise wirksam sind. Adressiert werden Personen, die über eine geringe Beherrschung von Schriftsprache und anderer grundlegender Kenntnisse (etwa in Bezug auf Rechnen, aber auch Ökonomie, Politik, Medien, basale lebenswelt- und arbeitsbezogene Fertigkeiten usw.) verfügen. Nach einer repräsentativen Studie sind es 6,2 Millionen Erwachsene, die nur über eingeschränkte Kenntnisse im Lesen und Schreiben verfügen (Grotlüschen et al. 2020). Dieser Befund ist zumeist Folge von schwierigen vorangegangenen bildungsbiografischen Erfahrungen. Schule war, anders gesagt, mehr „Auswärtsspiel“ als „Heimspiel“ (Wittpoth 2013, S. 43; Bremer 2021a, S. 23 f.), und dies setzt sich in späteren Lebensphasen offenbar fort. Frappierend ist dabei die Diskrepanz zwischen dem quantitativen Ausmaß an geringen Schriftsprachkompetenzen und der Teilnahme an Alphabetisierungskursen; nur weniger als ein Prozent nehmen an solchen Angeboten teil (Grotlüschen et al. 2020, S. 46). Offenbar entwickeln die meisten Menschen mit geringen Schriftsprach- und anderen Kompetenzen Strategien der Alltagsbewältigung und -gestaltung, die jenseits von Kursteilnahmen liegen, sich auf ihr soziales Umfeld stützen (Riekman/Buddeberg/Grotlüschen 2016) und nicht selten von Schamgefühlen begleitet sind. Die Suche nach den Gründen für die geringe Teilnahme und auch die Frage, wie Menschen im Alltag zurechtkommen, hat gleichwohl zuletzt erhebliche Aktivitäten in Forschung und Praxis ausgelöst, wobei besonders fokussiert wurde, die lebensweltlichen Hintergründe der Menschen mit geringen

Schriftsprachfähigkeiten zu berücksichtigen und mögliche Andockstellen für Bildungsangebote zu identifizieren (Johannsen et al. 2022). Dabei sind auch Strategien „aufsuchender Bildungsarbeit“ aufgegriffen worden (Bremer 2024).

An dieser Stelle setzt die Habitus- und Milieuforschung an, die bereits seit längerem Beiträge zu diesem Themenfeld geliefert hat. Ausgehend von dem Grundgedanken, dass der Gebrauch von Schriftsprache mit der Alltagskultur verbunden ist (Bremer 2010), hat vor allem Pape (2018) die Milieuspezifität von Schriftsprachgebrauch in aufwändiger qualitativer Forschung herausgearbeitet und vier Muster von Literalität aufgezeigt. Andere Arbeiten haben sich mit politischer Grundbildung befasst (Bremer 2021b, Bremer/Pape 2017).

In diesen Arbeiten spielen Fragen von (Nicht)Passungen eine erhebliche Rolle. Die Diskrepanz zwischen milieuspezifischer Herkunftskultur und der Kultur institutioneller Bildung, die stellvertretend für die „legitime Kultur“ bzw. „legitime Kompetenzen“ steht, ist hier besonders groß. Das schließt auch die Habitusdistanz zwischen Lehrenden und Lernenden ein. Während Lehrende im Bereich der Alphabetisierung das Bildungswesen tendenziell erfolgreich durchlaufen und häufig Bildungseinrichtungen primär als positiv besetzten Ort erfahren haben, gilt das für Lernende im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung gerade nicht.

Im Rahmen der Alphabetisierungs- und Grundbildungsforschung sind zuletzt auch junge Erwachsene im beruflichen Übergangssystem in den Blick geraten, um Grundbildungsbedarfe in früheren Phasen der Bildungsbiografien zu bearbeiten (vgl. Thielen 2014). Mit dem Beitrag von *Songül Cora, Natalie Pape und Lea Remmers* wird daran angeknüpft. Grundlage ihrer Untersuchung, die auf längeren lebensgeschichtlich orientierten Interviews beruht, ist die Jugendberufshilfe als Teil des Übergangssystems, die relativ stark durch Vorgaben und Erwartungen von Arbeitsagentur und Arbeitsmarkt verregelt ist, so dass Möglichkeiten einer pädagogischen Förderung emanzipatorischer Perspektiven eingeschränkt sind. Indem sowohl die Lernenden und Muster ihrer Teilnahme als auch die pädagogisch Tätigen und Muster pädagogischen Handelns im Beitrag analysiert werden, können Passungsverhältnisse in diesem Bereich von zwei Perspektiven aus in den Blick genommen werden. Herausgearbeitet werden jeweils drei Muster, deren Schnittmengen am Ende ausgelotet werden.

Gegenstand des Beitrags von *Felix Ludwig* sind demgegenüber Alphabetisierungskurse an Volkshochschulen. Er betrachtet auf Grundlage aufwändiger Feldbeobachtungen und Videografien von Seminaren, wie sich auf der Ebene der Bildungspraxis im Kurs pädagogische Passungsverhältnisse „durch die Lupe“ aufzeigen lassen. Deutlich wird, dass sich in der Bildungspraxis im Kurs die pädagogische Kommunikation sowie die Auswahl und Gestaltung der Seminarsettings in Passungsverhältnissen zeigen, die unterschiedlich anschlussfähig sind für den Habitus bzw. einzelne Züge des Habitus der Lernenden und somit in Prozesse des Ein- und Ausschlusses eingebunden sind.

Passungsverhältnisse in Hochschule und Studium

Ungleich verteilte Chancen auf einen gehobenen Bildungsabschluss und damit verbundene Lebensperspektiven deuten sich u. a. in sozialgruppenspezifischen Bildungsbeteiligungsquoten an, die über die Chancenstruktur der altersgleichen Bevölkerung zu einem bestimmten Zeitpunkt Aufschluss geben: So hatten 28 Prozent der 18- bis unter 25-Jährigen der deutschen Wohnbevölkerung im Jahr 2016 mindestens ein Elternteil mit akademischem Abschluss; bei den Studienanfänger*innen lag dieser Anteil bei 53 Prozent (Kracke/Buck/Middendorf 2018, S. 5).

Auch diejenigen, die ein Studium aufnehmen, erleben die Hochschule sehr verschieden. Es sind unterschiedliche Alltagserfahrungen und -kulturen, mit denen sie an die Hochschule kommen und in die das Studium und die langfristig erworbenen Bildungsstrategien eingebettet sind (Bremer/Lange-Vester 2019). Die Studierenden unterscheiden sich mithin „durch ein ganzes System milieubedingter Einstellungen und Vorkenntnisse [...]. Tatsächlich trennen sie Welten, nicht Unterschiede, mit denen statistische Kategorien unter verschiedenen Blickwinkeln und aus verschiedenen Gründen voneinander abweichen, sondern ganze Systeme kultureller Charakteristika, die die Studenten [...] mit ihrer Herkunftsschicht gemein haben. In Inhalt und Art der Berufsplanung wie auch in ihrem Studienverhalten, das in den Dienst dieser Berufung gestellt ist, [...] drückt sich das Grundverhältnis ihrer Klasse zur Gesamtgesellschaft, zu sozialem Erfolg und kulturellem Besitz aus [...]“ (Bourdieu/Passeron 2007, S. 34).

Die unterschiedlichen Erfahrungen, mit denen die Studierenden an die Hochschule kommen, verweisen auf ein breites Spektrum kultureller Passung und damit auf unterschiedliche Verhältnisse von Nähe und Distanz zwischen den kulturellen Gewohnheiten im Herkunftsmilieu der Studierenden und den Anforderungen der Hochschule und des Studienfachs. Die Auseinandersetzung mit dem Selbst (König 2019) und die Akkulturationsleistungen erfordern vor allem auf Seiten der Bildungsaufsteiger*innen vergleichsweise viel Zeit und Energie, die nicht für die inhaltliche Arbeit im Studium zur Verfügung stehen. Dabei bilden Bildungsaufsteiger*innen keineswegs eine homogene Gruppe. Ein Teil von ihnen kann mit den ungewohnten Anforderungen und der neuen Lebenswelt Hochschule vergleichsweise gelassen und selbstbewusst umgehen; für andere Bildungsaufsteiger*innen ist die empfundene Nicht-Passung mit Verunsicherung und Fremdheit verbunden und kann Auslöser von Selbstausschlüssen sein (Lange-Vester/Bremer 2020). Darüber, dass Fremdheit und auch Scham unter Umständen selbst noch bei denjenigen langfristig wirksam bleiben, die es im akademischen Betrieb bis zur Professur geschafft haben, liegen inzwischen ebenfalls einige Studien vor (Reuter et al. 2020; vgl. auch die entsprechenden Beiträge bei Möller/Blome/Reuter 2025).

Die Binnendifferenzierung und das heterogene Spektrum studentischer Habitus- und Milieumuster innerhalb von Fachrichtungen bildet seit den 2000er

Jahren den Schwerpunkt der Habitus- und Milieuforschung in ihren Untersuchungen zu Passungsverhältnissen in Hochschule und Studium. Sie vermeidet damit die in der Forschung und Diskussion bis heute verbreitete „Dichotomisierung in Kinder von Akademiker*innen und Nichtakademiker*innen“ (Blome/Möller/Reuter 2025, S. 21), wie sie auch mit den zuvor genannten sozialgruppenspezifischen Bildungsbeteiligungsquoten vorgenommen wird. Diese Dichotomisierung „verschleiert“ die teilweise erheblichen „Binnendifferenzen“ innerhalb der Gruppe der Bildungsaufsteiger*innen – und auch die „Unterschiede innerhalb der Gruppe der Akademiker*innen [kommen] dadurch kaum zur Geltung [...]“ (ebd.).

Mit ihrem Zugang unterscheidet sich die Habitus- und Milieuforschung auch von der Fachkulturforschung, wie sie insbesondere im Umfeld von Ludwig Huber (1991; Huber et al. 1983 etabliert wurde und u. a. mit der von Jürgen Zinnecker initiierten Untersuchung „Studium und Biographie“ Studien in unterschiedlichen Fachkulturen hervorgebracht hat (überblickend Apel et al. 1995). Dabei lehnt sich diese Richtung der Fachkulturforschung ebenfalls an Bourdieus Habitus­theorie an (zur weiteren Verortung siehe Multrus 2020). Allerdings gilt ihre Aufmerksamkeit nicht in erster Linie den unterschiedlichen Gruppen innerhalb einer Fachrichtung, sondern der Heterogenität der Fachkulturen, die im Fächervergleich identifiziert und analysiert werden (siehe z. B. Engler 1993). Entsprechendes gilt auch für die Arbeiten der AG Hochschule der Universität Konstanz im Bereich der Fachkulturforschung (vgl. etwa Bargel 1988).

Der ersten Studie der Habitus- und Milieuforschung über Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004) sind inzwischen eine Reihe von Forschungen gefolgt, die die Unterschiede in den Passungen der studentischen Milieus über verschiedene Fachrichtungen und Hochschultypen hinweg bestätigen (siehe etwa Lange-Vester/Sander 2016; Grunau 2017; Hild 2019; Lange-Vester/Schmidt 2020; Lange-Vester/Bremer 2020; Loge 2021; Klebig 2021; Bremer/Lange-Vester 2019, 2022a, 2022b; Pape et al. 2021). Aus einigen dieser Untersuchungen berichten die Artikel in diesem Sammelband:

Der Beitrag von *Lena Loge* behandelt das Zusammenwirken von sozialer Herkunft und Geschlecht bei der Studienfachwahl und in der Passung in Hochschule und Studium. Ihre empirische Untersuchung in der Sozialen Arbeit und im Bauingenieurwesen verweist auf die maßgebliche Rolle des sozialen Milieus in der Entscheidung für ein Studium. Loge unterscheidet fünf milieuspezifische Muster der Studien(fach)wahl und Lebensführung in ihrem Sample, mit denen dann auch der anschließende Beitrag von *Stephan Meise* arbeitet. Er bringt die drei bisher vorliegenden empirischen Untersuchungen der Habitus- und Milieuforschung in der Fachrichtung Soziale Arbeit zusammen. Dies sind, neben der Studie von Loge (2021), seine eigene Untersuchung zum studentischen Feld in einem ausgewählten Studiengang der Sozialen Arbeit (Meise 2023) sowie die Ergebnisse eines Forschungsprojektes über Studienzweifel und Studienabbruch

(Pape et al. 2021; siehe auch Heil et al. 2021) in dieser Fachrichtung. Meise führt die Erkenntnisse der Studien über prekäre, mittlere und gehobene Milieus zusammen und verdeutlicht so das heterogene Spektrum der Habitus- und Milieumuster in der Sozialen Arbeit.

Ein ebenfalls heterogenes Bild zeichnet *Kerstin Heil* in ihrem Beitrag über die Studierenden im Grundschullehramt an einer Pädagogischen Hochschule. Ihre empirische Untersuchung mit der Methode der Gruppenwerkstatt fördert fünf unterschiedliche Muster handlungsleitender Motive und milieutypischer Orientierungen der befragten Studierenden zutage, die alle den mittleren Milieus angehören und unterschiedlich gelingende Passungen im Studium zeigen. Im Muster der „Verunsicherten“, das Heil herausarbeitet, werden dabei eher problematische Passungsverhältnisse sichtbar. Kritisch ist auch die Beziehung zwischen studentischem Habitus und universitären Anforderungen, die im nachfolgenden Beitrag von *Heidrun Schneider* zum Studienabbruch im Informatikstudium den Schwerpunkt bilden. Am Beispiel von drei der im Rahmen der Studie lebensgeschichtlich befragten Abbrecher*innen der Informatik wird anschaulich, wie Bildungs- und Studienstrategien mit dem im Herkunftsmilieu erworbenen Habitus zusammenhängen und wie entsprechend verschieden ein Studienabbruch von (ehemaligen) Studierenden verarbeitet wird. Es gibt, mit anderen Worten, auch ein heterogenes Spektrum der Studienabbrecher*innen.

Während der Schwerpunkt der zuvor genannten Beiträge vor allem auf den unterschiedlichen Habitus- und Milieumustern der (ehemaligen) Studierenden liegt, erweitern die Untersuchungen von Martin Schmidt und Max Reinhardt den Blick: Die milieuspezifischen Perspektiven von Studienberater*innen, denen *Martin Schmidt* in seiner empirischen Studie nachgeht, verweisen zum einen auf eine eher randständige Position der Studienberatung im Feld der Hochschule und deuten zum anderen auf eine in der Beziehung zu den ratsuchenden Studierenden unter Umständen auch einflussreiche und lenkende Stellung, die sich mit den milieu- und habitusspezifischen Bewertungsmustern der Studienberater*innen entfaltet. *Max Reinhardt* schließlich bezieht die Heterogenität und Ungleichheit der Studierenden auf ihr Lernverhalten. Dabei bringt er eine eigene empirische, aus soziologischer Perspektive vorgenommene Untersuchung zusammen mit einer Studie, die aus der psychologischen Perspektive eines handlungstheoretisch begründeten Motivationsmodells arbeitet. Im Resultat stellt Reinhardt bestimmte Schnittmengen zwischen den Habitus- und Motivationstypen fest.

Professionalität und professioneller Habitus in unterschiedlichen pädagogischen Feldern

Mit den internationalen Bildungsvergleichsstudien, die seit den 2000er Jahren regelmäßig die Persistenz ungleicher Bildungschancen im deutschen Schulsystem

konstatieren, ist auch die Auseinandersetzung über Fragen pädagogischer Professionalität sowie in der Regel unbewusste und unbeabsichtigte Beiträge der Pädagog*innen zur Reproduktion sozialer Ungleichheit zunehmend in den Blick geraten. Dies ist vor allem in einem Strang der pädagogischen Professionsforschung aufgenommen worden, der sich auf Bourdieus Habituskonzept stützt und pädagogisches Handeln mit darauf zurückführt (Helsper 2018). Nach der Konzeption des Habitus und aus der Perspektive der Milieuforschung gibt es demnach keinen einheitlichen Habitus pädagogisch Tätiger; vielmehr ist professionelles Handeln im Berufsfeld mit dem im Herkunftsmilieu erworbenen „modus operandi“ (Bourdieu 1982, S. 283) verbunden. Ansatzpunkte professionellen Handelns bilden demnach die spezifischen Wahrnehmungs-, Klassifikations- und Handlungsmuster, die pädagogisch Tätige in das Feld der Bildung und die pädagogische Praxis mitbringen und die dann auf feldspezifische Anforderungen und institutionelle Erwartungen abgestimmt werden (u. a. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013, Bremer/Lange-Vester 2014, Lange-Vester 2015, Bischoff 2017, Helsper 2018, Hild 2019, Kramer/Pallesen 2019, Bremer/Pape/Schlitt 2020, Rutter 2021, Zosel 2021). Pädagogisch Tätige sind somit gefordert, selbst Passung in ihrem beruflichen Feld in der Bildung herzustellen. Gleichzeitig nehmen sie als relevante Gatekeeper*innen Einfluss auf die Passung ihrer Klientel im Feld der Bildung sowie auf deren damit verbundene Lebens- und Teilhabechancen.

Die Beiträge in diesem Sammelband loten Professionalität und professionelle Habitus in verschiedenen pädagogischen Feldern aus. Dabei bilden nicht zuletzt Fragen von Selbstreflexion und „Verstehen“ (Bourdieu 1997) Ansatzpunkte zur Auseinandersetzung mit den eigenen Habitus- und Milieumustern im Verhältnis zu den entsprechenden Schemata der Klientel sowie mit dem Kräftefeld, das die am Bildungsgeschehen Beteiligten bilden. *Sibylle Künzli Kläger* vollzieht am Beispiel einzelner Sequenzen aus videografischen Aufzeichnungen nach, wie soziale Ordnung im Alltag von Kindergärten der Deutschschweiz konkret hergestellt wird. Deutlich wird, dass die Vorstellung, diese Prozesse an relativ starren Konzepten und vorgegebenen Handlungsschemata einer Lehrtätigkeit auszurichten, zu kurz greift. Vielmehr vollzieht sich die tatsächliche Ausgestaltung kommunikativer Formen und kultureller Handlungsmuster entlang der verinnerlichten Schemata des Habitus der pädagogisch Tätigen wie der Lernenden und der damit verbundenen spezifischen Aneignung des Geschehens.

Der Beitrag von *Petra Hild und Regina Scherrer Käslin* behandelt die unzureichende Anerkennung und Integration Mehrsprachiger im sozialen Feld Schule in der Schweiz. Auf der Grundlage von Forschungsstand und eigenen empirischen Untersuchungen werden subtile Ausgrenzungen und Abwertungen von Mehrsprachigen und Mehrsprachigkeit herausgearbeitet, die im Rahmen „symbolischer Herrschaft“ (Bourdieu 2001b) und der „Doxa“ (Bourdieu 1993) als der alltäglichen Ordnung des Selbstverständlichen gewissermaßen zu den Routinen im Schulgeschehen gehören. Zu wenig hinterfragt sind die Handlungs- und

Orientierungsmuster der Autochthonen im Feld der Schule, um die Potenziale von Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache ausreichend wahrzunehmen. Mit Professionalität im Feld der politischen Bildung befassen sich *Catrin Opheys und Tim Zosel* in ihrem Beitrag. An zwei empirischen Studien, von denen eine die Habitusmuster von Professionellen in der außerschulischen diskriminierungskritischen Bildungsarbeit untersucht und die andere mit dem Habitus verbundene Politikbilder von Politiklehrer*innen in Deutschland und Israel (siehe auch Zosel 2021), wird gezeigt, dass vorberuflich erworbene Habitus- und Milieumuster für die konkrete Ausgestaltung politisch-bildnerischer Arbeit bedeutsam sind. Diese mitgebrachten Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata prägen auch die Perspektiven auf Diskriminierung, Politik und pädagogische Zielsetzungen.

Der abschließende Beitrag von *Sabrina Rutter und Florian Weitkämper* bearbeitet die im Sammelband von verschiedenen Autor*innen adressierte Thematik der Habitussensibilität, die im Kontext von Überlegungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen und für die Lehrkräfteausbildung diskutiert wird. Habitussensibilität als Bereitschaft und Vermögen zu einer (durchaus systematischen) Auseinsetzung mit den milieuspezifischen Alltagskulturen der Klientel im eigenen beruflichen Feld mit dem Ziel, Handeln und Sichtweisen des jeweiligen Gegenübers verstehend nachzuvollziehen, wird als konstitutiv für professionelles Handeln aufgefasst (Sander 2014). In der Diskussion um Schule und Unterricht bildet sie einen Ansatzpunkt, um Bildungsbenachteiligungen entgegenzuwirken. Die Stärkung von Habitussensibilität auf Seiten der Lehrpersonen schließt, neben der Reflexion über Herkunftsmilieus der Schüler*innen, ebenfalls ein, sich mit dem eigenen Milieu und seinen Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata zu befassen, die auch für den beruflichen Habitus maßgeblich sind.

Abschließend möchten wir allen Autor*innen für ihre Beiträge danken. Ihre Perspektive auf Passungen, Kräfteverhältnisse und Habitus- und Milieumuster bei Lehrenden und Lernenden trägt zur Erklärung sozialer Ungleichheiten im Feld der Bildung bei und zeigt Wege auf, Ansätze zu einer systematischen Vergegenwärtigung und Auseinandersetzung mit der Problematik (weiter) zu entwickeln. – Besonders hervorheben möchten wir zudem die Unterstützung und tolle Arbeit, die Ferhad Ahmad eingebracht hat: ihm ist es zu verdanken, dass aus den einzelnen Beiträgen ein Buchmanuskript entstanden ist.

Literatur

- Apel, Helmut/Engler, Steffani/Friebertshäuser, Barbara/Fuhs, Burkhard/Zinnecker, Jürgen (1995): Kulturanalyse und Ethnographie. Vergleichende Feldforschung im studentischen Raum. In: König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 343–375.
- Baethge, Martin: (2007): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: Lemmermöhle, Doris (Hrsg.):

- Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse. Göttingen: Wallenstein, S. 93–116.
- Bargel, Tino (1988): *Wieviele Kulturen hat die Universität? Ein Vergleich der Rollen- und Arbeitskultur in vierzig Einzelfächern*. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (2). Arbeitsgruppe Hochschulforschung Sozialwissenschaftliche Fakultät. Universität Konstanz, März 1988.
- Bischoff, Stefanie (2017): *Habitus und frühpädagogische Professionalität*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Blome, Frerk/Möller, Christina/Reuter, Julia (2025): *Sozialer Aufstieg durch Bildung? Relevanz, Forschungsüberblick und Problematisierungen*. In: Möller, Christina/Blome, Frerk/Reuter, Julia (Hrsg.): *Sozialer Aufstieg durch Bildung? Theoretische Zugänge, empirische Einsichten*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 8–41.
- Bourdieu, Pierre (1973): *Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion*. In: Ders./Passeron, Jean-Claude: *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 88–137.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1988): *Homo Academicus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Sozialer Raum und symbolische Macht*. In: Ders.: *Rede und Antwort*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 135–154.
- Bourdieu, Pierre (1993): *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1997): *Verstehen*. In: Bourdieu, Pierre et al.: *Das Elend der Welt*. Konstanz: UVK, S. 779–802.
- Bourdieu, Pierre (2001a): *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre (2001b): *Meditationen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (2007): *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur*. Konstanz: UVK.
- Bremer, Helmut (2007): *Soziale Milieus, Habitus und Lernen*. Weinheim und Basel: Juventa.
- Bremer, Helmut (2010): *Literalität, Bildung und die Alltagskultur sozialer Milieus*. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V./Bothe, Joachim (Hrsg.): *Das ist doch keine Kunst! Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung. Alphabetisierung und Grundbildung Band 5*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 89–105.
- Bremer, Helmut (2021a): *Milieusensible Weiterbildung*. In: *Education Permanente*. 1/2021, S. 21–31.
- Bremer, Helmut (2021b): *Politische Grundbildung: Begründungen und konzeptionelle Überlegungen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik. Alphabetisierung und Grundbildung*. 67. Beiheft, S. 166–181.
- Bremer, Helmut (2024): *Institutionalisierung und (De)Institutionalisierung in der Erwachsenenbildung im Kontext von „aufsuchender Bildungsarbeit“*. In: Casale, Rita/Kessel, Fabian/Pfaff, Nicolle/Richter, Martina/Tervooren, Anja (Hrsg.): *Pädagogische (De)Institutionalisierungen*. Frankfurt am Main: Campus, S. 343–363.
- Bremer, Helmut/Faulstich, Peter/Teiwes-Kügler, Christel/Vehse, Jessica (2015): *Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsvorstellungen*. Baden-Baden: Nomos Edition Sigma.
- Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (2014): *Die Pluralität der Habitus- und Milieuformen bei Lernenden und Lehrenden. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Habitus und sozialem Raum*. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): *Schülerhabitus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 56–81.
- Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (2015): *Selektionsmechanismen in Bildungsinstitutionen – theoretische Perspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. In: Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–92.
- Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (2019): *Studienfachwahl im Kontext von Habitus und sozialer Auslese im Bildungswesen*. In: Haffner, Yvonne/Loge, Lena (Hrsg.): *Frauen in Technik und Naturwissenschaft: Eine Frage der Passung*. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 21–42.
- Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (2022a): *Biographie, „eigener Stil“ und Klassenhabitus: Was formt die Wege zur Hochschule?* In: Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee/Thoma,

- Nadja/Thon, Christine (Hrsg.): Biographische Verknüpfungen. Zwischen biographiewissenschaftlicher Forschung, Theoriebildung und Praxisreflexion. Frankfurt/New York: Campus, S. 51–72.
- Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.) (2022b): Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektive, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bremer, Helmut/Pape, Natalie (2017): Literalität und Partizipation als milieuspezifische soziale Praxis. In: Menke, Barbara/ Riekmann, Wibke (Hrsg.): Politische Grundbildung. Schwalbach: Wochen-schau, S. 56–73.
- Bremer, Helmut/ Pape, Natalie/ Schlitt, Laura (2020): Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1/2020, S. 57–70.
- Büchner, Peter/Brake, Anna (Hrsg.) (2006): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Collège de France (1987): Vorschläge für das Bildungswesen der Zukunft: Auf Wunsch des Präsidenten der Republik erarbeitet von den Professoren des Collège des France. In: Müller-Rolli, Sebastian (Hrsg.): Das Bildungswesen der Zukunft. Stuttgart: Klett, S. 253–282.
- Dewey, John (1964/1915): Demokratie und Erziehung. Braunschweig: Westermann.
- Engler, Steffani (1993): Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Faulstich, Peter (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus/Dutz, Gregor/Heilmann, Lisanne/Stammer, Christopher (2020): Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In: Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus (Hrsg.): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv, S. 13–64.
- Grunau, Janika (2017): Habitus und Studium. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2009): Schulkultur und Milieu – Schulen als symbolische Ordnungen pädagogischen Sinns. In: Melzer, Wolfgang/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich, S. 155–176.
- Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–140.
- Heil, Kerstin/Opheys, Catrin/Pape, Natalie/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (2021): Die Bedeutung von Habitus und Gesellschaftsbildern von (ehemaligen) Studierenden für das Studium der Sozialen Arbeit und der Erziehungswissenschaft. In: Scheller, Gitta/Rohloff, Sigurður (Hrsg.): Habitus und Geschmack in der Sozialen Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 53–82.
- Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Schmelzer, Robert (2022): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. (DZHW Brief 5|2022). Hannover: DZHW.
- Hild, Petra (2019): Habitus und seine Bedeutung im Hochschulstudium. Aneignungspraktiken und -logiken von Studierenden. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Huber, Ludwig (1991): Sozialisierung in der Hochschule. In: Hurrelmann, Klaus/Ulrich, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Huber, Ludwig/Liebau, Eckart/Portele, Gerhard/Schütte, Wolfgang (1983): Fachcode und studentische Kultur. Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In: Becker, Egon (Hrsg.): Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Blickpunkt Hochschuldidaktik 75. Weinheim und Basel: Beltz, S. 144–170.
- Johannsen, Ulrike/ Peuker, Birgit/ Langemack, Svenja/ Bieberstein, Andrea (Hrsg.) (2022): Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Lebensweltorientierte Grundbildung. Bielefeld: wbv.
- Klebig, Katja (2021): Studierendenmilieus und fachkulturelle Passung. Eine Analyse am Beispiel des Elitenetzwerks Bayern. Wiesbaden: Springer VS.
- König, Alexandra (2019): Spielfelder des Selbst. Eine Längsschnittstudie zu jungen Erwachsenen in Handwerksbetrieben, Hochschulen und Kunstakademien. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kracke, Nancy/Buck, Daniel/Middendorff, Elke (2018): Beteiligung an Hochschulbildung. Chancen(un)gleichheit in Deutschland. DZHW Brief 03/2018. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_03_2018.pdf (Abfrage: 16.12.2024).

- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleeberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–125.
- Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2019): *Lehrerhabitus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Künzli Kläger, Sibylle (2018): Kommunikative Formen des Kindergartens: Wie institutionenspezifische Handlungsmuster gelernt und gelehrt werden können. In: *Erziehung und Unterricht* (1-2), S. 44–55.
- Lange-Vester, Andrea (2012): Teachers and Habitus: The Contribution of Teachers' Action to the Reproduction of Social Inequality. *School Education. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(3), S. 455–476.
- Lange-Vester, Andrea (2014): Ausschluss und Selbstausschluss – Selektion und soziale Ungleichheit in hochschulischen Übergängen. In: Banscherus, Ulf/Bülow-Schramm, Margret/Himpele, Klemens/Staack, Sonja/Winter, Sarah (Hrsg.): *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem*. Bielefeld: wbv, S. 193–209.
- Lange-Vester, Andrea (2015): Habitusmuster von Lehrpersonen – auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, H. 4/2015, S. 360–376.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2004): Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg.): *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen*. Weinheim und München: Juventa, S. 159–187.
- Lange-Vester, Andrea/ Teiwes-Kügler, Christel (2013): Habitusmuster und Handlungsstrategien von Lehrerinnen und Lehrern: Akteure und Komplizen im Feld der Bildung. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): *Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010*. Wiesbaden: Springer VS: CD.
- Lange-Vester, Andrea/Vester, Michael (2018): Lehrpersonen, Habitus und soziale Ungleichheit in schulischen Bildungsprozessen. In: Braun, Karl-Heinz/Stübiger, Frauke/Stübiger, Heinz (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken*. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–183.
- Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hrsg.) (2016): *Soziale Ungleichheit, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Lange-Vester, Andrea/Schmidt, Martin (Hrsg.) (2020): *Herausforderungen in Studium und Lehre. Heterogenität und Studienabbruch, Habitus-sensibilität und Qualitätssicherung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lange-Vester, Andrea/Bremer, Helmut (2020): Zur Bedeutung des Habitus für die Aneignung des Studiums. In: Lange-Vester, Andrea/Schmidt, Martin (Hrsg.): *Herausforderungen in Studium und Lehre. Heterogenität und Studienabbruch, Habitus-sensibilität und Qualitätssicherung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 86–103.
- Loge, Lena (2021): *Von Bauingenieurinnen und Sozialarbeitern: Studien(fach)wahlen im Kontext von Milieu und Geschlecht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Meise, Stephan (2023): Studierende der Sozialen Arbeit – milieuspezifische Diversität in Werthaltungen, Studierverhalten und Problemwahrnehmung. In: Friele, Boris/Kart, Mehmet/Kergel, David/Rieger, Jens/Schomers, Bärbel/Sen, Katrin/Staats, Martin/Trotzke, Patrick (Hrsg.): *Soziale Arbeit und gesellschaftliche Transformation zwischen Exklusion und Inklusion. Analysen und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 281–297.
- Möller, Christina/Blome, Frerk/Reuter, Julia (Hrsg.) (2025): *Sozialer Aufstieg durch Bildung? Theoretische Zugänge, empirische Einsichten*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Multrus, Frank (2020): Zur Fachkultur der Fachhochschulen. In: *die hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre. Jahrgang 6-2020* (26). DOI: 10.3278/HSL2026 W.
- Pape, Natalie (2018): *Literalität als milieuspezifische Praxis*. Münster: Waxmann.
- Pape, Natalie/Heil, Kerstin/Lange-Vester, Andrea/Bremer, Helmut (2021): Studienzweifel und Studienabbruch als Folge kultureller Passungsverhältnisse im Hochschulalltag—Ergebnisse aus dem qualitativen Verbundprojekt „Studienabbruch, Habitus und Gesellschaftsbild“ (STHAGE). In: Neugebauer, Martin/Daniel, Hans-Dieter/Wolter, Andrä (Hrsg.): *Studienerfolg und Studienabbruch*. Wiesbaden: Springer VS, Seite 95–121.

- Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Frerk (Hrsg.) (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld: Transcript.
- Riekmann, Wibke/Buddeberg, Klaus/Grotluschen, Anke (2016) (Hrsg.): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse der Umfeldstudie. Münster: Waxmann.
- Rutter, Sabrina (2021): Sozioanalyse in der pädagogischen Arbeit. Springer VS.
- Schulenberg, Wolfgang/Loeber, Heinz-Dieter/Loeber-Pautsch, Uta/Pühler, Susanne (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart: Klett.
- Sander, Tobias (Hrsg.) (2014): Habitussensibilität. Wiesbaden: Springer VS.
- Thielen, Marc (2014): Der pädagogische Umgang mit herkunfts- und milieubedingter Differenz im Zuge der Förderung von Ausbildungsreife in der Berufsvorbereitung. In: Sozialer Fortschritt, H. 4/5, S. 96–101.
- Vester, Michael (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim und München: Juventa, S. 13–53.
- Vester, Michael (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Georg, Werner (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Konstanz: UVK, S. 13–54.
- Vester, Michael (2013): Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim und München: Beltz Juventa, 3. Auflage. S. 39–70.
- Vester, Michael/Oertzen, Peter von/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wittpoth, Jürgen (2013): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen: Budrich.
- Zosel, Tim (2021): Politikbilder und Habitus. Eine soziologische Untersuchung von Politiklehrer*innen in Deutschland und Israel. Dissertation. Essen: Universitätsbibliothek Duisburg-Essen.

(Nicht-)Passungen in Alphabetisierung und Grundbildung

Zur Bedeutung widerständiger Praktiken im Kontext von Passungs- und Machtverhältnissen im Feld der Jugendberufshilfe

Songül Cora, Natalie Pape, Lea Remmers

1 Einleitung

Die Zahlen zu geringer Literalität und Grundbildung in Deutschland sind trotz vieler Aktivitäten in Praxis, Öffentlichkeit und Forschung nach wie vor hoch: 6,2 Millionen Erwachsene beherrschen das Lesen und Schreiben „allenfalls bis zur Ebene einfacher Sätze“ und gelten daher als „gering literalisiert“ (Grotlüschen et al. 2020, S. 15), was häufig mit eingeschränkter Teilhabe in weiteren Lebensbereichen einhergehen kann. Die zuletzt im Rahmen der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (2016–2026) angestoßenen Entwicklungen zielen daher darauf ab, Grundbildung – d. h. über Lesen und Schreiben hinausgehende Kompetenzen mit unterschiedlichen Dimensionierungen (etwa in Bezug auf Politik, digitale Medien, Finanzen etc.) – zu stärken und für bisher wenig erreichte Zielgruppen anschlussfähig(er) zu machen. In den Bildungsinstitutionen zeichnen sich entsprechende Tendenzen in Richtung niedrigschwelliger Angebote und Formate sowie das Erschließen neuer Lernorte ab, um Zielgruppen in ihren Lebens- und Arbeitswelten (besser) zu erreichen (vgl. Frey/Menke 2021; Johannsen et al. 2022). Neben diesen Entwicklungen gibt es Bestrebungen, Grundbildung in andere pädagogische Handlungsfelder zu integrieren. So rücken junge Erwachsene im sog. Übergangssystem zwischen Schule und Beruf verstärkt in den Blick, um eine biografisch frühere Bearbeitung von Grundbildungsbedarfen zu ermöglichen (vgl. Thielen 2014; Cora et al. 2023). Eine Expertise der Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger der Jugendsozialarbeit (2015) untersuchte die Jugendberufshilfe als Teil des Übergangssystems und veranschaulichte in ihrer Studie, dass 34 % der Jugendlichen in den untersuchten Maßnahmen als gering literalisiert gelten und somit ebenfalls zu der Zielgruppe von Grundbildungsangeboten gezählt werden können.

Bisherige bildungspolitische Bemühungen stoßen dabei immer wieder auf die Herausforderung, Menschen mit geringer Literalität und Grundbildung für institutionelle Bildung zu erreichen und ihre (Grundbildungs-)Bedarfe aufzufangen. Darüber, welche (Grundbildungs-)Bedarfe und Sichtweisen diese Menschen selbst haben, ist allerdings nach wie vor wenig bekannt. Auch ist unklar, inwiefern

ihre Bedarfe und Sichtweisen in den pädagogischen Settings aufgegriffen werden und wie sich die pädagogisch Tätigen auf diese Zielgruppen einstellen.

Hier schließt der vorliegende Artikel an, dem lebensgeschichtlich orientierte Interviews mit Teilnehmenden und pädagogisch Tätigen aus der Jugendberufshilfe zugrunde liegen. Sie sind im Rahmen des Verbundprojekts „Grundbildung im Kontext von Arbeit und Berufsorientierung: Zugänge schaffen und Übergänge gestalten“ (GABO)¹ entstanden, in dem aus einer Habitus- und Milieu-Perspektive (vgl. Bourdieu 1982; 1987; 2001; Vester 2015) pädagogische Passungsverhältnisse in den Fokus gesetzt wurden.

Für die Jugendberufshilfe zeigte sich in der Auswertung die Bedeutung „widerständiger Praktiken“ sowohl von Teilnehmenden als auch von pädagogisch Tätigen. Diese (mehr oder weniger impliziten) Widerständigkeiten laufen den auf Funktionalität für den Arbeitsmarkt ausgerichteten Maßnahmelogiken, die die Jugendberufshilfe prägen, zuwider. Sie stehen in Spannung zu den darin wirkmächtigen Logiken, bilden die Grundlage für kritische Auseinandersetzungen mit ihnen und erweisen sich als relevant für die Herstellung von Passung und die Eröffnung von Handlungsspielräumen in der pädagogischen Praxis. Der Artikel veranschaulicht dies anhand exemplarischer Fallporträts einer Teilnehmerin und eines Sozialpädagogen. Die übergreifenden Auswertungen unter Einbezug aller Fälle der Studie verdeutlichen darüber hinaus Muster der Teilnahme und des pädagogischen Handelns, die zu unterschiedlichen (nicht immer günstigen) Passungskonstellationen im Feld der Jugendberufshilfe führen (können). Die Befunde der Studie liefern so nicht nur Einblicke in die Bedarfe und Zugänge der Lernenden, sondern geben auch wichtige Hinweise zur Sensibilisierung der pädagogisch Tätigen in der Praxis.

Der Artikel beginnt mit einer Darstellung des genannten Forschungsprojekts, in dessen Rahmen die Interviews entstanden sind (Kapitel 2). Daran schließt eine Beschreibung des Feldes der Jugendberufshilfe und der feldimmanenten Logiken an (Kapitel 3), bevor in Kapitel 4 die zwei Fallporträts vorgestellt werden. Der Artikel endet mit einem Resümee zu Passungs- und Machtverhältnissen im untersuchten Feld der Jugendberufshilfe, die unter Einbezug aller Fälle aus dem Material herausgearbeitet wurden, (Kapitel 5) sowie einem Fazit mit Implikationen für die Praxis (Kapitel 6).

1 Es handelt sich um ein qualitativ ausgerichtetes Verbundprojekt, das an drei Forschungsstandorten (Leibniz Universität Hannover, Universität Duisburg-Essen, Medical School Hamburg) und gemeinsam mit zwei Praxispartnern (dem Internationalen Bund sowie dem Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben) durchgeführt wurde. Dieses Verbundprojekt wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen W1484AFO, W1484BFO, W1484CFO gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

2 Verbundprojekt GABO: Forschungsfragen und theoretische Perspektiven

Im Verbundprojekt GABO wurden zwei bislang wenig beleuchtete, aber bedeutende Felder für die Grundbildung in den Blick genommen: Die Jugendberufshilfe sowie die arbeitsorientierte Grundbildung.² *Zum einen* war es ein Ziel des Projekts, Erkenntnisse zu den subjektiven Sichtweisen und Grundbildungsbedarfen der Teilnehmenden zu generieren. Dabei stellte sich die Frage, wie die Teilnehmenden die (Grund-)Bildungsangebote als daran anschlussfähig wahrnehmen. *Zum anderen* wurde das Ziel verfolgt, Erkenntnisse zu den pädagogisch Tätigen in der Jugendberufshilfe und der arbeitsorientierten Grundbildung zu gewinnen. Über die pädagogisch Tätigen dieser Bereiche ist wenig bekannt. Untersucht wurden ihre Vorstellungen von Grundbildung, ihre pädagogische Praxis und ihr pädagogisches Selbstverständnis. Im Fokus dabei stand, wie sich pädagogisch Tätige auf Teilnehmende einstellen, die in der Regel über andere biografische Erfahrungen und Bildungswege verfügen als sie selbst. So werden Bedingungen wirksamer Lehr-Lernprozesse exploriert, woraus Handlungsempfehlungen und Professionalisierungsstrategien abgeleitet werden können.

Insgesamt ist wenig erforscht, inwiefern Teilnehmende von arbeitsorientierten (Grund-)Bildungsangeboten profitieren, zumal es sich bei diesen Angeboten potenziell um Bildungskontexte handelt, die nicht gänzlich freiwillig besucht werden. Dies trifft im Besonderen auf die Jugendberufshilfe zu, an die junge Menschen von den Arbeitsagenturen vermittelt werden (siehe Kapitel 3). Auf übergeordneter Ebene war es daher im Projekt bedeutsam, der Frage nachzugehen, wie Grundbildung in pädagogische Handlungsfelder integriert werden kann, in denen Ideen von ökonomischer Verwertung und Forderungen nach der Einmündung in den Arbeitsmarkt vorrangig sind. Im Folgenden werden die theoretischen Perspektiven des Projekts auf Grundbildung und das pädagogische Geschehen in der Jugendberufshilfe dargestellt.

2.1 Theoretische Perspektiven auf Grundbildung im Projekt GABO

Aus der Sicht Holzkamps (1993) ist subjektive Bedeutsamkeit für Lernen wichtig. Grundbildungsinhalte müssen demzufolge an die Relevanzsetzungen der Teilnehmenden anschließen, um Handlungsspielräume zu erweitern. Im Feld der Jugendberufshilfe steht dies tendenziell in Spannung zu der hohen Bedeutung der Einmündung in Beruf und Arbeitsmarkt. Gerade für strukturell benachteiligte Gruppen wie Adressat*innen von Grundbildungsangeboten ist es allerdings

2 Die Befunde zur arbeitsorientierten Grundbildung sind nicht Gegenstand des vorliegenden Artikels.

wichtig, nicht nur die Vermittlung einzelner Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen zu fokussieren. Vielmehr müssen Lernende mit Bezug auf ihre Alltags- bzw. Arbeitserfahrungen ganzheitlich in den Blick genommen werden, um ihre Lebenssituation insgesamt zu verbessern. Wir knüpfen hier einerseits an ein erweitertes Grundbildungsverständnis an, das auch über Schriftsprache hinausgehende Kompetenzen umfasst (vgl. Duncker-Euringer 2017). Von dort ausgehend ließen sich andererseits auch Verbindungen zu Freires Überlegungen einer „Pädagogik der Unterdrückten“ (1971) herstellen, wobei die Lebenswelt der Lernenden und die von ihnen selbst artikulierten, aus dem Alltag hervorgehenden „generativen Themen“ (ebd., S. 85 ff.) als zentral für Lernprozesse begriffen werden.

Diesen Grundgedanken verbinden wir mit dem erweiterten Verständnis von Arbeit nach Faulstich (1991), wonach Arbeit nicht nur eine existenzsichernde Bedeutung zukommt, sondern auch mit Identitätsbildung und Sinnstiftung verbunden ist. Darauf stützend wird Lernen in der Arbeitswelt nicht vom übrigen Leben abgekoppelt, sondern findet „immer schon in einer integrierten Realität“ (ebd., S. 198) statt. Das legt nahe, auch arbeitsorientierte (Grund-)Bildung auf den Lebenskontext als Ganzes zu beziehen. Ähnlich nehmen Konzepte der „Arbeiterbildung“ ihren Ausgangspunkt „von der Arbeiterexistenz“ (Brock 1989, S. 42). Grundbildung erhält somit eine hohe Relevanz für die Gestaltung der Lern- und Bildungsbiografien von marginalisierten jungen Menschen in der Jugendberufshilfe und kann damit als „biographisches Orientierungswissen“ (Cora et al. 2023, S. 35) betrachtet werden. Indem Grundbildung zudem nicht nur ausgehend von unhinterfragten curricularen Vorgaben, etwa mit Bezug auf die Vermittlung von Schriftsprache, gedacht wird, ergeben sich Freiräume, „generative Themen“ der Teilnehmenden aufzugreifen und auf subjektive (Lern-) Bedarfe einzugehen. Lernziele können sowohl formale Bildungsabschlüsse sein als auch z. B. Elemente politischer Bildung beinhalten, sofern sie Selbstbestimmung fördern und Handlungsspielräume erweitern. Dabei ist mit Bezug auf die Jugendberufshilfe zu fragen, inwiefern Freiräume für das Aufgreifen „generativer Themen“ und ein solches Verständnis von Grundbildung vorhanden sind und wie pädagogisch Tätige dazu beitragen können.

2.2 Passungskonstellationen im pädagogischen Geschehen der Jugendberufshilfe

Im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen Befunde der Teilprojekte Duisburg-Essen und Hannover.³ Zum einen wurden 14 lebensgeschichtlich orientierte

3 Das Teilprojekt Hamburg rekonstruierte mittels Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden der Jugendberufshilfe (sowie der arbeitsorientierten Grundbildung) „generative Themen“

Interviews mit Teilnehmenden, zum anderen 15 lebensgeschichtlich orientierte Interviews mit pädagogisch Tätigen geführt. Gemeinsames theoretisches Fundament der beiden Teilprojekte ist die Habitus-Feld-Theorie Bourdieus (1982; 1987; 2001) und das darauf aufbauende Konzept der sozialen Milieus (vgl. Bremer/Lange-Vester 2014; Vester 2015). Die Interviews wurden nach dem Verfahren der Habitus-Hermeneutik (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler/Lange-Vester 2019) ausgewertet. Durch diese gemeinsame theoretische und methodische Klammer können anhand der Interviews Aussagen zu Passungsverhältnissen zwischen Teilnehmenden und pädagogisch Tätigen induktiv getroffen werden.

Mit Bourdieu basieren die bildungsbiografischen Wege der *Lernenden* auf den verinnerlichten Schemata des Habitus. Als „modus operandi“ bringt er die (Nicht-)Aneignung sowie den Gebrauch von Schriftsprache und anderen Lerngegenständen der Grundbildung hervor (vgl. Pape 2018; Pape/Bremer 2021). Von Bedeutung wird dabei der Habitus als ein einheitsstiftendes Prinzip, auf das sich alle Formen sozialer Praxis zurückführen lassen (vgl. Bourdieu 1982).

Wird eine Habitus- und Milieuperspektive auf die *pädagogisch Tätigen* eingenommen, kann auch das Entwickeln von professionellem Handeln mit dem biografisch und milieuspezifisch ausgebildeten Habitus in Verbindung gebracht werden (vgl. Bremer/Pape/Schlitt 2020). Die Klassifikationen und Haltungen des milieuspezifischen Habitus, die größtenteils vorreflexiv wirksam sind, bringen auch erwachsenenpädagogisches sowie sozialarbeiterisches Handeln als eine Form sozialer Praxis hervor. Demnach setzen die pädagogisch Tätigen verschiedene Akzente in ihrer Tätigkeit und folgen unterschiedlichen Prinzipien im pädagogischen Handeln, die eine relative Passung zu institutionellen Strukturen und Dispositionen der Teilnehmenden haben. Anknüpfend an das Paradigma der „kulturellen Passung“ (vgl. Kramer/Helsper 2010) kommt es so zu milieuspezifischen Passungsverhältnissen zwischen Lernenden und pädagogisch Tätigen bzw. pädagogischen Settings. Dabei gibt das Feld der Jugendberufshilfe mit seinen spezifischen Anforderungen und Konventionen nach Bourdieu (2001) den strukturellen Rahmen in Form von ‚Spielregeln‘ vor. Darin sehen sich Lernende wie pädagogisch Tätige mit den feldimmanenten Logiken konfrontiert und müssen sich zu ihnen verhalten. Die Spezifika dieses Feldes sollen im Folgenden dargelegt werden.

der Teilnehmenden, die die beiden Teilprojekte Duisburg-Essen und Hannover zur Grundlage der weiterführenden habitus-hermeneutischen Analyse nahmen. Die Befunde des Hamburger Teilprojekts werden hier nicht weiter ausgeführt.

3 Feld der Jugendberufshilfe

Die Jugendberufshilfe mit Bourdieu als ein Feld zu konturieren, ermöglicht es den sozialen Praktiken von Teilnehmenden wie pädagogisch Tätigen eine Bühne zu geben. Dabei können Kämpfe und Dynamiken unterschiedlicher Akteur*innen sichtbar werden, denen „fremdbestimmte Anteile“ (Fehlau/van Rießen 2018, S. 28) etwa durch Vorgaben des Arbeitsmarktes wie auch der Arbeitsagenturen zugrunde liegen. Das Mitspielen im Feld der Jugendberufshilfe setzt den Glauben an dessen Sinn und Wert, d. h. die „illusio“ (Bourdieu 1998, S. 140) voraus, dass bildungsbezogene Anstrengungen und (Verhaltens-)Anpassungen Zugänge zu vollqualifizierenden Berufsausbildungen für benachteiligte junge Menschen schaffen und ihre Teilhabe am Arbeitsmarkt ermöglichen. Dabei kann die Vielfalt an berufsvorbereitenden und ausbildungsbegleitenden Maßnahmen, die mitunter zur Diffusität des Feldes beiträgt und nicht zwangsläufig zum Erfolg führt (vgl. Münk 2010; Enggruber 2018), als Ausdruck der Vehemenz dieser illusio gelesen werden.

Worauf die statistische Erfassung von Übergängen mit Blick auf die Besetzung von Ausbildungsstellen und Versorgung von nach Ausbildungsstellen suchenden jungen Menschen nach wie vor hinweist (vgl. BIBB 2024, S. 21), sind Passungsprobleme zwischen betrieblichen Anforderungen auf der einen und der vorgeblich fehlenden „Ausbildungsreife“ (Bundesagentur für Arbeit 2009) sowie beruflichen Vorstellungen junger Menschen auf der anderen Seite. Auf dieser Grundlage zielen die Maßnahmen der Jugendberufshilfe darauf, die Chancen der als benachteiligt und ‚ausbildungsunreif‘ adressierten Zielgruppe mit ihren vermeintlich unrealistischen Berufsperspektiven (vgl. Hirschfeld 2021) für eine Einmündung in die Arbeitswelt zu erhöhen. Dies soll durch die Verbesserung des individuellen Bildungsstands und Entwicklung einer Ausbildungsreife geschehen. Der einseitige Anpassungs- und Transitionsdruck birgt dabei individualisierende Zuschreibungen von Defiziten, führt zum „Cooling-Out“ (vgl. Walther 2014; Preite 2019) selbstbestimmter Zukunftsbilder und angesichts der drohenden Erwerbslosigkeit zur Akzeptanz beliebiger Beschäftigungen (vgl. Scherr 2012, S. 69).

Den Rahmen geben die aktivierende Arbeitsmarktpolitik und die (staatliche) Administration durch die Bundesagentur und Jobcenter als zentrale Akteur*innen des Feldes vor, wobei auf Grundlage des SGB II an die Verantwortung der jungen Menschen appelliert wird, jedwede Bildungsbemühungen für die eigene Erwerbsbiografie anzustellen, die neben dem erfolgreichen Vollzug des Übergangs auch die Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit und letztlich die finanzielle Unabhängigkeit vorsehen. Eine zentrale Rolle spielen dabei Forderungen aus der Wirtschaft und Arbeitgeberinteressen, die über die Kooperationen mit den einzelnen Trägern und Institutionen der Jugendberufshilfe direkt in das Feld hineingetragen werden. Zu dieser Arbeitsmarktorientierung müssen sich sowohl

die Teilnehmenden als auch die pädagogisch Tätigen im Feld verhalten. Vor diesem Hintergrund erscheint es daher relevant zu fragen, wie Teilnehmende und pädagogisch Tätige mit der im Feld dominanten Arbeitsmarktlogik umgehen und wie es zu unterschiedlichen Passungsverhältnissen und Handlungsspielräumen für beide Gruppen im pädagogischen Setting kommt.

4 Widerständige Praktiken als handlungsleitende Prinzipien einer Teilnehmerin und eines Sozialpädagogen im Feld der Jugendberufshilfe

Im Folgenden werden zwei exemplarische Fallporträts (einer Teilnehmerin und eines Sozialpädagogen) aus der Studie dargestellt, die im Besonderen Reibungen mit den feldspezifischen Logiken der Jugendberufshilfe in Form von widerständigen Praktiken aufweisen. Die jeweiligen Einzelfälle der Teilprojekte wurden habitus-hermeneutisch ausgewertet (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler/Lange-Vester 2019) und anschließend induktiv zu Teilnahmemustern und Mustern der pädagogischen Praxis verdichtet (siehe Kapitel 5). So ließen sich Passungs- und Machtverhältnisse im Feld der Jugendberufshilfe skizzieren.

4.1 Uljana (Auszubildende, Jahrgang 2002)

Uljana ist zum Zeitpunkt der Erhebung 21 Jahre alt und befindet sich im zweiten Lehrjahr einer integrativen Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung (BaE integrativ)⁴ der Jugendberufshilfe. Aufgewachsen ist sie in einer dörflichen Gegend in Ungarn und migrierte mit zwölf Jahren zusammen mit ihren Eltern und fünf Geschwistern nach Deutschland. Sie lebt nach diversen Konflikten zwischen den Eltern und auch Geschwistern mit ihrer Mutter allein, die einer geringfügigen Beschäftigung als ungelernte Näherin nachgeht. Ihre Lebensverhältnisse waren und sind heute noch von finanzieller Unsicherheit geprägt. Zudem weisen die Familienmitglieder eine geringe formale Bildung vor. Dennoch erhält Bildung einen ideellen Stellenwert innerhalb der Familie, was sich, wie sich später zeigt, in Uljanas Aspirationen nach Selbstverwirklichung über Bildung und Arbeit niederschlägt.

Hinsichtlich ihrer Migrationsgeschichte bringt Uljana Erfahrungen in zwei Schulsystemen mit, die sie bezugnehmend auf die Rahmenstrukturen für das Lernen vergleichend gegenüberstellt. Hierbei fällt die Wertung der Schule in Deutschland aufgrund der Nahbarkeit und Sensibilität der Lehrkräfte für

4 Bei dieser Maßnahme findet die dreijährige Ausbildung hauptsächlich in den Werkstätten der Bildungseinrichtung statt, welche phasenweise um Praktika in Betrieben ergänzt wird.

individuelle Bedarfe sowie der an die Idee des Wohlfahrtsstaats anknüpfenden Förderung von sozial benachteiligten Menschen positiv aus. Trotz dessen fiel es ihr schwer, sich auf die Schule zu konzentrieren, da sie im Kontakt mit Mitschüler*innen mit Othering-Prozessen konfrontiert wurde und mit psychischen Belastungen wie Depressionen zu kämpfen hatte (und noch immer hat), was sie schließlich ihren Schulabschluss kostete und in eine zweijährige erwerbslose Phase vor der Vermittlung in die Jugendberufshilfe mündete. Wenngleich Uljana Autonomieansprüche betont und sich von der Masse abzugrenzen sucht, ziehen sich in ihrer Biografie Herausforderungen mit sozialen Interaktionen sowie daraus hervorgehende Schwierigkeiten beim Herstellen von sozialer Zugehörigkeit durch.

Mit Blick auf die Ausbildung zur Maßschneiderin identifiziert sich Uljana stark mit dem Berufsfeld, für das sie basierend auf Näharbeiten mit ihrer Mutter Vorwissen und Fähigkeiten mitbringt. Zu Beginn ihrer Teilnahme in der Jugendberufshilfe zeigte sich aber eine Diskrepanz zwischen ihren (beruflichen) Interessen und Vorstellungen sowie den feldspezifischen Erwartungen. Sie rang um die Ausbildungsmaßnahme im Bereich der Textilverarbeitung, von der ihr zunächst abgeraten wurde, und konnte ihren Plan erst mithilfe von eigenen Nähproben als Beweismittel für ihre Fertigkeiten durchsetzen. Die anfängliche Intervention durch die pädagogisch Tätigen erlebte sie demnach krisenhaft und kritisiert rückblickend, im Prozess der beruflichen Orientierung gelenkt worden zu sein: *„Die [Beratenden] wollten mich halt immer zu diesen anderen Sachen drücken, aber nicht sehen, was ich haben wollte“*. Solche Erfahrungen mit Allokation von außen machte sie bereits in der Schulzeit, durchschaut auf dieser Grundlage das erneute Beratungsspiel und entzieht sich den Versuchen, ihre Aspirationen abzukühlen. In der retrospektiven Erzählung zeigt sie sich widerständig und kämpferisch und problematisiert das Vorgehen der Beratungsinstanzen bei jungen Menschen, die schon klare berufliche Zukunftsbilder haben: *„Aber wenn eine Person eine feste Entscheidung hat, was sie machen will, [...] schon Background-Checks gemacht hat [zu dem, die Autor*innen], was man machen kann, welche Optionen es gibt, da sollte man die Person nicht einfach zur Seite schieben und sagen ‚Nee‘“*.

In der Ausbildung angekommen sieht sie die Möglichkeit, sich im vertrauten Umfeld selbst zu entfalten und zu verwirklichen, und nimmt das Setting der Maßnahme als *„bequemer“* wahr im Vergleich zur Schule. Damit schließt sie auch den ihr nun leichtfallenden sozialen Kontakt zu anderen Teilnehmenden ein. Hinsichtlich der eigenen Zukunft greift sie auf Impulse ihrer Ausbilderin zurück und formuliert ambitioniert wirkende Ideen, eine Weiterbildung an die Ausbildung anzuschließen und sich beruflich selbstständig zu machen. Schließlich bildet nach Uljana individuelle Leistungsbereitschaft die Grundlage, selbst definierte Ziele erreichen zu können.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass Uljana aus einem Herkunftsmilieu kommt, das von finanziell instabilen und disharmonischen Verhältnissen gekennzeichnet

ist. In von materieller Not gezeichneten Lebensumständen bildeten sich bei ihr asketisch-disziplinierte Habitusmuster heraus. Sie erlebt sich hinsichtlich Fragen zu sozialer Zugehörigkeit überwiegend aus einer unterlegenen Position, stilisiert sich allerdings zur Wahrung ihrer Handlungsfähigkeit als selbstbestimmt und kämpferisch. Ihre beruflichen Perspektiven, die sie gegenüber pädagogischen Instanzen relativ selbstsicher zu vertreten sucht, sind mit subjektivem Sinn besetzt und verweisen ebenfalls auf einen tendenziell leistungsorientierten Habitus, der sich an ein meritokratisches Gesellschaftsbild rückbinden lässt.

4.2 Wolfgang (Sozialpädagoge, Jahrgang 1961)

Wolfgang ist zum Zeitpunkt der Erhebung 61 Jahre alt und als Sozialpädagoge in der Maßnahme integrative Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung (BaE integrativ) des Praxispartners tätig. Er wuchs mit drei Geschwistern in einem Einfamilienhaus in einer westdeutschen Großstadt auf. Seine Eltern weisen keine Schulabschlüsse vor, allerdings schloss die Mutter im Gegensatz zum Vater eine Ausbildung zur Bürokauffrau ab. Aufgrund der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung lebte die Familie von dem Einkommen des Vaters, der als Handelsvertreter für Autoöle tätig war. Dagegen war die Mutter vorwiegend für die Care-Arbeit zuständig, weshalb sie trotz Ausbildungsabschluss zunächst keiner Erwerbstätigkeit nachging. Angesichts der finanziell instabilen Lebensverhältnisse bedingt durch das, je nach Verkaufserfolg des Vaters, unregelmäßige Haushaltseinkommen entwickelte Wolfgang eine grundlegend bescheidene Haltung. Gleichzeitig verdeutlicht die Betonung, eine „normale“ Kindheit und Schulzeit gehabt und seine jüngeren Geschwister vor dem sozialen „Abdriften“ bewahrt zu haben, sein Streben nach gesicherten respektablen Lebensverhältnissen. Geborgenheit und Geselligkeit erlebte er zudem in kirchlich organisierten Jugendfreizeiten.

Wolgangs Investitionen in ein Fachabitur und Studium lesen sich in Anbetracht seiner nicht-akademischen Herkunft als Bildungsaufstieg, entspringen allerdings nicht einem strategischen Plan. Er strebte zuerst eine handwerkliche Tätigkeit an, für die er jedoch keinen Ausbildungsplatz erhielt. In der notwendigen Umorientierung entschied er sich auf Grundlage der Erfahrungen in der Jugendarbeit während seiner Zeit am Berufskolleg und seiner frühen Erfahrungen als Teamer in der Kirchengemeinde für das Studium der Sozialpädagogik, fremdelte jedoch mit dem universitären Feld. Nach dem erfolgreich abgeschlossenen Studium und einem Zivildienst in der Pflege arbeitete er zunächst in einem Jugendheim. Er wechselte schließlich die Arbeitsstelle aufgrund des Wunsches, intensiver in die Sorgearbeit in der eigenen Familie involviert zu sein und der schwierigen Vereinbarkeit mit der Schichtarbeit im Jugendheim zur Tätigkeit in der Jugendberufshilfe.

Mittlerweile arbeitet Wolfgang 30 Jahre in diesem Arbeitsfeld (sogar in derselben Maßnahme, in der sich Uljana auch befindet). Zwischenzeitig nahm er eine Leitungsposition ein, die er aufgrund des damit einhergehenden geringen Kontakts mit Teilnehmenden aufgab und aus seiner milieuspezifischen Bescheidenheit heraus in den Hintergrund seiner Erzählung stellt. Obwohl er diesen beruflichen Werdegang für sich ursprünglich nicht vorsah, blickt er selbstbewusst auf seine derzeitige berufliche Praxis und betont, wie wichtig es ihm ist, Nähe zu den Teilnehmenden herzustellen. Dafür besucht er sie, anknüpfend an seinen Gemeinschaftssinn, in ihren Werkstätten und schafft damit als Gegenentwurf zu den individuellen Beratungsmöglichkeiten egalitäre Begegnungsräume, in denen die Teilnehmenden ihre persönlichen Anliegen einbringen können, ohne dass diese in erster Linie unter Gesichtspunkten der Verwertung für einen schnellen Einstieg in den Arbeitsmarkt betrachtet werden. Mit diesem eigensinnigen Vorgehen setzt er sich über seinen üblichen Zuständigkeitsbereich hinweg. Ansprüche auf Selbstbestimmung im beruflichen Handeln zeigen sich überdies in seiner Abneigung gegenüber administrativen Anforderungen wie den Dokumentationspflichten: *„meine Dokumentation isch net hundertprozentig in Ordnung. Des heißt ich äh: ich lass da au Sachen äh: ich lass da mal Sachen weg. [...] Ja? Ich, wenn ich kann net jedes Gespräch, des ich mit einem Azubi führ’, irgendwo dokumentieren ja? Also des des geht einfach net. Ich lass da [...] und ich lass des weg.“*

Ferner bemüht sich Wolfgang auf dieser authentisch interessierten Beziehungsebene darum, den Teilnehmenden Tugenden wie Disziplin, Pünktlichkeit und Leistungsbereitschaft zu vermitteln, die zu gesicherten, respektablen Lebensverhältnissen, aber auch zu höher angesehenen Ausbildungsabschlüssen verhelfen sollen. Die Vorstellung der direkten Übersetzung von Tugenden und Kompetenzen in bessere Arbeitsmarktchancen verweist schließlich auf ein meritokratisches Gesellschaftsbild. Zusammenfassend lässt sich ein leistungs- und sicherheitsorientierter Habitus bei Wolfgang rekonstruieren, der in sein berufliches Handeln einfließt, insofern er den Teilnehmenden eine Verbesserung ihrer Lebenschancen zu ermöglichen sucht. Hierbei fällt er allerdings mit seiner Widerständigkeit gegenüber dem beruflichen Aufgabenbereich und damit einhergehenden Anforderungen auf.

5 Passungs- und Machtverhältnisse im Feld der Jugendberufshilfe

Die Fallbeispiele Uljana und Wolfgang zeigen exemplarisch, wie widerständige Praktiken im Umgang mit feldspezifischen Anforderungen als Ausdruck von subjektiv bedeutsamen Bestrebungen der Selbstbehauptung und Kritik gedeutet werden können. Dabei stehen die Logiken der Jugendberufshilfe und im

Spezifischen des pädagogischen Settings in Spannung zu den jeweiligen milieuspezifischen Grundprinzipien von Uljana und Wolfgang. Diese Spannungen weisen auf Kräfte der Veränderung bzw. „Strategien der *Häresie*“ (Bourdieu 2001, S. 109, Herv. i. O.) hin, die aus krisenhaften Erfahrungen mit den Feldanforderungen hervorgehen und einen Kontrast „zur schweigenden Zustimmung der Doxa“ (ebd.) des Feldes darstellen. Die in Kapitel 3 erläuterten Feldstrukturen und vorherrschenden Logiken müssen als Spielvoraussetzungen – verstanden als Doxa der Jugendberufshilfe – anerkannt werden, sie werden in beiden Fallbeispielen jedoch (implizit) hinterfragt, womit beide ihre Position im Feld zu behaupten suchen (vgl. Bourdieu 1987).

5.1 Muster der Teilnahme

Im Fall von Uljana sind es die Lenkungsversuche in den von ihr als krisenhaft beschriebenen Beratungssituationen und die Erwartungshaltungen der pädagogischen Tätigen, die den Aspirationen und Gestaltungswünschen der Teilnehmerin in Bezug auf die eigene (Erwerbs-)Biografie offensichtlich diametral gegenüberstehen. Die Erfahrungen mit auf Transition ausgerichteten Institutionen wie die Schule und Jugendberufshilfe führen zu Irritationen bei Uljana und münden retrospektiv in eine implizite Kritik an suggestiven Interventionen der pädagogischen Instanzen, auf deren Grundlage sie nicht nur den Anspruch formuliert, einen Schonraum für die Entwicklung einer beruflichen Identität und Perspektive zu haben. Sie expliziert damit auch ihre Vorstellungen von Formen der Unterstützung beim Übergang in die Arbeitswelt. Diese Reflexion des beruflichen Orientierungsprozesses rekurriert auf einen relativ asketisch-disziplinierten Habitus, wenngleich Uljana in ihrem Versuch, sich selbst zu behaupten, angestrengt und unsicher wirkt. Nichtsdestotrotz sucht sie bereits beim Eintritt in das Feld der Jugendberufshilfe die Maßnahme mit eigenen Zukunftsvorstellungen zu verknüpfen und stellt mit dem Beharren auf Selbstbestimmung des berufsbiografischen Entwurfs den vorherrschenden Transitionscharakter der Jugendberufshilfe infrage, die auf die Entwicklung der individuellen Ausbildungsreife und Eingliederung der Subjekte in die Arbeitswelt fokussiert ist. Den modus operandi ihres Habitus, dem eine arbeitsbezogene Zukunfts- und Leistungsorientierung sowie subjektive Autonomieansprüche zugrunde liegen, fassen wir gestützt durch ähnliche Fälle in der Stichprobe sowie vor dem Hintergrund der feldimmanenten Prämissen und Logiken als Muster einer *widerständig-angestregten Teilnahme*.

Demgegenüber lassen sich in der Gesamtstichprobe der Studie ebenso Positionen finden, die sich stärker an den Anforderungen des Feldes orientieren und weniger Reibungen mit ihnen erzeugen. Zu nennen ist hier das Muster einer *pragmatisch-sicherheitsorientierten Teilnahme*, wonach Teilnehmende die Spielregeln zur Bewältigung des Übergangs in die Arbeitswelt adaptieren und

pragmatisch wie auch souverän mit den an sie herangetragenen Erwartungen umgehen. Für sie haben der Stuserhalt und Fokus auf die gegenwärtige Lebenslage hohen Stellenwert. Die Maßnahme und ihre Vorgaben werden dabei wenig hinterfragt und die Zielstellung der Transition von den Teilnehmenden dieses Musters für den eigenen (berufs-)biografischen Entwurf übernommen.

Dominierte Positionen innerhalb der Gruppe der Teilnehmenden im Feld spiegeln sich dagegen in einem *existenziell-unsicheren Teilnahmemuster* wider. Die Teilnehmenden sehen sich häufig mit existenziellen Krisen im Alltag konfrontiert, wofür ihnen wenig Ressourcen zur Bewältigung zur Verfügung stehen. Sie formulieren angesichts ihrer Überforderung mit sowohl maßnahmebezogenen als auch lebensphasenspezifischen Aufgaben diffuse und vage Zukunftsvorstellungen und wirken so vergleichsweise ohnmächtig. In ungewissen, prekären Lebensverhältnissen sind sie auf Gelegenheitsstrukturen angewiesen und stehen Zuweisungs- und Normierungspraktiken von Institutionen der Jugendberufshilfe und stellvertretend pädagogisch Tätigen indifferent gegenüber, erhoffen sie sich doch darüber eine (psychische, berufliche und auch finanzielle) Stabilisierung und respektable Lebensführung.

5.2 Muster pädagogischer Praxis

In Wolfgangs pädagogischer Praxis zeigen sich Spannungen insbesondere in Auseinandersetzung mit den administrativen Logiken des Feldes der Jugendberufshilfe, durch die er sich fremdbestimmt fühlt. Seiner autonomie- und praxisorientierten Handlungslogik folgend äußern sich diese Spannungen in widerständigen Praktiken, die insbesondere gegenüber den rigiden Dokumentationspflichten und den engen Vorgaben im Tätigkeitsprofil handlungsrelevant werden. Hierbei fühlt sich Wolfgang in der selbstbestimmten Gestaltung seiner pädagogischen Praxis eingeschränkt. Er priorisiert demgegenüber die Beziehungsarbeit mit den Teilnehmenden in eigensinniger Weise, indem er die detailliert zu führende Dokumentation aller Gespräche mit den Teilnehmenden bewusst vernachlässigt und sich die gesparte Zeit und Freiheit der Themen in den Gesprächen zunutze macht. Dabei kann er sich mit seinem pädagogischen Selbstverständnis, das seiner Gemeinschaftsorientierung entsprechend auf egalitär-partnerschaftlichen Vorstellungen des Miteinanders gründet, durchsetzen und äußert zugleich implizite Kritik an den administrativen und hierarchischen Feldlogiken, die diese Beziehungsarbeit erschweren. Mit einer solchen subversiven Haltung schafft er schließlich Möglichkeitsräume für die Teilnehmenden, ihre eigenen Themen fernab von den für die Dokumentation relevanten und vorstrukturierten Gesprächsabläufen zu setzen. Gleichzeitig bringt er eine milieuspezifisch bedingte Leistungs- und Sicherheitsorientierung in seine pädagogische Praxis ein, die sich darin äußert, dass er Teile der Verhaltensstandards und Tugenden,

die sich im Konzept der Ausbildungsreife wiederfinden lassen, wie z. B. Pünktlichkeit, von den Teilnehmenden erwartet. Das Einüben eines solchen methodisch-disziplinierten Habitus, welches auch für eine Anpassung an die arbeitsmarktorientierten Feldlogiken steht, verknüpft er mit dem Schaffen von Räumen für die individuellen Relevanzsetzungen der Teilnehmenden, wodurch diese in ihrer Subjektwerdung gestärkt werden (können). Dieses Muster pädagogischer Handlungspraxis, die durch eine arbeitsbezogene Praxisorientierung sowie Beziehungsorientierung gekennzeichnet ist, verstehen wir auf Basis ähnlicher Fälle in der Stichprobe sowie vor dem Hintergrund der feldimmanenten Prämissen und Logiken als *egalitär-subversive Handlungspraxis*.

Gleichwohl lassen sich in unserer Gesamtstichprobe pädagogisch Tätige finden, die anderen Handlungslogiken folgen. Wir unterscheiden hier zwischen einer *distinktiv-administrativen* und einer *diszipliniert-administrativen Handlungslogik*. Erstere zeichnet sich durch eine größere Nähe zu den administrativen und ordnenden Feldlogiken bei gleichzeitig höherer Distanz zu den Teilnehmenden aus. Die pädagogisch Tätigen, die dieser Handlungslogik folgen, sehen ihre Rolle in der Hilfestellung der Teilnehmenden bei der Bewältigung der ihnen attestierten Defizite und ihrer (psychischen) Stabilisierung für die Einmündung in den Arbeitsmarkt, denen Pathologisierungen vorausgehen. Durch die Vermittlung von Wissen z. B. über bürokratische Abläufe sollen die Teilnehmenden insofern selbstständig werden, als dass sie die Verwaltung ihrer (zugeschriebenen) Probleme selbst übernehmen und damit ein Minimum an Teilhabe, vor allem aber Funktionalität für den Arbeitsmarkt erreichen können. Pädagogisch Tätige mit einer diszipliniert-administrativen Handlungslogik weisen zwar auch eine Nähe zu jenen Feldlogiken auf. Ihnen ist jedoch aufgrund ihrer milieuspezifisch größeren Nähe zu den Teilnehmenden und stärkeren Praxisorientierung die disziplinierte Einübung des antizipierten Verhaltens etwa in Form von Praktiken der Respektabilität und Tugenden auf Basis der den Teilnehmenden zugewiesenen Position auf dem Arbeitsmarkt wichtig. Gesellschaftliche Teilhabe wird hier als reibungslose Teilnahme an den antizipierten Abläufen verstanden, während Widerständigkeit negativ besetzt wird und durch paternalistisch-sanktionierende Praktiken der pädagogisch Tätigen zu überwinden ist.

5.3 Passungs- und Machtverhältnisse

Anschließend an das in Kapitel 2 erwähnte Paradigma „kultureller Passung“ (vgl. Kramer/Helsper 2010) lassen sich Hypothesen zu Passungsverhältnissen formulieren, die in die spezifischen Machtstrukturen im Feld der Jugendberufshilfe eingebunden sind. Grundlage dafür bilden die in den beiden Stichproben gefundenen Muster der Teilnahme sowie der pädagogischen Praxis, die zueinander ins Verhältnis gesetzt werden und weitergehend Aufschluss über Akkulturationsprozesse

im Feld geben können. Zunächst stellte sich heraus, dass pädagogisch Tätige mit einem egalitär-subversiven Handlungsmuster durch ihre eigene Widerständigkeit im Umgang mit den Anforderungen und Konventionen des Feldes Handlungsspielräume für die Teilnehmenden abseits der Maßnahmelogiken eröffnen. Diese können insbesondere Teilnehmenden zugutekommen, die sich ihrerseits gegen an sie herangetragene Ansprüche und Abkühlungsprozesse zur Wehr setzen und über ein widerständig-angestregtes Teilnahmemuster verfügen. Dabei ist es naheliegend, dass sich pädagogisch Tätige mit einem egalitär-subversiven Handlungsmuster, die ihrerseits Ungleichheits- und Ungerechtigkeits Erfahrungen machen mussten, eher in diese Teilnehmenden hineinversetzen und ihre Anliegen aufgreifen können. Demgegenüber kann angenommen werden, dass Widerständigkeit auf Seiten der Teilnehmenden von pädagogisch Tätigen mit einem distinktiv-administrativen Handlungsmuster als störend erlebt wird. Wie diejenigen mit einem diszipliniert-administrativen Handlungsmuster befürworten sie die Feldlogiken und setzen diese in ihrer pädagogischen Praxis durch. Es ist daher davon auszugehen, dass diese pädagogischen Handlungsmuster auch eine größere Passung zu Teilnehmenden aufweisen, die die paternalistisch anmutende Machtposition der pädagogisch Tätigen anerkennen und Regeln und Vorgaben übernehmen. Hier lässt sich die Hypothese einer ‚Komplizenschaft‘ aufstellen: Die Ergebnisse legen nahe, dass insbesondere Teilnehmende mit einem existenziell-unsicheren Teilnahmemuster aufgrund ihres milieuspezifischen Habitus Anlehnungsstrategien hervorbringen, durch die sie sich über diese pädagogisch Tätigen eine Stabilisierung und respektable Lebensführung erhoffen. Gerade sie scheinen den Logiken im Feld angesichts ihrer komplexen Problemlagen wenig entgegensetzen zu können (oder auch zu wollen) und defizitäre Adressierungen anzunehmen. Die pädagogisch Tätigen sind somit auch in einer Machtposition und können mithilfe ihrer Praxis die Wege der Teilnehmenden öffnen oder verengen.

6 Fazit

Schlussendlich zeigen die Analysen im Rahmen des Verbundprojekts GABO, dass widerständige Praktiken sowohl auf Seiten der pädagogisch Tätigen als auch der Teilnehmenden bedeutsam sind, um Handlungsspielräume in der Auseinandersetzung mit den Feldlogiken zu erweitern. Dabei ist für Professionalisierungsansätze wesentlich, dass die milieuspezifischen Praktiken der pädagogisch Tätigen nicht ohne Weiteres veränderbar sind. So geben die ordnenden und administrativen Feldlogiken bestimmten pädagogisch Tätigen auch Halt im Umgang mit den Teilnehmenden. Insbesondere pädagogisch Tätige mit einem distinktiv-administrativen Handlungsmuster, die eine besondere Distanz und Fremdheit gegenüber den Teilnehmenden verspüren, nehmen etwa Dokumentationspflichten

bisweilen als entlastende Strukturierungshilfe wahr. Diese Position wird hingegen von pädagogisch Tätigen mit einem egalitär-subversiven Handlungsmuster abgelehnt, da sie sich mehr Kontakt und Nähe zu den Teilnehmenden wünschen, die für sie aufgrund ihrer biografischen Erfahrungen in der Tendenz leichter herstellbar sind.

Professionalisierungsstrategien sollten demzufolge dazu beitragen, soziale Distanz und Unbehagen bei bestimmten pädagogisch Tätigen im Umgang mit den Teilnehmenden zu verringern. Ebenso sehen wir es als sinnvoll an, die Position der pädagogisch Tätigen mit einem egalitär-subversiven Handlungsmuster im Feld zu stärken. Sie verfügen aufgrund ihrer Milieuherkunft über eine tendenziell geringere Passung zum Feld, fühlen sich durch die Feldlogiken gegängelt und teilweise so belastet, dass sie sich sogar aus bestimmten beruflichen Positionen zurückziehen oder Überlegungen anstellen, das Feld zu verlassen. Gerade sie können aber Handlungsspielräume erweitern und für die Interessen der Teilnehmenden eintreten. Zugleich sind die Teilnehmenden darin zu unterstützen, eigene (biografische) Perspektiven zu entwickeln, zu artikulieren und letztlich geltend zu machen, ohne sie angesichts ihrer komplexen Problemlagen zu überfordern. Dafür braucht es aufseiten der pädagogisch Tätigen nicht zuletzt eine Sensibilität für und eine ressourcenorientierte Perspektive auf implizite Ausdrücke von Kritik und Widerständigkeit der Teilnehmenden.

Insgesamt lässt sich so schlussfolgern: Die Arbeitsmarktlogiken im Feld der Jugendberufshilfe erweisen sich für Gruppen mit widerständigen Mustern eher als Hemmschuh denn als motivierend. Die Befunde des Projekts GABO zeigen schließlich, dass der transitorische Charakter der Jugendberufshilfe zu hinterfragen ist. Stattdessen sollten vorhandene Diskurse um ein pädagogisches Moratorium wieder ins Gedächtnis gerufen werden (vgl. Zinnecker 2000; Sammet/Weißmann 2012), in welchem die Bedarfe und Interessen der Teilnehmenden in den Vordergrund der pädagogischen Arbeit im Übergangssystem gestellt und im Besonderen widerständige Praktiken gefördert werden können.

Literatur

- BIBB (2024): Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung: Bonn. www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-datenreport_2024_vorversion.pdf (Abfrage: 06.06.2024).
- Bourdieu, Pierre (2001): Über einige Eigenschaften von Feldern. In: Bourdieu, Pierre/Beister, Hella/Schwibs, Bernd (Hrsg.): *Soziologische Fragen*. 1. Auflage [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 107–114.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1998): *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.) (2014): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Wiesbaden: Springer VS.
- Bremer, Helmut/Pape, Natalie/Schlitt, Laura (2020): Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 70, H. 1, S. 57–70.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel/Lange-Vester, Andrea (2019): Habitus-Hermeneutik. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 263–284.
- Brock, Adolf (1989). Arbeiterbildung. In: Kaiser, Arnim/Baacke, Dieter (Hrsg.): Handbuch zur politischen Erwachsenenbildung. München: Olzog, S. 42–54.
- Bundesagentur für Arbeit (2009). Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit. www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba015275.pdf (Abfrage: 06.06.2024).
- Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger der Jugendsozialarbeit (BAG Ört) (2015): Expertise funktionaler Analphabetismus bei Jugendlichen in Einrichtungen der Jugendberufshilfe. Berlin: BAG Ört. www.bbg-lauda.de/files/bbg-lauda/Downloads/Alpha_Expertise_final.pdf (Abfrage: 06.06.2024).
- Cora, Songül/Matthies, Paula/Pape, Natalie/Bremer, Helmut (2023): Grundbildung im Feld der Jugendberufshilfe? Widerständige Praktiken als emanzipatorische Bestrebungen von Teilnehmenden und professionell Tätigen. In: Pabst, Antje/Pape, Natalie (Hrsg.): Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung. Bielefeld: wbv, S. 21–39.
- Duncker-Euringer, Carolin (2017): Was ist Grundbildung? In: Menke, Barbara/Riekman, Wibke (Hrsg.): Politische Grundbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 13–33.
- Enggruber, Ruth (2018): Jugendberufshilfe – ein vielfältiges und widerspruchsvolles Tätigkeitsfeld Sozialer Arbeit. In: Enggruber, Ruth/Fehlau, Michael (Hrsg.): Jugendberufshilfe. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 39–53.
- Faulstich, Peter (1991): Integration allgemeiner und beruflicher Bildung, Schlüsselqualifikation und das Bedürfnis nach Ganzheit. Didaktische Diskussionen in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 41, H. 3, S. 193–198.
- Fehlau, Michael/van Rießen, Anne (2018): Die Perspektive der Nutzer*innen auf Angebote der Jugendberufshilfe: Eigenständiges Qualitätsurteil ‚von unten‘. In: Enggruber, Ruth/Fehlau, Michael (Hrsg.): Jugendberufshilfe. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 23–38.
- Freire, Paulo (1971): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek: Rowohlt.
- Frey, Anke/Menke, Barbara (Hrsg.) (2021): Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken. Bielefeld: wbv.
- Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus/Dutz, Gregor/Heilmann, Lisanne/Stammer, Christopher (2020): Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In: Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus (Hrsg.): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv, S. 13–64.
- Hirschfeld, Heidi (Hrsg.) (2021): Macht und Ohnmacht sozialpädagogischer Hilfe. Opladen: Budrich.
- Holzmann, Klaus (Hrsg.) (1993): Lernen. Frankfurt am Main: Campus.
- Johannes, Ulrike/Peuker, Birgit/Langemack, Svenja/Bieberstein, Andrea (Hrsg.) (2022): Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Bielefeld: wbv.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–125.
- Münk, Dieter (2010): Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums: Von Eingängen, Ausgängen, Abgängen – und von Übergängen, die keine sind. In: Ders. (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem: Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. 2. Auflage. Bonn: Pahl-Rugenstein, S. 31–52.
- Pape, Natalie (Hrsg.) (2018): Literalität als milieuspezifische Praxis. Münster: Waxmann.
- Pape, Natalie/Bremer, Helmut (2021): Zum Zusammenhang von Milieu, geringer Schriftspracheherrschaft und Arbeitsorientierter Grundbildung. In: Frey, Anke/Menke, Barbara (Hrsg.): Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken. Bielefeld: wbv, S. 211–226.
- Preite, Luca (2019): Jugendliche Handlungsfähigkeit wider die Praktiken des Cooling-Out: Eine Fallstudie am Beispiel von drei männlichen Jugendlichen im Schweizer Übergangsregime. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 39, H. 4, S. 384–399.

- Sammet, Kornelia/Weißmann, Marliese (2012): Autonomiepotenziale, Erwerbsorientierungen und Zukunftsentwürfe von „benachteiligten“ Jugendlichen. In: Mansel, Jürgen/Speck, Karsten (Hrsg.): *Jugend und Arbeit. Empirische Bestandsaufnahme und Analysen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 175–191.
- Scherr, Albert (2012): Hauptsache irgendeine Arbeit? Die Bedeutung von Ausbildung und Erwerbsarbeit für bildungsbenachteiligte Jugendliche. In: Mansel, Jürgen/Speck, Karsten (Hrsg.): *Jugend und Arbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 63–76.
- Thielen, Marc (2014): Der pädagogische Umgang mit herkunfts- und milieubedingter Differenz im Zuge der Förderung von Ausbildungsreife in der Berufsvorbereitung. In: *Sozialer Fortschritt* 63, H. 4/5, S. 96–101.
- Vester, Michael (2015) Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus. In: Freericks, Renate/Brinkmann, Dieter (Hrsg.): *Handbuch Freizeitsoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 143–187.
- Walther, Andreas (2014): Der Kampf um „realistische Berufsperspektiven“. Cooling-Out oder Aufrechterhaltung von Teilhabeansprüchen im Übergangssystem? In: Karl, Ute (Hrsg.): *Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 118–135.
- Zinnecker, Jürgen (2000): Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In Benner, Dietrich/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 36–68.

Die Rekonstruktion von pädagogischen Passungsverhältnissen auf der Akteursebene in Alphabetisierungskursen

Felix Ludwig

1 Einleitung

Geringe schriftsprachliche Kompetenzen sind ein weitverbreitetes Phänomen (Grotlüschen et al. 2020) und sie werden häufig verbunden gesehen mit allgemein schlechteren Lebenschancen. Nach der aktuellsten Studie verfügen 6,2 Millionen Erwachsene in Deutschland über eingeschränkte Schriftsprachkompetenzen (ebd., S. 20). Auch wenn dies „subjektiv“ als nur wenig einschränkend und in die Lebensführung integrierbar wahrgenommen werden kann (Pape 2018, S. 177), gibt es „objektiv“ offenbar dennoch einen Zusammenhang mit schlechteren Teilhabechancen, etwa in Bezug auf Erwerbsarbeit (Stammer 2020).

Vor diesem Hintergrund hat die Erwachsenenbildung die Forschung zu den Gründen dazu in den letzten Jahren deutlich intensiviert (Pabst/Pape 2023, S. 9 ff.) und wird auch direkt adressiert, wenn es darum geht, schriftsprachliche Kompetenzen zu verbessern (BMBF/KMK 2015, S. 5). Dies zeigt sich unter anderem an der Alphadekade des BMBF¹, die Forschung und Praxis in diesem Bereich fördert. Dabei ist die Diskrepanz zwischen dem Ausmaß an geringen Schriftsprachkompetenzen und der Teilnahme an Alphabetisierungskursen beträchtlich (sie liegt bei weniger als 1 %; Grotlüschen et al. 2020, S. 46). Anschließend an Forschungen, die den Zusammenhang von sozialem Milieu und Erwachsenenbildung untersucht haben (Barz/Tippelt 2004; Bremer 2007), sind zuletzt auch Forschungsergebnisse vorgelegt worden, die die Verbindung von Literalität, Kursteilnahme und sozialem Milieu (Pape 2018; Bremer 2022), biografischen und habituellen Voraussetzungen der Teilnahme (Bremer/Pape 2019) und ihrem quantitativen Umfang (Grotlüschen et al. 2019, S. 19) herausgearbeitet haben. Dadurch konnten die Erkenntnisse zu den generellen Motivlagen und Barrieren erheblich erweitert werden. Unter anderem ist die Bedeutung lebensweltorientierter Ausrichtung von Angeboten in diesem Bereich verdeutlicht worden (Johannsen et al. 2022).

Wie die pädagogische Praxis dieser kursförmigen Angebote aussieht und inwiefern sie einen Beitrag leistet zu der Teilnahmesituation, ist aber bisher wenig in den Blick genommen worden (vgl. Ludwig 2023, S. 118 f.). Für die

1 <https://www.alphadekade.de/>

Analyse dieser Praxis bietet es sich an, auch an den wissenschaftlichen Diskurs um Zusammenhänge von Bildungsungleichheit und Habitus in der Erwachsenenbildung anzuschließen. Eine wichtige Erkenntnis dieser Arbeiten ist, dass Einrichtungen der Erwachsenenbildung für Akteure mit bestimmten Habitus anschlussfähiger sind als für andere: „Milieuspezifische ‚Passungsverhältnisse‘ zwischen Lehrenden und Lernenden sowie damit verbundene Institutionskulturen, pädagogische Settings, Ansprachestrategien usw. erleichtern oder erschweren bestimmten Adressatinnen und Adressaten Zugang zu finden“ (Bremer 2022, S. 41; Hervorhebung i. O.; siehe auch Bremer/Pape 2019). Diese Perspektive auf den Zusammenhang von Habitus und pädagogischer Praxis als habituell vermittelte Passungsverhältnisse wird hier im Hinblick auf Alphabetisierungskurse aufgenommen.

Im vorliegenden Beitrag werden Alphabetisierungskurse aus habitustheoretischer Perspektive basierend auf empirischem Material aus teilnehmenden Beobachtungen und Videografien untersucht.² Werden in den Arbeiten zum Verhältnis von Habitus, sozialen Milieus und Erwachsenenbildung die Alltagskulturen und Dispositionen der Teilnehmenden und Adressat:innen zur Kultur von Bildungseinrichtungen, Bourdieu folgend, als „kulturelle Passung“ (Kramer/Helsper 2010) gefasst, werden hier „pädagogische Passungsverhältnisse“ fokussiert, die als die Beziehungen der an pädagogischen Interaktionen Beteiligten vor dem Hintergrund ihrer Habitus gefasst werden (vgl. Ludwig 2023, S. 119 f.). Es wird dabei davon ausgegangen, dass die Habitus der Beteiligten die Kurspraxis hervorbringen: Der Habitus ist Erzeugungsprinzip „aller Formen von Praxis“ (Bourdieu 1982, S. 283), „produziert individuelle und kollektive Praktiken“ (Bourdieu 1987, S. 101), also auch die pädagogische Praxis (Bremer/Pape/Schlitt 2020, S. 66 ff.), indem durch ihn die Art der „pädagogischen Kommunikation“ (Bourdieu 2001, S. 50) bestimmt ist und sich habituelle Anknüpfungspunkte für Teilnehmende an diese ergeben (vgl. Ludwig 2023, S. 119 ff.).

Es wird weiterhin davon ausgegangen, dass sich die habitus- und milieuspezifischen Muster der Weiterbildungsteilnahme (vgl. etwa Bremer 2017) in das konkrete pädagogische Geschehen im Kurs gewissermaßen verlängern und auch auf dieser „Mikroebene“ wirksam werden und aufgefunden werden können. Relevant sind die Habitus und Passungsverhältnisse auch im Hinblick auf das Lernen, das für eine nachhaltige Wirkung aus dieser Perspektive an die Habitus der Teilnehmenden anknüpfen muss (vgl. Ludwig 2024, S. 257 f.).

2 Die Forschungsergebnisse entstehen im Rahmen des Promotionsprojektes „Pädagogische Passungsverhältnisse in der Alphabetisierung aus habitustheoretischer Perspektive“ des NRW Forschungsnetzwerks Grundbildung und Alphabetisierung. <https://nrw-forschungsnetzwerk.uni-koeln.de/>

Im Beitrag werden zunächst grundlegende Aspekte der hier umrissenen Forschungsperspektive geklärt. Arbeiten zum Verhältnis von Habitus und Bildungspraxis verweisen auf die Leerstelle der Erforschung dessen in pädagogischen Situationen (Abschnitt 2). In Abschnitt 2.1 folgen Überlegungen zur forschungspraktischen Umsetzung des Anliegens vor dem Hintergrund des vorliegenden empirischen Materials. Daran schließt sich eine zu Dimensionen des Kursgeschehens (Abschnitt 2.2) verdichtete Systematisierung der Kursgestaltungen an, die eine Grundlage für die weiterführende Herausarbeitung von Passungsverhältnissen bildet. Dem folgt die Klärung der methodisch-methodologischen Perspektive auf die Rekonstruktion von Habitus und Passungsverhältnissen auf Grundlage von Kursvideografien (Abschnitt 2.3), um sodann in Abschnitt 3 Habituszüge und Passungsverhältnisse auf Akteurebene herauszuarbeiten. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Praxis der Alphabetisierung und ihre Erforschung in Abschnitt 4 zusammengeführt.

2 Rekonstruktion von Passungsverhältnissen in der Erwachsenenbildung

Häufig wird ein Zusammenhang zwischen dem Gelingen von Bildungsprozessen und deren Habituspezifität konstatiert. Das ist untersucht worden für die Schule (vgl. etwa Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014; Kramer/Helsper 2010), aber auch für Einrichtungen der Erwachsenenbildung (vgl. etwa Bremer 2017), das Hochschulstudium (vgl. etwa Heil et al. 2019) und die Anknüpfung an habituspezifische Literalitätspraxen im Kontext von Alphabetisierungskursen (vgl. Pape 2018). In diesem Zusammenhang werden milieuspezifische Affinitäten zu Einrichtungen oder pädagogischen Handlungsweisen beschrieben. Eine Schlussfolgerung ist die Forderung nach einer Ausbildung von Habitusensibilität (vgl. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014) auf Seiten der Professionellen, die ihr pädagogisches Handeln auf Grundlage einer verstehenden Perspektive auf Habitus und Lebenswelten der Teilnehmenden gestalten sollen (vgl. auch den Beitrag von Rutter/Weitkämper in diesem Band).

Was in diesen Forschungen jedoch fehlt und zugleich anschlussfähig an diese ist, ist eine Rekonstruktion der Beziehungen in der pädagogischen Interaktion. Bourdieu verweist auf die Bedeutung biografisch erworbener Voraussetzungen der „pädagogischen Kommunikation“, die abhängt „von der Kultur [...], die der Empfänger in diesem Fall seinem Milieu verdankt [...] sowie den sprachlichen und kulturellen Mustern der schulischen Vermittlungstätigkeit mehr oder weniger nahesteht“ (Bourdieu 2001, S. 50; vgl. auch Bremer 2008, S. 1534 f.). Diese Praxis der pädagogischen Kommunikation steht in den habitustheoretischen

Studien in der Regel nicht im Fokus der empirischen Analyse (vgl. aber Künzli Kläger 2018), sondern es wird aus rekonstruierten Habitusmustern und Milieuverortungen auf ein bestimmtes Handeln im pädagogischen Kontext geschlossen (Bremer/Pape/Schlitt 2020). Dies ist auf theoretischer Grundlage auch naheliegend, jedoch bleibt offen, ob und wie sich dieses spezifische Handeln im pädagogischen Rahmen tatsächlich manifestiert. Davon ausgehend, dass das konkrete Geschehen im Kurs auf die hier umrissene Art und Weise zustande kommt, müssten sich die pädagogische Kommunikation und Praxis auf das Wirken der Habitus der Beteiligten zurückführen lassen.

2.1 Rekonstruktion von Habitus in pädagogischen Settings

Die Untersuchung folgt der Annahme, dass Kurspraxis als Teil des Handlungsrepertoires der Akteure auf dem „modus operandi“ des Habitus beruht (Bourdieu 1982, S. 283). Um sich dem im pädagogischen Alltag empirisch zu nähern, wurde Material erhoben, das möglichst nah am Geschehen im Alphabetisierungskurs ist. Dafür eignen sich Kursvideografien, die einen zeitstabilen Blick auf das Geschehen ermöglichen und sich von künstlichen Situationen wie Interviews oder Gruppendiskussionen abgrenzen lassen. In den Videografien lässt sich insofern ein Teil der alltäglichen Lebensführung abbilden, als dass die Kursteilnahme als ein Bestandteil derselben verstanden werden kann, da sie regelmäßig, langfristig und routiniert abläuft.

Dieser Einblick in die für die Beteiligten gewohnte Kurssituation ist hier der Ansatzpunkt für die Rekonstruktion unterschiedlicher Habitusmuster und Passungsverhältnisse in der pädagogischen Situation. Die Videografien wurden flankiert durch längerfristige teilnehmende Beobachtungen, so dass eingeschätzt werden konnte, inwiefern die in den Videografien sichtbar werdende Kurspraxis alltäglich im Sinne von ‚typisch‘ war. Beforscht wurden drei verschiedene Kurse in zwei verschiedenen Volkshochschulen. Sie waren auf Dauer angelegt mit fest angemeldeten Teilnehmenden, mit einem Umfang von etwa zweieinhalb Stunden. Die Zahl der anwesenden Teilnehmenden bewegte sich im einstelligen Bereich. Viele von ihnen nahmen schon seit mehreren Jahren teil. Zwei der Kurse fanden abends, einer vormittags statt. Es wurden einundzwanzig teilnehmende Beobachtungen und zwei Videografien durchgeführt.

Auf dieser Grundlage kann rekonstruiert werden, in welchen Konfigurationen der Beziehungen sich das Kursgeschehen vollzieht und wie Handlungen im Bildungssetting habitusspezifisch gerahmt sind. Besonders relevant ist dabei, wie die Teilnehmenden sich in Beziehung setzen zum Lernsetting, also etwa über eine nur sozial erwartete Form der Teilnahme im Sinne der Erledigung eines

„Schülerjobs“ (Breidenstein 2006) hinausgehen und ob sie sich erkennbar mit dem Lerngegenstand tiefer in Beziehung setzen. Ein solcher Blick auf das reale Geschehen im Kurs ermöglicht somit eine vertiefte Analyse der Ausgestaltung des Kurssettings in seinen spezifischen Ausprägungen.

2.2 Dimensionen des Kursgeschehens

Die Analyse der Kurssettings wurde in einem induktiven zirkulären kleinschrittigen Prozess der Sequenzanalyse zu Dimensionen des Kursgeschehens verdichtet, mit denen die Kurse in ihrem Verlauf systematisiert und zueinander in Relation gesetzt werden. Dies wurde andernorts ausführlicher vorgestellt (Ludwig 2024, S. 260 f.). Sie wurden im Forschungsprozess entwickelt, indem zunächst von den ‚Elementarkategorien der Habitusanalyse‘ (Bremer/Teiwes-Kügler 2013b, S. 113 ff.) ausgegangen wurde, welche sich jedoch nicht als ausreichend tragfähig für diese Analyse erwiesen. Deshalb wurden in einem induktiven Prozess nachstehende Dimensionen erarbeitet. Sie werden hier noch einmal gezeigt, um die Argumentation nachvollziehbar zu machen:

Möglichkeitsraum Kurs: Ist der Kurs primär als ein Möglichkeitsraum für das Erlernen der Schriftsprache rekonstruierbar ist oder beinhaltet er auch Möglichkeiten für die Unterstützung bei der Lebensführung bzw. als sozialer Ort?

Binnendifferenzierung: Inwieweit wird im pädagogischen Setting an die jeweiligen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Teilnehmenden angeknüpft?

Offenheit der Struktur: Erscheint das Geschehen auf einer auch impliziten Planung zu basieren oder ergibt es sich aus situativen Begebenheiten, die im Kursgeschehen aufgenommen werden?

Abstraktionsgrad der Lernanlässe: Sind die unterschiedlichen Lernanlässe an Regeln des Schriftsprachgebrauchs orientiert oder stärker lebensweltbezogen, etwa durch die Einbindung schriftsprachlicher Aufgaben in Verwendungskontexten?

Beziehung Kursleitung-Teilnehmende: Finden sich Hinweise auf soziale Beziehungen zwischen Kursleitung und Teilnehmenden im empirischen Material, die über die reine Orchestrierung des Kurses hinausgehen?

Beziehungen Teilnehmende untereinander: Lassen sich im Material Hinweise darauf finden, dass zwischen den Teilnehmenden untereinander engere soziale Beziehungen bestehen, die über die gemeinsame Anwesenheit im Kurs hinausgehen, also ob Privates geteilt oder Interesse am Wohlergehen deutlich wird?

Abbildung 1: Beispiel für die heuristische Verortung einer Sequenz anhand der Dimensionen des Kursgeschehens

Arbeitsblätter zum Einstieg		
Dimensionen des Kursgeschehens		
Möglichkeitsraum Kurs		
sozialer Ort/Lebensbewältigung	●	Schriftsprach Lernort
Gestaltungsmacht		
Teilnehmende	●	Kursleitung
Offenheit der Struktur/Flexibilität		
offen	●	geschlossen
Binnendifferenzierung		
binnendifferenziert	●	nicht binnendifferenziert
Abstraktionsgrad der Lernanlässe		
lebensweltbezogen	●	abstrakt
Beziehung Kursleitung TN		
nah	●	distanziert
Beziehung TN untereinander		
nah		distanziert

Diese Dimensionen wurden in eine grafische Matrix überführt, innerhalb derer die Sequenzen der Videoanalyse verortet wurden (siehe Abbildung 1). Die Dimensionen bilden eine Seite der Passungsverhältnisse zwischen Ausgestaltung der Kurssettings und der Kurspraxis der Teilnehmenden ab. Im folgenden Kapitel werden die zugrunde liegenden Überlegungen zur Rekonstruktion von Habituszügen und pädagogischen Passungsverhältnissen auf der Grundlage empirischen Materials aus Bildungssettings dargelegt und anschließend eng am Material Passungsverhältnisse rekonstruiert.

2.3 Habituszüge und Passungsverhältnisse in Kursvideografien

Wie bereits erwähnt wird zugrunde gelegt, dass alltägliches Handeln auf Prinzipien bzw. „Zügen“ des Habitus beruht, die demnach mittels habitushermeutischer Analyse von Alltagspraxis rekonstruiert werden können (Bremer/Teiwes-Kügler 2013a, S. 203). Nicht zuletzt aufgrund der zumeist längerfristigen Teilnahme an Alphabetisierungskursen kann die Kurspraxis von Lernenden wie Lehrenden in deren alltägliche Lebensführung eingeordnet werden. Ausgehend von der Rekonstruktion der Habituszüge werden diese in einem zweiten Schritt zum mit den Dimensionen des Kursgeschehens gefassten Lernsetting in Beziehung gesetzt. Habituszüge sind in dieser Perspektive auf einer analytischen Trennung beruhende rekonstruierte Elemente des „einheitsstiftenden Prinzips“ (Bourdieu 1992, S. 32; Bremer/Teiwes-Kügler 2013a, S. 203 f.) des Habitus: „Entsprechend sehen wir den Habitus als Ensemble verschiedener Züge,

die zusammen gehören und eine spezifische Figur bilden“ (Bremer/Teiwes-Kügler 2013b, S. 114), beispielsweise in Form einer Orientierung an Ordnung und Hierarchien (Bremer/Teiwes-Kügler 2013b, S. 108 f.).

Relationen von Habitus und Lernsetting werden hier mit Bezug auf Bourdieus Habitus­theorie und Arbeiten von Rolf-Torsten Kramer und Werner Helsper (2010) als „pädagogische Passungsverhältnisse“ gefasst. Damit gemeint sind die Beziehungen der beteiligten Akteure vor dem Hintergrund ihrer habituell vermittelten Praktiken, die unterschiedliche Konfigurationen von Nähe und Distanz zueinander aufweisen. Für deren Rekonstruktion stellt sich zuerst die Frage, wie diese methodisch gelingen kann, analog dazu, wie dies bei Material aus künstlichen Situationen wie Gruppenwerkstätten oder Interviews geschieht. Da hier auf umfassenderes Material aus Videografien mit einer großen Nähe zum alltäglichen Kursgeschehen zurückgegriffen werden kann, geht es also darum, Rückschlüsse auf Habitusmuster zu ziehen, die sich in der konkreten Situation manifestieren und diese sodann zum Kursgeschehen in Beziehung zu setzen. Die Videografien haben dabei den Vorteil, dass durch sie zeitstabil weiterreichendes Material, das auch Körperpraktiken erfasst, in die Analyse mit einbezogen werden kann. Nachfolgend wird gezeigt, wie zunächst das empirische Material aus den Videografien charakterisiert werden kann, wie aus ausgewählten Sequenzen Habituszüge rekonstruiert werden können. Diese werden dann zum Kursgeschehen in Beziehung gesetzt.

Methodologisch kommt dabei zum Tragen, dass die Analyse des Habitus bzw. von Zügen des Habitus an den Schemata des Habitus ansetzt, der nach Bourdieu (1982, S. 283) die Praxis hervorbringt. Die Spuren des Habitus zeigen sich daher „im gesamten Verhaltens- und Handlungsrepertoire der Akteure“, so dass „das gesamte Spektrum der Lebensäußerungen“ für die Analyse des Habitus verwendet werden kann (Bremer/Teiwes-Kügler 2013b, S. 100). Das geschieht empirisch durch das hermeneutische „Entschlüsseln“ der Schemata des Habitus, ist also nicht an eine bestimmte Form von empirischem Material gebunden, das etwa aus qualitativen Interviews gewonnen wird. Die Analyse von videografischem Material kann dabei anschließen an die habitushermeneutische Interpretation von Gruppendiskussionen, Bildern (für beides Bremer/Teiwes-Kügler 2007) und von Videomaterial, wie es etwa von Künzli Kläger (2018) im Kontext des Konzeptes der „kommunikativen Formen“ im Kindergarten entwickelt wird. Dabei stehen Ort und Habitus in einem engen Verhältnis, einer „fast vollkommenen Koinzidenz zwischen den Habitus und dem Habitat“ (Bourdieu 2001, S. 189), wobei die Verortung der Akteure durch soziale Prozesse hervorgebracht wird und diese wiederum die Orte prägen.

Beispielsweise lässt sich dieses hermeneutische Entschlüsseln an einer Phase der Einzelarbeit in einem Kurs zeigen, in der die Teilnehmenden Arbeitsblätter bearbeiten. Dabei fallen nur wenige verbale Äußerungen, so dass sich die Analyse auf das gesamte dokumentierte audiovisuelle Geschehen stützen

muss. Üblicherweise und auf den ersten Blick sah es in dieser und vergleichbaren Situationen so aus, als seien die Teilnehmenden in ihre Aufgaben vertieft und würden an diesen arbeiten. Beim detaillierten Blick springen dann kleine Unterbrechungen ins Auge, wie etwa das Abwenden vom Arbeitsblatt oder der Griff zum Handy. Auch wenn vermeintliche Störungen quasi als willkommener Anlass zur Unterbrechung der angestregten Arbeit genutzt werden, kann dies als ein Hinweis darauf gelesen werden, dass keine tiefe Verbindung zur Aufgabenstellung besteht. Im nächsten Analyseschritt ist zu fragen, inwiefern die Aufgabenstellung (nicht) zum Habitus „passt“ (dass also der Lerngegenstand im Kontext des Kurses keine subjektive Bedeutsamkeit bekommt und es sich um eine übliche Kurspraxis handelt) oder ob die Aufgabenstellung nur situativ für die lernende Person nicht passend ist (etwa aufgrund momentaner Überforderung oder Erschöpfung). Was als Zeichen von ‚Lustlosigkeit‘ erscheint, kann im Vergleich mit anderen, konzentriert am Blatt arbeitenden Teilnehmenden auf unterschiedliche Affinitäten zur Aufgabenstellung und zum Kurssetting und somit auf unterschiedlich starke habitusspezifische ‚Verwicklung‘ und Passung insgesamt hinweisen. Das recht freudlose Abarbeiten von Aufgaben, das an ein Zerrbild schulischen Unterrichts erinnert, fordert tendenziell asketisch-disziplinierte Habituszüge, über die nicht alle verfügen. Ein stärkeres Kommunikationsbedürfnis lässt darauf schließen, dass Lernen eher als ein soziales Ereignis erlebt werden soll.

Im Folgenden wird das Agieren einzelner Teilnehmender dargestellt mit dem Ziel, daraus Habituszüge zu rekonstruieren, die dann mit den zuvor skizzierten Dimensionen des Kursgeschehens in Beziehung gesetzt werden.

3 Habituszüge und Passungsverhältnisse auf Akteursebene

Bei der hier nun vorgenommenen Rekonstruktion der Passungsverhältnisse wird wie folgt vorgegangen: Auf Grundlage der Videologbücher³ wurden zwei Sequenzen aus zwei unterschiedlichen Kursen ausgewählt, die sich dadurch ähneln, dass in erster Linie in Einzelarbeit Lernmaterialien bearbeitet werden. Innerhalb dieser Sequenzen wurde jeweils ein*e Teilnehmer*in ausgewählt und detailliert anhand der Videografien beobachtet. Diese auf Basis der Unterrichtsstruktur ausgewählten Sequenzen wurden dann anhand des Handelns der beobachteten Teilnehmenden in Teilsequenzen unterteilt. Innerhalb

3 Die Videologbücher wurden auf Grundlage der Videografien erstellt. In ihnen ist deskriptiv und möglichst detailliert das beobachtbare Geschehen verschriftlicht und nach Sequenzen unterteilt. Sequenzen wechseln, wenn sich das Geschehen ändert, beispielsweise, wenn die Sozialform wechselt oder die Interaktion der Kursleitung sich auf eine andere Person richtet. Neben dem videografischen Material waren die Logbücher die Hauptgrundlage der vorgestellten Analysen. Dazu kamen noch Beobachtungsprotokolle.

dieser wurden habituell vermittelte Orientierungen bezogen auf das Erlernen der Schriftsprache in pädagogischen Settings rekonstruiert und die Ergebnisse dahingehend befragt, wo diese in Passung zur Ausgestaltung des gesamten Lernsettings stehen.

Abbildung 2: Beispiel der Arbeitsblätter von W2 und M1. Die linke Spalte ist zuerst nach hinten gefaltet.

Brille		----- libler
Banane		----- nanbea
Katze		----- tkzae
Ente		----- nete
Zahn		----- hnza
Hase		----- sahe
Zelt		----- lzet
Schuh		----- uhchs

In der ersten analysierten Sequenz geht es um das in diesem Kontext übliche Ausfüllen von Arbeitsblättern (vgl. Abbildung 2), die normalerweise zum Einstieg in die Seminareinheit in Einzelarbeit bearbeitet werden. Die betrachtete Sequenz dauerte etwa 25 Minuten. Die Arbeitsblätter wurden von der Kursleitung ausgeteilt, während der Arbeitsphase befand sich die Kursleitung zu einem großen Teil der Zeit an einem anderen Ort im Raum an einem PC (zur Verortung dieser

Sequenz in den Dimensionen des Kursgeschehens siehe Abbildung 1). Betrachtet werden die Teilnehmenden W2 und M1, es war noch eine weitere Teilnehmerin anwesend.⁴ Die Wiedergabe des beobachtbaren Geschehens wird dabei hier wegen des Umfangs verkürzt.

3.1 Teilnehmer M1

Der Teilnehmer hat schon während der vorherigen Sequenz die Arbeitsblätter vor sich liegen. Auf die Aufforderung der Kursleitung, zu beginnen, sagt er „ja, okay“, dreht diese um und nimmt einen Stift aus einer metallenen Stiftebox. Er beginnt offenbar die Aufgabe zu bearbeiten. Er dreht recht bald das Arbeitsblatt um und schaut auf die Rückseite und sagt vor sich hin „Wo steht das?“ Er zieht fragend die Augenbrauen zusammen und hält das Blatt in beiden Händen.

Deutung: Der Teilnehmer ist offenbar auf die Aufgabe vorbereitet, die bekannt ist. Einen Stift hat er noch nicht in der Hand und nimmt ihn noch auf. Bei diesem Teilnehmer scheint es, dass er eher Kontakt zur Kursleitung sucht und dieser zumindest antwortet. Die Aufgabe scheint für ihn schwieriger zu sein, da er die Rückseite mit den Lösungen zur Hilfe nimmt. Genauso spricht er vor sich hin. Der Teilnehmer scheint etwas weniger Passung zur Aufgabenstellung und Arbeitsweise aufzuweisen, das Sprechen ist möglicherweise ein Versuch, eine Interaktion (mit der Kursleitung oder anderen Teilnehmenden?) einzuleiten. Es könnte einerseits sein, dass er größere Probleme beim Ausfüllen des Arbeitsblattes hat als die beobachtete Teilnehmerin, aber auch, dass er sich die Aufgabe erleichtern möchte, also weniger stark auf das schwierigere Arbeiten fokussiert und stärker an der formalen Erledigung der Aufgabe orientiert ist. Das Diszipliniert-methodische könnte weniger zu seiner Haltung zum Lernen passen und die Ansprache der Kursleitung ist dann ein Weg, eine interaktivere und kommunikative Form des Lernsettings zu erreichen, in der die Aufgabe bewältigt werden kann.

Der Teilnehmer arbeitet weiterhin an den Arbeitsblättern, fertig ausgefüllte legt er unter einen Stapel. Von der Kursleitung angesprochen, antwortet er verhältnismäßig kurz, bleibt größtenteils seiner Aufgabe zugewendet und geht nicht weiter auf die Kommunikation ein.

Deutung: Der Teilnehmer bleibt auf das Arbeitsblatt fokussiert und antwortet nur kurz auf die Frage der Kursleitung. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass ein gewisses Interesse oder Bedarf besteht, sich konzentriert mit der Bearbeitung der Aufgabe zu beschäftigen. Auf die Ansprache der gesamten Gruppe durch die Kursleitung reagiert er nicht. Es erscheint so, dass der Teilnehmer nur bei direkter Ansprache durch die Kursleitung reagiert und möglicherweise an einer Trennung

4 Die Teilnehmenden wurden nach ihrem gelesenen Geschlecht bezeichnet (also W=weiblich und M=männlich) und innerhalb der Kurse nummeriert.

des Arbeitens und der Beziehung zur Kursleitung interessiert ist, was in der Kursgestaltung offenbar auch möglich ist.

Der Teilnehmer bearbeitet mehrere Arbeitsblätter nacheinander mit einer gleichbleibenden Routine, in der er die linke Spalte nach vorn faltet und recht flüssig die Zeilen ausfüllt und dann das ausgefüllte Blatt unter den Stapel schiebt. Beim Lesen nimmt er offenbar manchmal einen Finger zur Hilfe. Er sucht in seiner Stiftebox nach anderen Stiften, da der bisher benutzte leer zu sein scheint und schreibt weiter. Er schnauft einmal. Er scheint im Stapel nach noch nicht ausgefüllten Blättern zu suchen und beginnt eines auszufüllen. Er kritzelt auf dem Blatt herum, evtl. weil der Stift nicht mehr gut schreibt. Möglicherweise streicht er auch etwas durch. Er setzt die Kappe auf den Stift, legt ihn in die Stiftebox, schaut zur Seite und nimmt die Hände hinter den Kopf und streckt sich.

Deutung: Der Teilnehmer arbeitet weiter die Arbeitsblätter ab und geht dabei offenbar routiniert vor. Das Schnaufen kann auf eine gewisse Anstrengung hinweisen. Bei der Beendigung der Aufgabe wird dies dadurch deutlich, dass er eine entspanntere Position einnimmt und sich streckt. Auf einer beobachtbaren Ebene arbeitet der Teilnehmer stringent daran, die Aufgabe zu erledigen.

Der Teilnehmer bleibt einige Zeit mit den Händen hinter dem Kopf sitzen und schaut vor sich hin und zu den anderen Teilnehmenden. Er reagiert nicht sichtbar auf Fragen der Kursleitung zum Arbeitsstand und Aussagen zum weiteren Vorgehen und schaut auf sein Handy.

Deutung: Der Teilnehmer scheint sich den Raum zwischen den Aufgaben zu nehmen und auch nicht besonders daran interessiert zu sein, an der nächsten Aufgabe zu arbeiten. Auch scheint er kein Interesse an der Kommunikation mit der Kursleitung zu haben.

Der Teilnehmer scheint konzentriert und routiniert die Aufgabe abzuarbeiten. Er erleichtert sich die Aufgabe größtenteils dadurch, dass er die Lösung auf der Rückseite des Blattes vor Augen hat. Auf Ansprachen reagiert er nur kurz und knüpft nicht an diese an, als wolle er nicht gestört werden. Seine Körperhaltung ist größtenteils vorgebeugt mit zwei aufgestützten Ellenbogen.

Auf der Ebene von Passungsverhältnissen scheint der Teilnehmer stärker darauf fokussiert, die Aufgabe abzuarbeiten. Es wäre einerseits möglich, dass er größere Probleme bei der Erledigung der Aufgabe hat, andererseits könnte der Rückgriff auf die Lösungen eine pragmatische Entscheidung sein, die Anstrengung zu minimieren. Es scheint ihm weniger am Austausch mit der Kursleitung gelegen, indem er nur wenig und möglichst kurz auf Aussagen der Kursleitung reagiert, evtl. will er nur die Aufgabe hinter sich bringen. Die Aufgabe scheint ihn auch anzustrengen, was sich am Einnehmen einer entspannteren Körperhaltung nach Abschluss der Aufgabe zeigt. Er erscheint distanziert zum Kursablauf, indem er nicht auf die Ankündigung der nächsten Aufgabe reagiert und keine Anstalten macht, sich auf diese vorzubereiten. Dies weist zum einen darauf hin, dass beim Teilnehmer der durch das Lernsetting geforderte asketische, also diszipliniert konzentriert dem

Kursgeschehen folgende Habituszug⁵ weniger stark ausgeprägt ist und zum anderen, dass eine funktionale Orientierung (im Gegensatz zu einer ästhetischen) vorherrscht, die in erster Linie auf das regelkonforme Abarbeiten der Aufgabe abzielt, was offenbar zum Kurssetting passt.

3.2 Teilnehmerin W2

Kontrastierend wird nun noch kurz die Auswertung bezüglich einer anderen Teilnehmerin vorgestellt, die in der gleichen Sequenz an der gleichen Aufgabe arbeitete.

Während nahezu der gesamten Sequenz erscheint W2 in die Bearbeitung der Arbeitsblätter vertieft. Sie hat die Ellenbogen aufgestützt und den Kopf gesenkt. Der Blick scheint permanent auf das Arbeitsblatt gerichtet, der Stift bleibt in der Hand. Das Vorgehen wirkt routiniert, auf Unterbrechungen wird nicht eingegangen, mit der Kursleitung (wie auch mit anderen Teilnehmenden) wird kaum und nur ein-silbig kommuniziert.

*Insgesamt kann aus der Sequenz auf eine gewisse Passung zur schulisch anmutenden, durch die Kursleitung gesteuerten Arbeitsform der stillen Einzelarbeit geschlossen werden, zumindest insoweit, dass die Aufgabe wie vorgegeben erledigt werden kann und erledigt wird. Habitus-theoretisch verweist dies auf eine Passung zu der von der Kursleitung initiierten Arbeitsform, die ein öffentlich nicht hinterfragtes methodisch-diszipliniertes Arbeiten und das Einfügen in eine quasi Schüler*innenrolle erfordert.*

Zudem wird von der Teilnehmerin mit Missfallen darauf reagiert, wenn diese Arbeitsform durch die Kursleitung gestört wird. Dabei scheint es ihr nicht möglich zu sein, an solchen Störungen Kritik zu äußern. Die soziale Beziehung zu einer anderen Teilnehmerin wird aber offenbar auch gesucht und aufrechterhalten, ein Hinweis auf eine gemeinschaftliche Orientierung, die aber offenbar mit einer individualisierten Arbeitsweise kombiniert werden kann. Die Teilnehmerin scheint eine distanzierte Beziehung zur Kursleitung aufrecht erhalten zu wollen. Deren dominante Gestaltungsmacht wird nicht hinterfragt.

3.3 Teilnehmer M2

Diese Sequenz ist der Erhebung an einer anderen Volkshochschule entnommen: Einer Phase der Einzelarbeit, in der die Teilnehmenden individuell an Lernmaterial arbeiten und die Kursleitung sich im Raum zwischen den einzelnen

5 Die Beschreibung der Habituszüge orientiert sich an den Elementarkategorien der Habitus-hermeneutik (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2013a, S. 113 ff.)

Teilnehmenden bewegt und mit diesen interagiert. Das Kursgeschehen wird hier aus Platzgründen nur gekürzt wiedergegeben.

Die Kursleitung fragt M2, ob dieser im Buch arbeiten wolle oder etwas anderes. Der Teilnehmer sagt, es sei ihm egal. Die Kursleitung gibt ihm Kopien und erklärt die Aufgabe.

Deutung: Das Agieren des Teilnehmers deutet darauf hin, dass er sich entweder keine Entscheidung darüber zutraut, was er machen möchte, dass ihm Informationen fehlen oder dies aus seiner Sicht keine Rolle spielt. Er gibt die Entscheidung ab an die Kursleitung, was ein Hinweis auf eine vertrauensvolle Beziehung sein kann.

Es zeigt sich ein Bedürfnis des Teilnehmers nach einer starken und binnendifferenzierten, also einer den jeweiligen Bedarfen der Teilnehmenden angepassten, Begleitung bei der Auswahl der Aufgaben, die an die Kursleitung abgegeben wird. Die Ausgestaltung des Kurses ermöglicht, dass dies durch die Kursleitung aufgenommen wird und innerhalb der von ihr gesetzten Optionen verwirklicht werden kann, also eine gewisse Passung zwischen den Bedürfnissen des Teilnehmers und der Ausgestaltung des Kurssettings besteht. Es wird allerdings nicht daran gearbeitet, dass der Teilnehmer eine informierte Entscheidung treffen kann.

Die Kursleitung erklärt dem Teilnehmer die Aufgabe, bei der Worte, je nachdem ob sie mit einem Selbst- oder Mitlaut beginnen, in eine Tabelle einsortiert werden. Sie fordert den Teilnehmer zu eigenständiger Arbeit auf und gibt ihm Rückmeldungen.

Deutung: Der Teilnehmer wird durch die Kursleitung kleinschrittig angeleitet. Daran kann der Teilnehmer anknüpfen, ein Hinweis auf eine für ihn passende Lernform. Er kommuniziert auch mit der Kursleitung über die Aufgabe, aber offenbar bestehen Probleme bei der Identifizierung der Buchstaben, wobei er durch die Kursleitung unterstützt wird.

Wenn bei dem Teilnehmer das Bedürfnis nach einer engen Unterstützung vorhanden ist, wie beschrieben, kann dies in dieser Sequenz aufgenommen werden. Er bekommt Rückmeldung zu einzelnen Teilaufgaben, die Kursleitung unterstützt auch bei der Angabe einzelner Buchstaben. Die Kursgestaltung lässt diese Form der Unterstützung zu.

Die Kursleitung spricht eher in Richtung anderer Teilnehmerinnen über ein Fehlendes Komma, beugt sich über das Material von M2, ergänzt offenbar das Komma und sagt: „n Iiiih ist das, ‘n großes Iiiih. Okay?“ M2 sagt: „Jaja.“

Deutung: Die Kursleitung gibt eine kurze Hilfestellung beim Weiterarbeiten. Die Antwort ‚Jaja‘ des Teilnehmers kann als abwehrend dagegen verstanden werden, dass seine Probleme bei der Aufgabe kursöffentlich werden.

Die Kursleitung setzt sich gegenüber von anderen Teilnehmenden und spricht mit diesen über deren Aufgaben. M2 schreibt auf sein Blatt und verlässt dann für einige Minuten den Raum.

Deutung: Die Einzelarbeit ist möglicherweise für den Teilnehmer fordernd oder er versucht, sich durch vorübergehendes Verlassen des Raumes davon zu

distanzieren, falls dies eine unangenehme Tätigkeit ist. Die Teilnehmenden sind generell recht frei darin, ob sie im Raum sind.

Der Teilnehmer hat möglicherweise das Bedürfnis, die Aufgabe in seinem eigenen Tempo zu bearbeiten und selbsttätig den Raum zu verlassen, was in der Ausgestaltung des Kurses angelegt ist.

Nachdem er zurückgekommen ist, beschäftigt sich der Teilnehmer wieder mit seinen Aufgaben. In Gespräche im Raum bringt er sich nicht ein, stützt das Kinn in die Hand und schaut hoch.

Deutung: Der Teilnehmer wirkt zum einen daran orientiert, die Aufgabe erledigen zu wollen, zum anderen macht er erneut eine Unterbrechung. Es kann auch sein, dass die Aufgabe sehr fordernd für ihn ist.

Der Teilnehmer ist offenbar daran interessiert, die Aufgabe zu Ende zu bearbeiten. Er scheint das Bedürfnis zu haben, dies in seinem eigenen Tempo zu erreichen und individuell Pausen einzulegen, was im Kurs möglich ist. Ein Interesse, sich in Gespräche im Raum einzubringen, scheint nicht zu bestehen, er wird aber auch nicht zur Beteiligung aufgefordert. Möglicherweise sucht er auch Unterstützung.

Der Teilnehmer arbeitet weiter an der Aufgabe, er kommuniziert kurz nonverbal mit einem anderen Teilnehmer, schaut auf seine Aufgaben und zur Kursleitung, auf eine Störung reagiert er kaum.

Deutung: Der Teilnehmer nimmt Blickkontakt zu einem anderen Teilnehmer auf, spricht aber nicht mit ihm. Sein Herumschauen im Raum kann ein Indiz dafür sein, dass er mit der Aufgabe Schwierigkeiten hat oder eine andere Sozialform des Lehrens für ihn passender wäre. Er wirkt gegenüber dem Geschehen im Raum aber etwas distanzierter, spricht auch ein Missgeschick einer anderen Teilnehmerin nicht an.

Der Teilnehmer scheint ein Bedürfnis danach zu haben, sich mit anderen Teilnehmern oder der Kursleitung auszutauschen. Auf der Ebene der Kursgestaltung wäre dies evtl. sogar möglich, aber er kommuniziert nur nonverbal. Da die Kursleitung mit einer anderen Teilnehmerin beschäftigt ist, ist sie wahrscheinlich für ihn nicht ansprechbar. Er bringt sich auch nicht in das Gespräch darüber ein, dass eine Teilnehmerin gegen die Kamera stößt.

Die Kursleitung fragt den gesamten Kurs, wie ein Wort aus der Aufgabe einer anderen Teilnehmerin geschrieben wird. Die Kursleitung läutet eine Pause ein und der Teilnehmer sagt mit Verweis auf sein Arbeitsblatt zur Kursleitung: „Ich glaube, ich hab das n bisschen begriffen.“ Sie fragt ihn, ob er es verstanden habe. Er antwortet: „Ja, so ‘n bisschen jetzt.“ Die Kursleiterin sagt: „Gut. Gucken wir gleich nochma.“

Deutung: Der Teilnehmer beteiligt sich am Gespräch im gesamten Kurs, was ein Indiz für eine Orientierung hin zu einem stärkeren sozialen Lernen sein könnte. Der Teilnehmer macht das Bedürfnis nach einem stärkeren Austausch mit der Kursleitung deutlich, dieses wird auch von der Kursleitung aufgenommen, er scheint an einer positiven Rückmeldung interessiert.

Nach der Pause sitzen die Teilnehmer*innen wieder an ihren Plätzen; M2 sitzt vor seinem Arbeitsblatt und scheint weiter arbeiten zu wollen. Die Kursleitung fragt nach, ob er noch etwas zu tun habe, was dieser bejaht. Ein unverständliches Wort führt zu Heiterkeit im Kurs. M2 arbeitet weiter an seiner Aufgabe.

Deutung: Der Teilnehmer erscheint nach der Pause weiter auf seine Aufgabe fokussiert, scheint aber erst eine Rückmeldung der Kursleitung zu erwarten und arbeitet dann weiter. Das kann ein Hinweis auf das Bedürfnis nach einer engeren Lernbeziehung zur Kursleiterin zu sein, von der er sich eine stärkere Involviertheit in sein Lernen wünscht. Es bleibt an dieser Stelle offen, inwiefern die Interaktion mit der Kursleitung auf einer Orientierung hin zu Egalität, also gleichberechtigter Kommunikation auf ‚Augenhöhe‘, oder zu Autorität beruht.

Insgesamt zeigt sich bei diesem Teilnehmer eine stärkere Orientierung hin zu einer Unterstützung durch die Kursleitung. Durch die Ausgestaltung des Kurses kann dies zumindest teilweise in ein Passungsverhältnis eingebunden werden, wenn auch die Ressourcen diesbezüglich begrenzt sind, und dies entspräche auch einer stärker egalitären Orientierung. Auch die offenere Struktur des Kurssettings im Hinblick auf ein individuelleres Arbeitstempo kann von dem Teilnehmer genutzt werden. Es ist eine Orientierung hin zu Rückmeldungen durch die Kursleitung im Hinblick auf eine engere Beziehung zu sehen. Ebenso gibt es die Möglichkeit sich am Kursgespräch zu beteiligen, was einer Orientierung an einem gemeinschaftlichen Lernen entgegenkommt.

4 Fazit

Die vorliegende Untersuchung konnte zeigen, dass es eine fruchtbare Perspektive ist, mit habitushermeneutischen Werkzeugen pädagogische Praxis in den Blick zu nehmen. Ebenso wird damit ein Beitrag geleistet, Passungsverhältnisse im Kontext von organisierter Alphabetisierung besser zu verstehen. Es zeigte sich, dass bestimmte Habituszüge mit Passung und Nichtpassungen zum Kursgeschehen zusammenhängen. Diese Passungsverhältnisse sind direkt verbunden mit der Frage danach, wie Lerngegenstände, in diesem Fall Schriftsprache, angeeignet werden (können). Dies ist von Bedeutung für die Diskussion um erweiterte Teilhabemöglichkeiten durch die Teilnahme an Alphabetisierungskursen und ein neuer Aspekt der Erforschung von organisierter Alphabetisierung. Mit der habitustheoretischen Perspektive kann dies differenziert herausgearbeitet werden. Es zeigen sich dabei unterschiedliche Ausprägungen der pädagogischen Kommunikation in den betrachteten Situationen. Ausgehend vom Konzept des Habitus liegt der Schluss nahe, dass in der pädagogischen Situation jeweils Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata deutlich werden, die diese Interaktion prägen und dynamisch zum Tragen kommen. Diese manifestieren sich sowohl in klar artikulierten Bedürfnissen als auch allgemein in den Praxen

der Beteiligten. Das wird daran deutlich, dass unterschiedliche Teilnehmende offenbar unterschiedlich gut an die Vermittlungspraxen anschließen können. Diese Vermittlungspraxen bewegen sich dabei im untersuchten Material zwischen einem stärker schulisch-asketisch anmutenden Lernsetting und einem stärker individualisierenden und unterstützenden Stil des pädagogischen Handelns, die zu unterschiedlichen Nähen auf der Ebene pädagogischer Passungsverhältnisse führen, wobei letztgenannter möglicherweise mehr Raum für unterschiedliche Präferenzen bietet.

Hierbei kann davon ausgegangen werden, dass auch die sich manifestierenden pädagogischen Orientierungen habituell vermittelt sind. Dies verweist auch auf die Notwendigkeit, pädagogische Vermittlungspraxen dementsprechend an den Voraussetzungen von Teilnehmenden auszurichten bzw. Praxis und ihre Routinen reflexiv zu bearbeiten. Die Einstellung auf unterschiedliche Voraussetzungen findet dabei wahrscheinlich seine Grenze in den jeweiligen Habitus von Teilnehmenden und Professionellen. Die Verringerung von Nicht-Passungen wäre eine Voraussetzung für eine gelingende pädagogische Kommunikation, die trotz der nicht zu negierenden Distanzen für die Teilnehmenden den Bildungsraum zu einem macht, in dem Resonanz (Ellinger/Kleinhenz 2021, S. 29 ff.) erlebt und Lerngegenstände angeeignet werden können, wie dies etwa im Konzept der Habitussensibilität (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014) angelegt ist. Damit wird die Forschung zur Teilnahme an Alphabetisierungsangeboten, die im übergeordneten Thema der sozialen Selektivität von Erwachsenenbildung verortet werden kann (vgl. etwa Mania 2018), erweitert.

Methodisch wurde deutlich, dass aus empirischem Material aus pädagogischer Praxis Rückschlüsse auf zugrundeliegende Habitus und Passungsverhältnisse gezogen werden konnten. Damit waren jedoch methodisch-methodologische Herausforderungen verbunden. Fruchtbar war für das Anliegen, pädagogische Passungsverhältnisse zu rekonstruieren, die analytische Trennung von Kursgeschehen und Agieren einzelner Akteur*innen. Für die Systematisierung des Kursgeschehens erwies sich die Verortung von einzelnen Sequenzen in einem mehrdimensionalen Kontinuum als aufschlussreich. Hinsichtlich der Rekonstruktion von Habituszügen war die Habitushermeneutik anschlussfähig, musste jedoch auf das empirische Material hin angepasst werden, um der im Videomaterial vorhandenen Materialquantität und -qualität gerecht zu werden und in den Praxen auffindbare Spuren des Habitus herauszuarbeiten. In der Zusammenschau konnten so auf Grundlage dieser Analyseergebnisse pädagogische Passungsverhältnisse rekonstruiert werden. Wichtig ist in dem Zusammenhang, zukünftig auch stärker die pädagogischen Professionellen und die Voraussetzungen ihres Handelns in den Blick zu nehmen, da sie entscheidenden Anteil an der Ausgestaltung des pädagogischen Settings haben. Daraus könnten wiederum Rückschlüsse auf ihren Anteil am Zustandekommen von Passungsverhältnissen gezogen und reflexiv zugänglich gemacht werden.

Literatur

- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- BMBF/KMK (2015): Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen. Bundesministerium für Bildung und Forschung; Kultusministerkonferenz. Online verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_grundsatzpapier_nationale_dekade.pdf (Abfrage: 28.10.2024).
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die feinen Unterschiede. In: Bourdieu, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag, S. 31–47.
- Bourdieu, Pierre (2001a): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001b): Die konservative Schule. Die soziale Chancengleichheit gegenüber Schule und Kultur. In: Ders.: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA-Verlag, S. 25–52.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim: Juventa (Bildungssoziologische Beiträge).
- Bremer, Helmut (2008): Die Möglichkeit von Chancengleichheit: Pierre Bourdieus Entzauberung der Natürlichkeit von Bildung und Erziehung – und deren ungebrochene Aktualität. In: Rehberg, Karl-Siebert (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Frankfurt am Main: Campus-Verl., S. 1528–1539. Online verfügbar unter https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/18319/ssoar-2008-bremer-die_moglichkeit_von_chancengleichheit.pdf?sequence=1, (Abfrage: 19.12.2024).
- Bremer, Helmut (2017): Selektive Weiterbildungsbeteiligung und (Bildungs-)Gerechtigkeit. In: Hessische Blätter für Volksbildung (2), S. 115–125.
- Bremer, Helmut (2022): Soziale Milieus und Habitus in der Alphabetisierung und Grundbildung. In: Johannsen, Ulrike/Peuker, Birgit/Langemack, Svenja/Bieberstein, Andrea (Hrsg.): Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven. Bielefeld: wbv Publikation, S. 37–51.
- Bremer, Helmut/Pape, Natalie (2019): Habitus als Ressource der (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung. Überlegungen am Beispiel der Alphabetisierungsforschung. In: Hessische Blätter für Volksbildung (4), S. 365–376.
- Bremer, Helmut/Pape, Natalie/Schlitt, Laura (2020): Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung (1/2020), S. 57–70.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2007): Die Muster des Habitus und ihre Entschlüsselung. In: Friebertshäuser, Barbara/von Felden, Heide/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 81–104.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2013a): Habitusanalyse als Habitus-Hermeneutik. In: ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung 14 (2), S. 199–219.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2013b): Zur Theorie und Praxis der „Habitus-Hermeneutik“. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 93–129.
- Ellinger, Stephan/Kleinhenz, Lukas (2021): Soziale Benachteiligung und Resonanz erleben. Entfremdungsprozesse in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus/Dutz, Gregor/Heilmann, Lisanne/Stammer, Christopher (2019): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre. Hamburg. Online

- verfügbar unter <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2022/09/LEO2018-Preseseft.pdf> (zuletzt geprüft am 07.10.2024).
- Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus/Dutz, Gregor/Heilmann, Lisanne/Stammer, Christopher (2020): Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In: Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus (Hrsg.): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv Media, S. 13–64.
- Heil, Kerstin/Pape, Natalie/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (2019): Studienzweifel und Studienabbruch als Ausdruck von Passungsverhältnissen zwischen Habitus und Studium. In: Qualität in der Wissenschaft. Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung Studium und Administration (3+4), S. 71–76.
- Johannsen, Ulrike/Peuker, Birgit/Langemack, Svenja/Bieberstein, Andrea (Hrsg.) (2022): Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven. 1. Aufl. Bielefeld: wbv Publikation.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, Heinz-Herrmann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 30), S. 103–125.
- Künzli Kläger, Sibylle (2018): Kommunikative Formen des Kindergartens: Wie institutionenspezifische Handlungsmuster gelernt und gelehrt werden können. In: Erziehung und Unterricht (1-2), S. 44–55.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2014): Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In: Sander, Tobias (Hrsg.): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 177–207.
- Ludwig, Felix (2023): Pädagogische Praxis und Passungsverhältnisse in Alphabetisierungskursen. In: Pabst, Antje/Pape, Natalie (Hrsg.): Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung. Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis. Bielefeld: wbv Publikation, S. 117–133.
- Ludwig, Felix (2024): Habitus und nachhaltiges Lernen – Pädagogische Passungsverhältnisse in der Alphabetisierung. In: Ebner von Eschenbach, Malte/Käpplinger, Bernd/Kondratjuk, Maria/Kraus, Katrin/Rohs, Matthias/Schmidt-Hertha, Bernhard/Rott, Karin/Thalhammer, Viktoria (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit. Sondierungen und Forschung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 255–266.
- Mania, Ewelina (2018): Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ in sozialraumorientierter Forschungsperspektive. Dissertation. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung; Universität Koblenz-Landau.
- Pabst, Antje/Pape, Natalie (2023): Grundbildung und Grundbildungsforschung- Neue Wege und Begegnungen. In: Pabst, Antje und Pape, Natalie (Hrsg.): Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung. Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis. Bielefeld: wbv Publikation, S. 7–19.
- Pape, Natalie (2018): Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. 1. Auflage. Münster: Waxmann.
- Stammer, Christopher (2020): Literalität und Arbeit. In: Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus (Hrsg.): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv Media, S. 167–195.

Passungsverhältnisse in Hochschule und Studium

Passungsverhältnisse im Studium: Ein Zusammenspiel von Milieu und Geschlecht

Lena Loge

1 Einleitung

Der Weg an die Hochschule und damit in ein Studium ist in Deutschland bis heute nicht für alle auf die gleiche Weise geebnet. Ungleichheiten zeigen sich nicht nur darin, wer überhaupt ein Studium beginnt, sondern auch darin, welches – mehr oder weniger aussichtsreiche und prestigeträchtige – Studienfach gewählt wird. Es lässt sich sagen: Nicht jede*r ‚passt‘ an die Hochschule und in jeden Studiengang – und hier kommen sowohl die soziale Herkunft wie auch das Geschlecht als maßgebliche Dimensionen sozialer Ungleichheit ins Spiel.

Vor dem Hintergrund der allgemein steigenden Qualifikationen in der deutschen Bevölkerung im Zuge der Bildungsexpansion kann angenommen werden, dass die Selektivität beim Zugang zum Studium „weder viel offener noch geschlossener [ist] als in früheren Jahren“ (Kroher et al. 2023, S. 27). Und: Sie greift umso offensichtlicher an anderen Stellen, etwa in der Wahl von Hochschulart und Studienfach. So ist an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften der Anteil von Studierenden aus höher gebildeten Elternhäusern deutlich niedriger als an Universitäten (vgl. ebd., S. 28f.). Fachbezogen wiederum finden sich die meisten ‚Akademiker*innenkinder‘¹ in der Medizin, wo 59 % der Studierenden mindestens einen Elternteil mit Hochschulabschluss haben, während es im Sozialwesen nur 38 % sind (vgl. Multrus et al. 2017, S. 7). Auch fachbezogene Disparitäten nach Geschlecht halten sich hartnäckig: Der Anteil an weiblichen Studierenden in der Elektrotechnik beträgt aktuell knapp 15 %, im Bauingenieurwesen sind es 30 % und in der Psychologie und der Sozialen Arbeit jeweils 76 bzw. 77 % (vgl. Statistisches Bundesamt 2023).

Passungsverhältnisse an der Hochschule und im Studium sind also immer noch sowohl eine Frage von sozialer Herkunft wie auch von Geschlecht. Wie kommt es dazu? Um dieser Frage nachzugehen, wird im Folgenden zuerst das Konzept der Motivlage zur Erklärung von Studien(fach)wahlen herangezogen (Kap. 2), um es anschließend um einen Blick auf den Forschungsstand der Geschlechter- und der Bildungsforschung mit ihren spezifischen Schwerpunktsetzungen zu ergänzen

1 Die Begriffe der ‚Akademiker- und Nicht-Akademiker*innenkinder‘ sind mit Vorsicht zu gebrauchen, verschleiern sie doch die hohe Heterogenität an Bildungsbiografien, -erfahrungen und Ressourcen innerhalb jeder der beiden Gruppen (vgl. Loge 2022).

(Kap. 3). Danach folgt die Darstellung zentraler Erkenntnisse zur Studien(fach)wahl aus dem zu Grunde liegenden qualitativen Forschungsprojekt (Kap. 4), das die Entscheidung für ein Studium als Ausdruck des Habitus begreift (vgl. Loge 2021a). Dabei werden nicht nur Mechanismen der gezeigten Persistenzen beleuchtet, sondern gerade auch die erwartungswidrigen Wege – etwa von ‚Bildungsaufsteiger*innen‘ oder im Fall ‚gegengeschlechtlicher‘ Studienfachwahlen – die auf ein Potenzial für Prozesse des Wandels (von Fachkulturen, der Verteilung von Bildungschancen) hinweisen können. Schließlich wird ein Ausblick gegeben auf die Notwendigkeit einer habitussensiblen Perspektive auf den Ebenen der (Studien-)Beratung und von Professionen selbst (Kap. 5).

2 Studienfachwahlen – eine Frage der Motivlage?

An der Frage, wie Differenzen der studentischen Zusammensetzung nach Geschlecht und sozialer Herkunft zu erklären sind, wie also Studien(fach)wahlen entstehen, kreuzen sich Bildungs- und Geschlechterforschung.

Ein besonders prominenter Zugang ist die Frage nach der ‚Motivlage‘ unter den Studieninteressierten. Hier lässt sich konstatieren, dass sich die soziale Herkunft in Form von drei spezifischen schwerpunktmäßigen Motiven in die Studien(fach)wahl einschreibt (vgl. Bargel/Bargel 2010): Während bei der Wahl von Studierenden unterer Schichten die Faktoren der Privilegierung und der ökonomischen Chancen entscheidend sind, steht für Angehörige höherer Schichten der kulturelle Zugewinn im Vordergrund, wobei die ökonomischen Folgen herabgespielt (aber trotzdem ‚mitgenommen‘) werden. Die berufliche Qualifikation wiederum ist für Angehörige aller Schichten ähnlich wichtig.

Auch in Untersuchungen zur Geschlechtsspezifität von Studienfachwahlen² wird der Motivbegriff regelmäßig herangezogen. Es zeigt sich, dass die Bedeutung von Fachinteresse wie auch Neigung und ‚Begabung‘ für weibliche und männliche Studienanfänger*innen gleichermaßen wichtig und am entscheidendsten für ihre Studienfachwahl ist, dass es jedoch in den nachrangigen Motiven geschlechtsspezifische Unterschiede gibt, etwa im Stellenwert der persönlichen Entfaltung (die für Frauen³ eine größere Rolle spielen) oder des wissenschaftlichen Interesses (das für Männer eine größere Rolle spielen) (vgl. Kegel et al. 2020; Scheller/Isleib/Sommer 2013). Und auch wenn Studien zur studienbezogenen Motivlage auf diese

2 Der Begriff der ‚Studien(fach)wahl‘ umfasst sowohl die grundsätzliche Entscheidung für ein Studium wie auch jene für ein spezielles Studienfach. Ist dagegen von ‚Studienfachwahl‘ die Rede, meint das ausschließlich die fachliche Dimension.

3 Wenn hier und im Folgenden von ‚Männern‘ und ‚Frauen‘ die Rede ist, bezieht sich diese Bezeichnung auf die dahinter liegende, gesellschaftlich wirkmächtige binäre Konstruktion von Geschlecht. Ist diese Binarität nicht explizit von Relevanz, wird durch das Gendersternenchen Geschlecht in seiner Vielfalt abgebildet.

Weise Einblicke in Studien(fach)wahlen geben können, bringt die so vorgenommene Erforschung von ‚Motiven‘ zwei zentrale Leerstellen mit sich.

Zum einen werden die soziale Herkunft wie auch das Geschlecht als Raster der Unterscheidung a priori an die Untersuchung angelegt und so der Erkenntnisprozess vorstrukturiert. Im Fall der sozialen Herkunft bedeutet das zumeist den Rückgriff auf die vertikal gedachte Dimension der sozialen Schicht, die eine horizontale Betrachtung ausschließt. Im Fall von Geschlecht bedeutet es dessen binäre Auslegung ohne Berücksichtigung geschlechtertheoretischer Erkenntnisse zu seiner sozialen Dimension und einer notwendigen Differenzierung etwa in die Geschlechtsidentität und die Zuweisung qua Geburt. Mit dieser Leerstelle einher geht die altbekannte Problematik der Reifizierung von Geschlecht. Eine Erhebung ‚sozialer Motive‘ der Studienfachwahl in einem kulturellen Geschlechtersystem, in dem ‚das Soziale‘ so untrennbar verwoben ist mit dem, was wir mit ‚Weiblichkeit‘ assoziieren, kann also gar nicht anders, als die Binarität von Geschlecht zu reproduzieren.

Kurzum: Das Konzept der Motivlage erschwert einen Blick hinter die statistischen Verteilungen und jenseits kategorialer Zuschreibungen entlang einer vertikalen Logik von sozialer Schicht und einer binären Logik von Geschlechtskonstruktion. Im Folgenden sollen daher insbesondere Forschungsergebnisse von Interesse sein, die einem qualitativen Vorgehen folgen und die die hinter den quantitativen Verteilungen wirkenden Mechanismen der Studien(fach)wahl in den Blick nehmen.

3 Studien(fach)wahlen: an der Schnittstelle von Geschlechter- und Bildungsforschung

Die Geschlechterforschung interessiert sich seit jeher für die Vergeschlechtlichung von Bildungswegen und -entscheidungen. Ausgehend von den Konzepten der „doppelten Vergesellschaftung“ (vgl. Becker-Schmidt 1987) und des „weiblichen Arbeitsvermögens“ (vgl. Beer 1987) über sozialkonstruktivistische, sozialpsychologische, biografiethoretische und diskurstheoretische bis hin zu professionssoziologischen Ansätzen – die empirische Erkenntnisvielfalt ist breit. Einige zentrale Schlaglichter werden im Folgenden dargestellt.

Im Anschluss an das Konzept von *doing gender* (vgl. West/Zimmerman 1987) lassen sich Studienfachwahlen als Teil der Konstruktion von Geschlecht und Ergebnis vergeschlechtlichter Abdrängungsprozesse – insbesondere von Frauen aus dem technischen Bereich – ausmachen; Prozesse, die sowohl in der Schule wie auch den entsprechenden hochschulischen Fachkulturen wirksam sind (vgl. Solga/Pfahl 2009; Budde 2007; Haffner 2014).

Aus sozialpsychologischer Perspektive sehen wir in Studienfachwahlen ein Resultat von vergeschlechtlichten Selbstkonzepten und Geschlechterstereotypen:

Schon in der Schule zeichnen sich Prozesse der Markierung naturwissenschaftlicher Fächer als ‚nicht-weiblich‘ ab und es schließt sich eine „sukzessive geschlechtsspezifische Codierung“ (Wensierski 2015, S. 463) von Technik wie auch eine „identitätskongruente Nutzung des schulischen Angebots“ (Kessels 2012, S. 74) an.

Biografiethoretisch betrachtet lässt sich Geschlecht als „narrative biographische Konstruktion“ (Dausien 2012, S. 158) greifen und zahlreiche Studien zeigen die Wirkmächtigkeit einer vergeschlechtlichten Techniksozialisation auf (vgl. Puchert 2017). Mit dem Blick auf die Bedeutung der sozialen Herkunft weisen biografiethoretische Erkenntnisse zudem auf die Folgen einer doppelten „sozio-kulturellen Barriere“ (Schlüter 1999, S. 338) für ‚Arbeitertöchter‘ in Ingenieurstudiengängen hin.

Aus diskurstheoretischer Perspektive erfolgen Studien(fach)wahlen vor dem Hintergrund der Deutungsfolie normativer Vorstellungen von Technik und Geschlecht. Dabei ist unter Jugendlichen kein einheitliches Bild von Technik festzumachen (vgl. Schmeck 2019). Was diesen Vorstellungen jedoch gemein ist, ist die Verknüpfung von ‚Technik‘ mit ‚Männlichkeit‘ und der damit einhergehende Ausschluss von ‚Weiblichkeit‘ (vgl. ebd.).

Schließlich zeigen professionssoziologische Studien zeigen auf, dass „Prozesse der Berufskonstruktion und die mit ihnen verbundenen Prozesse der Geschlechtskonstruktion [...] sich zusammenfassend als Prozesse der Strukturbildung begreifen“ lassen (Wetterer 2002, S. 101). *Doing gender while doing work* (vgl. ebd.; vgl. auch Ganß 2011) meint in diesem Kontext die Gleichzeitigkeit der Konstruktion von Geschlecht und Beruf im Sinne einer Hierarchisierung zwischen und innerhalb der Berufsfelder.

Diese ausschnittshaften Erkenntnisse der Geschlechterforschung in ihrer paradigmatischen Vielfalt erlauben einen multiperspektivischen Einblick in die vergeschlechtlichten Mechanismen der Studien(fach)wahl. Was sie hingegen nicht, nur am Rande oder nur im Sinne einer vertikalen Logik berücksichtigen, ist die Rolle der sozialen Herkunft.

Hier liefern Studien aus dem Bereich der Bildungsforschung wertvolle Erkenntnisse, etwa im Anschluss an Bourdieu (1982): Habitus- und Milieustudien nehmen die Studien(fach)wahl als eingebettetes Element der gesamten Lebensführung unter die Lupe (vgl. Bremer/Lange-Vester 2019). Demnach sind soziale Milieus Gruppen mit ähnlichem Habitus (vgl. Vester et al. 2001, S. 24f.) und das darauf aufbauende Milieumodell ist erstens vertikal strukturiert im Sinne einer ‚Herrschaftsachse‘ und zweitens horizontal aufgefächert nach den Einstellungen in den Milieus, insbesondere ihrer Einstellung gegenüber Autorität. Das Studium wird als Teil eines Transformationsprozesses verstanden, der „Dispositionen des Habitus in Positionen sozialer Ordnung umwandelt“ (Bremer/Lange-Vester 2019, S. 32). Herkunftsspezifische Umgangsweisen mit dem Studium lassen sich mit Schmitt (2010) als „Habitus-Struktur-Konflikte“ interpretieren, wonach

der Zugang zur Hochschule und der dortige Erfolg das Ergebnis einer kulturellen Passung (vgl. Kramer/Helsper 2010) zwischen Herkunftshabitus und Hochschule bzw. Studienfach sind. Spezifische Erkenntnisse zur Studien(fach)wahl aus Habitus- und Milieuperspektive sind rar gesät, weshalb im Folgenden auch Studien zur Bewältigung von Studium und Beruf von Interesse sind.

Im Vergleich von Lehramtsstudierenden der Physik und der Kunst etwa werden habituspezifische Unterschiede zwischen den jeweiligen Studierenden deutlich (vgl. Maschke 2013): Während eine naturwissenschaftliche Studien(fach)wahl mit einer Nähe zur Logik des Regelhaften einhergeht, wird sich eben davon im künstlerischen Bereich abgegrenzt. Die Rolle des Geschlechts bleibt bei dieser Analyse im Hintergrund. Im Vordergrund steht das Geschlecht bei der habitustheoretisch fundierten Studie von Baar (2010), der das Habituskonzept mit dem Konzept hegemonialer Männlichkeit (Connell 2015) verknüpft und im Ergebnis seiner Analyse die Typen des „reflexiven Habitus“ und des „nicht-reflexiven Habitus“ (Baar 2010, S. 286 ff.) unterscheidet. So gelänge es den Lehrpersonen mit einem „reflexiven Habitus“, geschlechtsspezifische Zuschreibungen zu hinterfragen und so eine professionelle Haltung zur Vergeschlechtlichung ihres Berufs zu entwickeln. Beim „nicht-reflexiven Habitus“ wiederum liege ein unhinterfragtes Verständnis der Geschlechterdifferenz vor, die als essentialistisch begriffen werde und mit einer Co-Konstruktion der Binarität einhergehe.

Dass nicht nur der Beruf, sondern auch das Studium habituspezifisch bewältigt wird und welche Rolle dabei die horizontale Ebene von Klassenverhältnissen spielt, zeigen u. a. die Ergebnisse von Lange-Vester und Teiwes-Kügler zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften (2004): Sie stellen spezifische Strategien je nach sozialem Ort der Studierenden fest sowie eine höhere Passung zum Studium bei Studierenden aus den oberen Milieus. Horizontal wirken wiederum Unterschiede entlang der milieuspezifischen Trennlinie von „Besitz und Geist“, sodass je nach Disposition eine Affinität zu bestimmten Studienfächern und den dortigen Strukturen vorhanden ist. Weitere Studien aus der Habitus- und Milieuperspektive ergänzen diese differenzierten Einblicke in die unterschiedlichen Bewältigungsstrategien im Studium je nach sozialem Ort (vgl. Grunau 2017; Hild 2019; Schneider 2016).

Die Anwendung einer Habitus- und Milieuperspektive auf Passungsverhältnisse im Studium verweist auf die Heterogenität der Studierenden nicht nur in einem vertikalen, sondern auch einem horizontalen Verständnis ihrer sozialen Herkunft. „Nicht-Akademikerkind“ ist eben nicht gleich „Nicht-Akademikerkind“. Parallel dazu stehen die Erkenntnisse aus den unterschiedlichen Perspektiven der Geschlechterforschung: Sie verweisen auf die Heterogenität hinter der binären Konstruktion von Geschlecht und fordern ein differenziertes Verständnis von Weiblichkeiten und Männlichkeiten und ihrer Bedeutung im Prozess der Studien(fach)wahl. Eine systematische Verknüpfung von geschlechter- und habitus- bzw. milieutheoretischen Ansätzen fehlt bislang.

4 Vergeschlechtlichte milieuspezifische Passungsverhältnisse

4.1 Theoretischer Rahmen

Der dargestellte Forschungsstand eröffnet einen Einblick in die Komplexität der sozialen Mechanismen, die im Prozess der Studien(fach)wahl und -bewältigung greifen und die hinter den zahlenmäßigen Ungleichheiten nach sozialer Herkunft und Geschlecht wirken. Offen ist, wie soziale Herkunft und Geschlecht an dieser Stelle zusammengedacht werden können. Im Anschluss an Bourdieus Konzept des Habitus (Bourdieu 1982) und seine Konkretisierung hin zum vergeschlechtlichten und vergeschlechtlichenden Habitus (vgl. Kraus/Gebauer 2002) lässt sich an dieser Stelle das Konzept der *vergeschlechtlichten und vergeschlechtlichenden Milieuhabitus* anwenden (vgl. Loge 2021a): Es betont nicht nur die strukturierte wie strukturierende Eigenschaft des Habitus, sondern auch die untrennbare Verwobenheit von sozialer Herkunft und Geschlecht in dessen Konstitution. Im Folgenden wird also ein intersektionales Habitusverständnis zu Grunde gelegt. Für die Habitusanalyse von Studien(fach)wahlen bedeutet das, Fälle von Studierenden jeweils als Mann bzw. Frau⁴ eines spezifischen sozialen Milieus vor dem Hintergrund ihres habitusspezifischen Gewordenseins zu betrachten. Milieuspezifische Habitusmuster der Wahrnehmung, Handlung und Bewertung, des Blicks auf sich selbst, die Welt und die Bereiche von Beruf und Bildung sind immer zugleich auch vergeschlechtlicht. Studien(fach)wahlen sind Ausdruck eines habitusspezifischen ‚Gespürs‘ dafür, wo „man sich ‚am richtigen Platz‘ oder ‚fehl am Platz‘ fühlt und entsprechend beurteilt wird“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 30) – oder eben: Sie sind Ausdruck eines Gespürs für Bereiche und Tätigkeiten, die einem als ‚Mann‘ oder ‚Frau‘ eines spezifischen sozialen Milieus naheliegen. Gemäß dem Ansatz von *doing gender while doing work* ist die vergeschlechtlichte Arbeitsteilung und ihre strukturierende Wirkung zentral – welches Studium ‚Frau‘ ergreift, welche berufliche Tätigkeit sie anschließend ausübt, welche Paarbeziehung sie eingeht und wie sie Familienarbeit organisiert – all das ist eng verbunden über den vergeschlechtlichten und vergeschlechtlichenden Milieuhabitus.

4.2 Methodisches Vorgehen

Um der Frage nachzugehen, wie sich Studien(fach)wahlen im Kontext von sozialem Milieu und Geschlecht konstituieren, wurden leitfadengestützte verteilte Interviews (vgl. Kaufmann 1999) mit Studierenden aus der Sozialen Arbeit und dem Bauingenieurwesen und an einer Hochschule für Angewandte

4 Im vorliegenden Sample identifizieren sich alle Befragten als ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘.

Wissenschaften geführt⁵. In den beiden Fächern lassen sich – neben dem kontrastiven Geschlechterverhältnis (jeweils 70–75 % zu 30–25 %) – einerseits unterschiedliche schwerpunktmäßige habitus- und milieuspezifische Muster vermuten, aber ebenso eine Vielfalt an Habitus innerhalb eines Fachs (vgl. Vester et al. 2001, S. 226; vgl. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004). Auch zwischen den Fachkulturen lassen sich größere Unterschiede annehmen (vgl. Sander/Weckwerth 2017; Zinnecker 2004; Liebau/Huber 1985).

Allgemein zeigt sich unter den Befragten eine gewisse Heterogenität hinsichtlich ihrer Bildungshintergründe und -wege, grundsätzlich lässt sich das Sample aber als ‚bildungsnah‘ beschreiben⁶. Die Interviews dauerten zwischen 45 und 90 Minuten, wurden zur Analyse transkribiert und mit der Methode der Habitushermeneutik ausgewertet (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2013). Da der Habitus nicht direkt im Interviewmaterial erkennbar ist, werden sie mit dieser Methode auf der latenten Ebene hermeneutisch entschlüsselt, um Muster der Wahrnehmung, Bewertung und Handlung durch Sequenzanalysen herauszuarbeiten und so ein fallspezifisches „Habitusyndrom“ zu bilden (vgl. Teiwes-Kügler/Lange-Vester 2018, S. 133).

4.3 Milieuspezifische und vergeschlechtlichte Muster der Studien(fach)wahl

Im Ergebnis zeigt sich, dass die Entscheidung, ob und warum ein Studium aufgenommen wird, maßgeblich vom sozialen Milieu abhängt. Das Studium kann etwa eine Strategie zum familiären Stuserhalt sein, eine zweckfreie Möglichkeit zur individuellen Selbstentfaltung oder ein pragmatischer Schritt zur beruflichen Qualifizierung. Innerhalb dieses Möglichkeitsraums wiederum führt das Geschlecht zu weiteren Verengungen, die z. B. durch das Vorhandensein von Vorbildern und Elementen der fachkulturellen Sozialisation geprägt werden. Vorstellungen von Familiengründung und -organisation sind geschlechts- wie milieuspezifisch und Teil der Passung zu einem Beruf.

Die Studien(fach)wahlen im vorliegenden Sample lassen sich in fünf Muster unterscheiden, deren Bezeichnung die jeweils leitenden Handlungsorientierungen widerspiegelt, die spezifisch sind für den sozialen Ort der Befragten (s. Tabelle 1): „Unkonventionalität und Idealismus“ (mit einer vergleichsweise

5 Insgesamt wurden dreizehn Interviews mit acht Studierenden aus der Sozialen Arbeit geführt (davon identifizieren sich fünf als ‚weiblich‘) und mit fünf Studierenden aus dem Bauingenieurwesen (davon identifizieren sich drei als ‚weiblich‘).

6 Sechs der dreizehn Befragten haben mindestens einen Elternteil mit Hochschulabschluss. Elternteile mit Volksschulabschluss oder ohne Schulabschluss sind die Ausnahme. Auch die Befragten selbst haben bereits einen (schulischen) Selektionsprozess durchlaufen und die Hochschulreife absolviert.

ausgeprägten habitusspezifischen Nähe zur Sozialen Arbeit), „Traditions- und Stabilitätsorientierung“ (mit einer vergleichsweise ausgeprägten habitusspezifischen Nähe zum Bauingenieurwesen), „Aufstiegsstreben und Disziplin“, „Gemeinschaft und Ordnung“ und „Autonomie durch Leistung“.

Tabelle 1: Milieuspezifische Muster der Studien(fach)wahl und Lebensführung im Sample (Loge 2021a, S. 288)

	Idealismus und Unkonventionalität	Gemeinschaft und Ordnung	Autonomie durch Leistung	Aufstiegsstreben und Disziplin	Traditions- und Stabilitätsorientierung
Studium	Distinktive Betonung des Unkonventionellen, auch: Idealismus	Gemeinschaftliche und kooperative Studienfachwahl	Studium als Schritt zu mehr Unabhängigkeit, auch: Sinnfrage und berufliche Handlungsfreiheit	Studium als Frage von Status auf Grundlage eines wettbewerbsorientierten Leistungsverständnisses	Studium als soziales Erbe, als Selbstverständlichkeit
Beruf und Lebensführung	Abgrenzung von Status- und Prestigedenken, von materiellen Werten und einem individualistischen Leistungsverständnis	Bedeutung von Gemeinschaft, aber auch Machtposition, Betonung der Ordnungsfunktion des Berufs	Bildungsaufstieg mit Risiko- und Leistungsbereitschaft, auch: Disziplin	Aufstiegs- und erfolgsorientiertes Berufsverständnis, Disziplin, auch: materielle Werte, Präntention	Orientierung an Bekanntheit, an klaren Strukturen, Abgrenzung ‚von unten‘
	bei allen: Tendenz zur vorreflexiven Zuständigkeitsaufteilung hin zur Familienarbeit in ‚weiblicher‘ Hand				
Antizipierte Familiengründung	traditionelle Aufgabenteilung im Rahmen der Abgrenzung von Erwerbsorientierung	tendenziell egalitärer Blick auf Familienorganisation als gemeinschaftliche Aufgabe	traditionelle Aufgabenteilung nach pragmatischen/ monetären Gesichtspunkten, auch: tendenzielle Offenheit	hohe Erwerbsorientierung, Erwerbsarbeit > Familienarbeit, Spannungspotenzial auf weiblicher Seite	hoher Stellenwert aus weiblicher Perspektive, Antizipation einer traditionellen Aufgabenteilung, Deutung als ‚eigene Entscheidung‘

4.4 Männlich-vergeschlechtlichte Wege in die Soziale Arbeit

Die männlichen Studierenden der Sozialen Arbeit verbindet erstens eine positive Konnotation von Carearbeit. Kindererziehung, Gefühls- und Beziehungsarbeit,

zwischenmenschliche Kommunikation und der Wert des ‚Helfens‘ allgemein spielen in ihren biografischen Erfahrungen und ihrem Selbstkonzept eine prägende Rolle. Ein Beispiel hierfür ist die ausgeprägte Wertschätzung des Erstsemesterstudenten Achim gegenüber seiner Mutter, die für ihn und seinen Bruder alleinerziehend verantwortlich war, keiner Erwerbstätigkeit nachgegangen ist und umfangreiche und dauerhaft Ehrenämter ausgeübt hat, indem sie in der Schule ihrer Söhne über dreizehn Jahre die Cafeteria mitbetreut, Arbeitsgemeinschaften geleitet und Ausflüge begleitet hat. Achim stellt fest: „[M]eine Mama war halt immer da.“

Hinzukommt eine zweite Gemeinsamkeit dieser Fälle, nämlich ihre Orientierung an den Werten von Gemeinschaft und Kooperation. Formen der Aushandlung werden strikten Vorgaben gegenüber bevorzugt und Beziehungen nach Möglichkeit auf Augenhöhe statt in Hierarchien gelebt. Allgemein sind soziale Beziehungen für die Studenten zentral und nehmen viel Raum in ihren Erzählungen ein. Das zeigt sich auch am Fall von Dominic, der auf die Frage hin, worauf es ihm im Leben ankäme, antwortet: „Im Leben kommt’s mir darauf an, glücklich zu sein.. zufrieden zu sein mit dem was man tut, was man vor allem auch hat. Und.. dass man auch.. emotionale Nähe hat, sei es von Freunden, sei es von Familie.. und auch Rückhalt hat.“

Hier schwingt eine dritte Gemeinsamkeit der Sozialarbeitsstudenten mit: In ihren Selbstkonzepten und Zukunftsplänen spiegelt sich eine gewisse Bescheidenheit wider sowie eine Abgrenzung von einer Orientierung an Status oder Prestige. Karrierestreben oder ein Fokus auf die Akkumulation von finanziellem Kapital sind für sie nicht handlungsleitend, sondern eher Abgrenzungsfolien. Dabei schwingt ein deutliches (berufliches) Selbstbewusstsein bei diesen Fällen mit, etwa am Beispiel von Achim, der eine Leitungsposition in der offenen Jugendarbeit antizipiert, aber im gleichen Zug klarstellt: „Dafür möchte ich halt den Bachelor haben, der reicht da auch, ich brauch keinen Master oder ich möcht, muss keinen Weg gehen der darüber hinausgeht.. könnt’ ich das halt als Erzieher schon machen, würd ich das mit Erzieherqualifikation machen [...]“. Bildung ist hier ein Mittel zum Zweck, nämlich zur beruflichen Selbstverwirklichung in einem niedrigschweligen Feld, das von Freiwilligkeit und Augenhöhe geprägt ist.

Dieses Bildungsverständnis ist – viertens – bereits in den Herkunftsfamilien angelegt, wo ein ergebnisoffener und kooperativer Umgang mit Bildung(sentscheidungen) festzustellen ist. Es findet eine Orientierung an den individuellen Voraussetzungen statt und nicht an höchstmöglichen Schul- und Berufsabschlüssen, wie sich bei Achim zeigt: „Wenn ich gesagt hab so ich möcht’ Architekt werden ham alle immer gesagt ‚Ja okay, mach das wenn du das möchtest‘ oder äh ich werd Anwalt oder, oder ne Phase hatt ich auch, wollt ich Tanzlehrer werden und alle ham gesagt ‚Ja klar, wenn es das is was du möchtest, mach“.

Und schließlich haben die männlichen Fälle in der Sozialen Arbeit fünftens einen ähnlichen Blick auf die Gründung und Organisation einer eigenen Familie

gemeinsam: Es schlägt sich eine tendenzielle Offenheit gegenüber einer egalitären Aufteilung von Carearbeit nieder und gleichzeitig findet keine Orientierung an einer traditionell-männlichen Versorgerfunktion statt.

Es lässt sich festhalten: Das Zusammenspiel von Gemeinschaftsorientierung, der Abgrenzung von Statusorientierung und wettbewerbsorientiertem Leistungsdenken sowie eine gewisse Offenheit gegenüber zumindest tendenziell egalitären Geschlechterpraktiken scheint ein Türöffner für Männer zu sein, Sozialarbeiter zu werden. Diese Dispositionen und Habituszüge lassen sich im Raum sozialer Milieus horizontal tendenziell links und mittig verorten, während die schwerpunktmäßige vertikale Verortung im mittleren Bereich bis hin zur Grenze der Respektabilität zu vermuten ist. Eine gewisse Anschlussfähigkeit ist jedoch auch über der Grenze der Distinktion vorstellbar.

4.5 Weiblich-vergeschlechtlichte Wege in das Bauingenieurwesen

Der letztgenannte Aspekt der antizipierten Familiengründung spielt wiederum bei den Studentinnen im Bauingenieurwesen keine entscheidende Rolle im Kontext der Studienfachwahl: Die Vorstellungen davon, ob überhaupt eine Familie gegründet wird und wenn ja, wie eine anschließende Arbeitsteilung aussehen könnte, sind bei den analysierten Fällen heterogen. So bedeutet eine Studien(fach)wahl jenseits binärer Zuschreibungen nicht unbedingt auch eine egalitär ausgerichtete Vorstellung von Familiengründung.

Was jedoch die weiblichen Fälle im Bauingenieurwesen gemeinsam haben, sind ihre ähnlich gelagerten fachlichen Erfahrungen, nämlich der Einblick in technische Berufe über das soziale Umfeld und die dadurch geförderte Affinität zu technisch-mathematischen Fach- und Berufsinhalten. Diese fachliche Ausrichtung wiederum kann durch unterschiedliche milieuspezifische Orientierungen flankiert und bestärkt werden – wie jene an Tradition und Stabilität (im Fall von Sonja) oder jene an Autonomie und beruflichem Aufstieg (im Fall von Hanna). Hanna hat einen klassischen Bildungsaufstieg aus einer nicht-akademischen Herkunftsfamilie vollzogen, ihr Vater ist im produzierenden Ingenieursgewerbe tätig und sie hat dort Einblicke über ein Praktikum erhalten und schließlich eine Ausbildung zur Bauzeichnerin absolviert. Auch Hobbies und Interessen wurden entsprechend gefördert. Das war auch bei Sonja der Fall, die allerdings Ingenieurseltern – um nicht zu sagen eine ganze Ingenieursfamilie – hat: „Also bei uns in der Familie gehen alle mehr so in die Richtung so technische Sachen, also mir hat Deutsch überhaupt nich gelegen, meinem Bruder auch nich, meinen Eltern auch nicht ((lacht)) und meine Cousins zum Beispiel studier'n auch beide Informatik.. ja meine Eltern ja auch sowas in die Richtung und ... ähm was ich ja nachher erfahren hab, als ich mich für Bauingenieur entschieden hab, dass mein Opa auch Bauingenieur war.“ Das

Bauingenieurstudium scheint als soziales Erbe Sonja in die Wiege gelegt zu sein, so ihr Narrativ.

Beide Fälle spiegeln wider, wie unterschiedlich die Funktion des Studiums je nach milieuspezifischer Herkunft sein kann. Während es bei Sonja der selbstverständlichen Fortführung des familiär angelegten Ingenieurstudiums dient, ist es für Hanna der Weg zu mehr Autonomie aus ihrem Ausbildungsberuf heraus: „Ja weil als Bauzeichnerin ist man ziemlich abhängig von den Architekten und Bauingenieuren, weil du kannst ja keine Entscheidung selber treffen, musst die immer fragen und.. die sind ja.. vielbeschäftigte Menschen, die sind nur am Telefonieren oder irgendwas, das ging mir schon ein bisschen auf die Nerven. Also dass ich auch einfach meine eigenen Entscheidungen treffen kann, ja,.. dafür eigentlich das Studium.“ Dass Hanna (noch) eine gewisse Distanz zu den Positionen der „Architekten“ und „Bauingenieuren“ spürt, wird in dieser Passage ebenso deutlich. Ihren Bildungsaufstieg beschreitet sie gemeinsam mit ihrer Zwillingschwester, die ebenfalls zuerst eine Ausbildung durchlaufen hat (zur Versicherungskauffrau) und nun an einer Hochschule studiert (Wirtschaftswissenschaften). Im Gegensatz zu Sonjas selbstverständlicher Stärkung des Weges an die Hochschule finden wir in Hannas Familie eine Orientierung an der Sicherheit eines möglichst frühen Berufseinstiegs und eine Skepsis gegenüber einer akademischen Qualifizierung: „Ja meine Eltern sind da nicht so begeistert von gewesen eigentlich. Weil die sind ja doch immer so.. ja lieber Geld verdienen sag ich mal, als dann so.. noch was studieren. [...] Aber die unterstützen da uns auch, die sagen dann immer ‚Wenn ihrs nicht schafft, dann lassts sein‘ ((lacht)). Ja und dadurch dass wir schon ne Ausbildung ham, beide, isses ja auch nicht so tragisch wenn wirs nicht schaffen würden, dann können wir einfach in dem Job weiterarbeiten.“ Was Hanna hier als „Unterstützung“ beschreibt, lässt sich auch als latente elterliche Abgrenzung von Aufstiegs- und Statusstreben deuten.

Was die weiblichen Studentinnen des Bauingenieurwesens schließlich wieder eint, sind ihre Erfahrungen mit vergeschlechtlichten Abdrängungseffekten im Laufe ihrer Bildungs- und Berufsbiografie, selbst im Fall von Sonja mit akademischer Herkunftsfamilie. Bei ihr sehen wir eine vertikale Hierarchisierung innerhalb ihrer Familie, in der die universitären Abschlüsse den Männern vorbehalten scheinen, während die weiblichen Familienmitglieder ein fachhochschulisches Studium absolvieren. Zu dieser Hochschulart wird ihr auch von ihrem Vater explizit geraten, aus einem „Bauchgefühl“, weil sie „dort besser aufgehoben“ sei.

Zusammengenommen zeichnen sich im Vergleich zu den männlichen Studenten der Sozialen Arbeit unter den weiblichen Bauingenieurstudentinnen weniger gemeinsame Habituszüge ab, die diese Fachwahl entscheidend prägen. Vielmehr ist es die Gemeinsamkeit der fachlichen Prägung innerhalb der Familie, die diesen Weg ebnet, der wiederum mit entsprechenden geschlechtsspezifischen und – im Fall des Bildungsaufstiegs – herkunftsspezifischen Abdrängungen verbunden ist.

5 Wanted: Habitussensibilität in Hochschule und Profession

Sowohl die aufgezeigten Desiderate im Forschungsstand wie auch die dargestellten Muster der Studien(fach)wahl im untersuchten Sample verweisen auf die dringend notwendige systematische Verknüpfung von sozialer Herkunft und Geschlecht in Studien der Geschlechter- und Bildungsforschung – eine Verknüpfung, die hinter die binären Konstruktionsprozesse von Männlichkeit und Weiblichkeit blickt und ihre Verwobenheit mit einem vertikalen wie horizontalen Verständnis von Klassenverhältnissen – etwa im Sinne sozialer Milieus – rekonstruiert. Die Anwendung der Habitusstheorie als intersektionales Konzept eröffnet hier einen Blick auf Differenzen innerhalb einer Geschlechtskategorie, bedingt durch die soziale Herkunft: Demnach kann der weiblich-vergeschlechtlichte Weg in ein Ingenieurstudium ein selbstverständlicher Weg zur Wahrung der Familientradition sein mit vergleichsweise gering ausgeprägten, aber wirksamen vergeschlechtlichten Abdrängungseffekten. Oder ein Bauingenieurstudium kann im Fall eines Bildungsaufstiegs mit Anstrengungen und Unsicherheiten verbunden sein und weniger den Zweck der Traditionswahrung erfüllen, sondern jenen der (beruflichen) Autonomie. Männlich-vergeschlechtlichte Wege in die Soziale Arbeit wiederum scheinen besonders in den eher selbstbestimmten Milieus mit einer ausgeprägten Gemeinschaftsorientierung und einer Abkehr von Status- und Prestigeorientierung nahezuliegen. Der Weg von Männern und Frauen in ein Studienfach bzw. ein Berufsfeld ist immer ein Weg von Männern und Frauen aus einem bestimmten sozialen Milieu mit dem Ergebnis spezifischer Passungsverhältnisse, die Geschlecht wie soziale Herkunft gleichermaßen umfassen.

Diese Erkenntnisse verweisen auf die Notwendigkeit von Habitussensibilität⁷ in mehrfachem Sinne: Zum einen für ein umfassenderes Verständnis und eine fundierte Beratung der Studierendenschaft bzw. der Studieninteressierten. Am Übergang in die Hochschule bedarf es einer ungleichheits- und habitussensiblen Beratung, die die habitusspezifischen Bildungs- und Berufsvorstellungen und -erfahrungen ihrer Klientel berücksichtigt. Im weiteren Studienverlauf kann eine habitussensible Beratung darauf hinwirken, heterogene Passungsverhältnisse zur Hochschule selbst und zum jeweiligen Studiengang im Speziellen zu berücksichtigen und so zur Abschwächung von Abdrängungsmechanismen beizutragen. Dabei darf der Fokus allerdings nicht nur auf den ‚mitgebrachten Herkunftshabitus‘ liegen, sondern es müssen ebenso die Fachkulturen selbst mit ihren spezifischen Mechanismen einbezogen und als veränderbar – und ggf. veränderungsbedürftig – verstanden werden. Und schließlich bringt das Konzept

7 Siehe auch die Beiträge von Meise und Rutter/Weitkämper in diesem Band. Speziell für die Soziale Arbeit sei auf die Ausarbeitung von Rademacher (2024) zur Habitus-Milieu-Reflexivität verwiesen.

der Habitussensibilität auch in den anknüpfenden Berufsfeldern ein besonderes Potenzial mit sich – so etwa in der Sozialen Arbeit: Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Herkunftshabitus der Studierenden – und damit künftigen Sozialarbeiter*innen – ergeben sich unterschiedliche Perspektiven auf die Soziale Arbeit, ihre Adressat*innen und ihren Handlungsauftrag, etwa als herrschaftskritischer „Stachel im Fleisch der herrschenden Systeme“ oder als neoliberale Aktivierungsinstanz zur „Umstellung und Erziehung“ (vgl. Loge 2021b). Hier bedarf es einer professionellen Selbstreflexion, also einer Sensibilität sowohl für den eigenen Habitus wie auch jenen der Klient*innen – und für die strukturellen Anschlussmöglichkeiten und Ausschlussmechanismen im jeweiligen Handlungsfeld mit seinen Institutionen.

Kurzum: Was es braucht, ist Habitussensibilität im Sinne eines doppelten Blicks – auf die Habitus der beteiligten Akteur*innen – seien es Studierende, Fachkräfte oder Adressat*innen – wie auch auf die Strukturen des betreffenden Feldes, ganz im Sinne einer Habitus-Struktur-Reflexivität (Schmitt 2014), die Prozesse der Vergeschlechtlichung systematisch mitdenkt.

Literatur

- Baar, Robert (2010): Allein unter Frauen. Der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer. Wiesbaden: Springer VS/GWV Fachverlage.
- Bargel, Holger/Bargel, Tino (2010): Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. Düsseldorf.
- Becker-Schmidt, Regina (1987): Die doppelte Vergesellschaftung – die doppelte Unterdrückung. In: Unterkirchner, Lilo/Wagner, Ina (Hrsg.): Die andere Hälfte der Gesellschaft. Wien: ÖGB-Verlag, S. 10–25.
- Beer, Ursula (Hrsg.) (1987): Klasse Geschlecht. Feministische Gesellschaftsanalyse und Wissenschaftskritik. 2. durchgesehene Auflage. Forum Frauenforschung, Band 1. Bielefeld: AJZ-Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. Stuttgart: Klett.
- Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (2019): Studienfachwahl im Kontext von Habitus und sozialer Auslese im Bildungswesen. In: Haffner, Yvonne/Loge, Lena (Hrsg.): Frauen in Technik und Naturwissenschaft: Eine Frage der Passung. Aktuelle Erkenntnisse und Einblicke in Orientierungsprojekte. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 21–42.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2013): Zur Theorie und Praxis der „Habitus-Hermeneutik“. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Empirisch Arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen. Bildungssoziologische Beiträge. Weinheim und Basel: Juventa, S. 93–129.
- Budde, Jürgen (2007): Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen – doing gender als schulischer Aushandlungsprozess. In: Jösting, Sabine (Hrsg.): Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung, Bd. 7. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl-von-Ossietzky-Universität, S. 44–60.
- Connell, Raewyn (2015): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. 4. durchgesehene und erweiterte Auflage. Geschlecht und Gesellschaft, Band 8. Wiesbaden: Springer VS.
- Dausien, Bettina (2012): Differenz und Selbst-Verortung – Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Biographien als Forschungskonzept. In: Aulenbacher, Brigitte/Riegraf, Birgit (Hrsg.): Erkenntnis

- und Methode. Geschlechterforschung in Zeiten des Umbruchs. 2. Auflage. Geschlecht und Gesellschaft, Band 43. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157–178.
- Ganß, Petra (2011): Männer auf dem Weg in die Soziale Arbeit – Wege nach oben? Die Konstruktion von „Männlichkeit“ als Ressource der intraberuflichen Geschlechtersegregation. Soziale Arbeit. Opladen, Farmington Hill, MI: Budrich UniPress.
- Grunau, Janika (2017): Habitus und Studium. Dissertation. Wiesbaden: Springer VS.
- Haffner, Yvonne (2014): Männer in die Soziale Arbeit. Anforderungen an die Fachkultur. In: Rose, Lotte/May, Michael (Hrsg.): Mehr Männer in die Soziale Arbeit!? Kontroversen, Konflikte und Konkurrenzen. Geschlechterforschung für die Praxis, Band 1. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 135–162.
- Hild, Petra (2019): Habitus und seine Bedeutung im Hochschulstudium. Aneignungspraktiken und -logiken von Studierenden. Bildungssoziologische Beiträge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kaufmann, Jean-Claude (1999): Das verstehende Interview [Theorie und Praxis]. Edition discours, Bd. 14. Konstanz: UVK, Univ.-Verlag Konstanz.
- Kegel, Lena S./Schnettler, Theresa/Scheunemann, Anne/Bäulke, Lisa/Thies, Daniel O./Dresel, Markus/Fries, Stefan/Leutner, Detlev/Wirth, Joachim/Grunschel, Carola (2020): Unterschiedlich motiviert für das Studium. Motivationale Profile von Studierenden und ihre Zusammenhänge mit demografischen Merkmalen, Lernverhalten und Befinden. In: ZeHf – Zeitschrift für empirische Hochschulforschung, 1-2020, S. 81–105.
- Kessels, Ursula (2012): Selbstkonzept: Geschlechtsunterschiede und Interventionsmöglichkeiten. In: Stöger, Heidrun/Ziegler, Albert/Heilemann, Michael (Hrsg.): Mädchen und Frauen in MINT. Bedingungen von Geschlechtsunterschieden und Interventionsmöglichkeiten. Lehr-Lern-Forschung, Bd. 1. Berlin: Lit, S. 163–191.
- Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2002): Habitus. Einsichten: Themen der Soziologie. Bielefeld: Transcript.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 30. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–125.
- Kroher, Martina/Beuße, Mareike/Isleib, Sören/Becker, Karsten/Ehrhardt, Marie-Christin/Gerdes, Frederike/Koopmann, Jonas/Schommer, Theresa/Schwabe, Ulrike/Steinkühler, Julia/Völk, Daniel/Peter, Frauke/Buchholz, Sandra (2023): Die Studierendenbefragung in Deutschland. 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2004): Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Bildungssoziologische Beiträge. Weinheim und Basel: Juventa, S. 159–188.
- Liebau, Eckart/Huber, Ludwig (1985): Die Kulturen der Fächer. In: Neue Sammlung 25. Jahrgang, 3, S. 314–339.
- Loge, Lena (2021a): Von Bauingenieurinnen und Sozialarbeitern. Studien(fach)wahlen im Kontext von sozialem Milieu und Geschlecht. Wiesbaden: Springer VS.
- Loge, Lena (2021b): „Stachel im Fleisch der herrschenden Systeme“ oder Instanz zur „Umstellung und Erziehung“: Habitus- und milieuspezifische Zugänge von Studierenden zur Sozialen Arbeit. In: Scheller, Gitta; Rohloff, Sigurður (Hrsg.): Habitus und Geschmack in der Sozialen Arbeit. Ein Lehr- und Praxisbuch. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 40–52.
- Loge, Lena (2022): Sozialarbeiter oder Bauingenieur? Studien(fach)wahlen aus der Milieuperspektive. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 31 (2022) 1/2, S. 94–109.
- Maschke, Sabine (2013): Habitus unter Spannung – Bildungsmomente im Übergang. Eine Interview- und Fotoanalyse mit Lehramtsstudierenden. Edition Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Multrus, Frank/Majer, Sandra/Bargel, Tino/Schmidt, Monika (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn und Berlin: BMBF.

- Puchert, Lea (2017): Männliche Ingenieurstudenten – eine Biographieanalyse ingenieurwissenschaftlicher Studienfachwahl. Mit einem Gendervergleich weiblicher und männlicher Ingenieurbiographien. Studien zur Technischen Bildung, Band 4. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Rademacher, Claudia (2024): Habitus-Milieu-Reflexivität. Schlüsselqualifikation herrschaftskritischer Sozialer Arbeit. Opladen: Barbara Budrich.
- Sander, Tobias/Weckwerth, Jan (2017): Soziale Prägungen und fachkulturelle Sozialisationsprozesse – am Beispiel des Ingenieurberufs. Beitrag zur Veranstaltung „Das Personal der Professionen“ der Sektion Professionssoziologie. In: Lessenich, Stephan (Hrsg.): Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016.
- Scheller, Percy/Isleib, Sören/Sommer, Dieter (2013): Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12. Tabellenband.
- Schlüter, Anne (1999): Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien. Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Bd. 13. Opladen: Leske und Budrich.
- Schmeck, Marike (2019): Diskursfeld Technik und Geschlecht. Dissertation. Gender studies: Transcript.
- Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmitt, Lars (2014): Habitus-Struktur-Reflexivität. Anforderungen an helfende Professionen im Spiegel sozialer Ungleichheitsbeschreibungen. In: Sander, Tobias (Hrsg.): Habitus-sensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 67–86.
- Schneider, Heidrun (2016): „Mmh ... ich dachte man lernt gut Programmieren und alles über Computer (lacht).“ Studienabbruch und Habitus in der Informatik. In: Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 107–124.
- Solga, Heike/Pfahl, Lisa (2009): Doing Gender im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich. In: Milberg, Joachim (Hrsg.): Förderung des Nachwuchses in Technik und Naturwissenschaft. Berlin: Springer, S. 155–219.
- Statistisches Bundesamt (2023): Statistik der Studenten. Studierende: Deutschland, Semester, Nationalität, Geschlecht, Studienfach. Veröffentlicht auf: GENESIS-Online. Stand: 20.09.2023. (Abfrage: 05.01.2024).
- Teiwes-Kügler, Christel/Lange-Vester, Andrea (2018): Das Konzept der Habitus-Hermeneutik in der typenbildenden Milieuforschung. In: Müller, Stella/Zimmermann, Jens (Hrsg.): Milieu – Revisited. Forschungsstrategien der qualitativen Milieuanalyse. Wiesbaden: Springer VS, S. 113–155.
- Vester, Michael/von Oertzen, Peter/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wensierski, Hans-Jürgen von (2015): Technik und Naturwissenschaft im Jugendalter. Die Entwicklung von Fachorientierungen im Geschlechtervergleich – eine empirische Schülerstudie. Studien zur Technischen Bildung, Band 3. Leverkusen: Budrich.
- West, Candace/Zimmerman, Don H. (1987): Doing gender. In: Gender and Society, 1, S. 125–151.
- Wetterer, Angelika (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. „Gender at work“ in theoretischer und historischer Perspektive. Theorie und Methode: Sozialwissenschaften. Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.
- Zinnecker, Jürgen (2004): Die studentische Fachkultur der Sozialpädagogik im Vergleich. Eine kulturanalytisch-ethnographische Perspektive. In: Pädagogische Rundschau, H. 58, S. 527–548.

Soziale Milieus und Habitus im Studium der Sozialen Arbeit – aktuelle Befunde qualitativer Studien

Stephan Meise

1 Einleitung

In jüngster Zeit sind erstmals drei auf der Habitus-Milieu-Forschung aufbauende qualitativ-rekonstruktive Studien erschienen, die unter verschiedenen Gesichtspunkten die herkunftsbedingte soziale Ungleichheit von Studierenden der Sozialen Arbeit im Kontext von sozialen Milieus und Habitus explorieren (vgl. Loge 2021; Pape et al. 2021; Meise 2023). Im vorliegenden Beitrag finden sich zentrale empirische Befunde dieser Untersuchungen in vergleichender Perspektive zusammengestellt. Insoweit wird zugleich ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand zur Relevanz von Studierendenmilieus in der Sozialen Arbeit gegeben, wobei auch die von den jeweiligen Autor*innen damit verbundenen Perspektiven für Praxis und Forschung Berücksichtigung finden. Im Einzelnen handelt es sich dabei um die folgenden drei Studien.

In ihrer Dissertation „Von Bauingenieurinnen und Sozialarbeitern“ untersucht Lena Loge (2021) die Bedeutung von sozialer Ungleichheit beim Zugang zur Hochschule in den Studienfächern Bauingenieurwesen und Soziale Arbeit. Nachvollzogen wird, wie soziales Milieu und Geschlecht im Übergang zum Studium zusammenwirken. Dabei zeigt sich, dass Studienentscheidung und Nähe oder Distanz zu einer bestimmten Studienfachkultur sowie entsprechende Bedeutungszuschreibungen in erster Linie von der Zugehörigkeit zu einem sozialen Milieu bestimmt sind, innerhalb dessen wiederum vergeschlechtlichte Handlungsdispositionen zum Tragen kommen (vgl. ebd., S. 281 f.).

In dem Forschungsprojekt „Studienabbruch, Habitus und Gesellschaftsbild“ unter der Leitung von Andrea Lange-Vester und Helmut Bremer untersucht die Forscher*innengruppe Studienabbrechende und Studienzweifelnde in den Fächern Soziale Arbeit, Erziehungswissenschaft und Ingenieurwissenschaften hinsichtlich der Relevanz von sozialer Herkunft (vgl. Pape et al. 2021). Es finden sich differenzierte Belege dafür, dass langfristig erworbene habituelle Dispositionen des Herkunftsmilieus von Bedeutung sind für die individuelle Bildungsstrategie sowie für die Passung oder Nichtpassung zur jeweils vorherrschenden Studienfachkultur und damit auch für Studienabbrüche.

Das Forschungsprojekt „Studierende der Sozialen Arbeit“ des Autors dieses Beitrags richtet schließlich den Blick auf das studentische Feld in einem

ausgewählten Studiengang der Sozialen Arbeit (vgl. Meise 2023). Es werden verschiedene soziale Gruppen von Studierenden, ihr jeweiliger sozialer Habitus und ihr spezifisches Studierverhalten sowie milieuspezifische Probleme im Studienverlauf ermittelt. Dabei wird deutlich, inwiefern sich ungleiche Voraussetzungen der sozialen Herkunft darauf auswirken, wie das Studium der Sozialen Arbeit wahrgenommen und bewältigt wird, in welcher spezifischen Weise Studierende unterschiedlicher sozialer Herkunft sich im Hochschulalltag mehr oder weniger voneinander abgrenzen und dass mit der sozialen Herkunft jeweils besondere Sichtweisen auf das Studium der Sozialen Arbeit und auf die Profession einhergehen.

Diese im Weiteren näher betrachteten Untersuchungen reihen sich in neuere Arbeiten der Sozialstruktur- und Milieuforschung ein, die auf die Komplexität von ungleichen sozialen Praktiken im Studium fokussieren, dabei die Passungsverhältnisse von milieuspezifischen Herkunftskulturen und Hochschul(fach)-kulturen berücksichtigen und u. a. die soziologischen Konzepte Habitus, Kapital, Feld und soziales Milieu nutzen (vgl. Lange-Vester/Bremer 2020). In mehreren empirischen Untersuchungen konnte bereits die grundlegende Bedeutung gezeigt werden, die Habitus und Herkunftsmilieus von Studierenden für Studierverhalten, Konfliktwahrnehmung, Bewältigung des Studiums, studentische Lernprozesse sowie Berufswahl zukommen (vgl. etwa Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004; Schmitt 2010; Grunau 2017; Hild 2019). Die Sozialstruktur im Studium der Sozialen Arbeit war aber in dieser Hinsicht bis vor kurzem noch unerforscht. Aufgrund des komplexen Zusammenspiels der spezifischen sozialen Logiken von Habitus und Feld, die mit studentischem Wahrnehmen, Denken und Handeln einhergehen, sind bisherige Untersuchungsergebnisse nicht einfach schematisch auf andere Studienfächer übertragbar. Vielmehr sind deren spezifische soziale Strukturen und Akteursbeziehungen jeweils in ihrer Besonderheit und in ihrer Veränderlichkeit zu analysieren, um Gestaltungspotenziale zu erschließen (vgl. Engler 2003, S. 247).

Im Folgenden gehe ich zunächst kursorisch auf die theoretische Rahmung und die methodische Anlage der drei untersuchten Studien ein (2). Dann lege ich im zentralen Teil dieses Beitrags eine Synopse ihrer empirischen Befunde zur Fachkultur der Sozialen Arbeit sowie zu prekären, mittleren und gehobenen Milieus im Studium der Sozialen Arbeit vor (3). Abschließend nenne ich darauf aufbauende mögliche Schlussfolgerungen für die Praxis und für die Forschung (4).

2 Theoretische Rahmung und methodische Anlage der betrachteten Studien

Alle drei hier interessierenden Untersuchungen bauen auf Bourdieus Konzeption von Habitus und Feld (Bourdieu 1982, 1987) und deren Weiterentwicklung in der

Milieuforschung auf (Vester et al. 2001). „Der Begriff des Habitus soll in erster Linie auf die Fragen nach der Regelmäßigkeit des Handelns und der Reproduktion der Sozialstruktur antworten“ (Rehbein 2016, S. 95, vgl. auch S. 84 ff.). Die Klassifizierungen des Habitus strukturieren auch die Wahrnehmung des Studiums und der Hochschul(fach)kultur. Das soziologische Konstrukt des sozialen Feldes bezieht sich auf Netzwerke zwischen ungleichen sozialen Positionen sozialer Akteur*innen, die nach bestimmten Regeln und entsprechend ihrer habituellen Neigungen um diese relativen Positionierungen und damit um die Verteilung bestimmter Formen von Macht ringen (vgl. ebd., S. 101–106). Die Milieuforschung nach Vester et al. fokussiert in Anknüpfung an Bourdieu und anhand eigener empirischer Untersuchungen sowie Typenbildung die Differenzierung, Pluralisierung sowie fortbestehende Traditionen von Klassenstrukturen auf einer soziokulturellen Ebene (vgl. Vester 2015).

Im Anschluss an ihr jeweiliges Erkenntnisinteresse und ihre theoretische Rahmung weisen die drei qualitativ-rekonstruktiv angelegten Studien auch in methodischer Hinsicht Gemeinsamkeiten auf. Als Erhebungsmethode werden zentral leitfadengestützte „verstehende Interviews“ nach Kaufmann (2015), der seinerseits von Bourdieus (1997) Überlegungen zum Verstehen beeinflusst ist, genutzt, wobei die genaue Ausgestaltung der Interviews je nach Studie differiert. Die Auswertung der Transkripte erfolgt jeweils nach einem aufwendigen sequenzanalytischen Verfahren, der sogenannten Habitus-Hermeneutik (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2013; Bremer/Teiwes-Kügler/Lange-Vester 2019). Mit deren Hilfe können Bedeutungsgehalte der Interviews auf zwei Ebenen erfasst werden: auf der subjektiv-intentionalen Sinnenebene der unmittelbaren Alltagswahrnehmung der Studierenden und auf der latenten Sinnenebene der objektiven sozialen Strukturen, in die die Erfahrungen der Akteur*innen eingebettet sind. Im Laufe des Interpretationsprozesses finden wiederholt Perspektivwechsel statt, um das jeweilige Zusammenspiel von Akteur*in und Feld zu rekonstruieren, das die erzählten Haltungen und Handlungen generiert, und die soziale Praxis der Studierenden somit verstehend erklären zu können. Auf diese Weise werden die Einzelfälle nach und nach anhand ihrer jeweiligen expliziten und impliziten Annäherungen und Abgrenzungen zueinander in Beziehung gesetzt und ihre feldspezifischen Positionen und Dispositionen typenbildend rekonstruiert.

Loge konzipiert die von ihr betrachteten Studien(fach)wahlen im Kontext von Klasse und Geschlecht, wobei auch sie im Wesentlichen an die Arbeiten von Bourdieu und Vester et al. anschließt (vgl. Loge 2021, S. 97–118). Entscheidungen im Übergang zum Studium werden also nicht isoliert betrachtet, sondern „im Kontext vergeschlechtlichter und milieuspezifischer Passungsprozesse zwischen Habitus und Hochschule bzw. Studienfach und Beruf“ gefasst (ebd., S. 118). Zur Untersuchung ausgewählt hat sie zwei Bachelor-Studiengänge einer Fachhochschule in Westdeutschland: Bauingenieurwesen und Soziale Arbeit. Der vorliegende Artikel beschränkt sich auf Befunde zum Studium der Sozialen

Arbeit. In diesem Studiengang sind die Befragten nach kontrastierenden Merkmalen (Bildungshintergrund der Befragten sowie ihrer Eltern, Berufserfahrung vor dem Studium) ausgewählt, fünf der zwischen 2015 und 2016 geführten leitfadengestützten themenzentrierten Interviews schließlich als Einzelfälle ausführlich habitushermeneutisch ausgewertet, davon drei „weibliche“ und zwei „männliche“ Befragte (vgl. ebd., S. 121 ff.).

Pape et al. kombinieren in ihrer Studie mit Laufzeit von 2017 bis 2020 Quotenstichprobe und theoretisches Sampling, um an einer Fachhochschule und an einer Universität – beide in Westdeutschland gelegen – Studienabbrecher*innen und Studienzweifelnde der Fachrichtungen Bachelor Soziale Arbeit/Erziehungswissenschaften und Ingenieurwissenschaften auszuwählen (vgl. Pape et al. 2021, S. 102 f.). Ich konzentriere mich hier ebenfalls auf die 27 befragten Studierenden der Sozialen Arbeit (darunter an einem Untersuchungsstandort einzelne nicht gesondert ausgewiesene Studierende der Erziehungswissenschaft), davon 18 „weiblich“ und neun „männlich“ (vgl. ebd., S. 107). Die Befragungen sind mithilfe von themenzentrierten, lebensgeschichtlich ausgerichteten Leitfadeninterviews geführt und noch um die Anfertigung von Collagen ergänzt, ebenfalls habitushermeneutisch ausgewertet. Zusätzlich haben Pape et al. Dokumentenanalysen und zahlreiche Expert*inneninterviews zur Erschließung der Untersuchungsfelder durchgeführt.

Dem Beitrag von Meise (2023, S. 283 f.) liegen 25 Leitfadeninterviews mit Studierenden im Bachelor Soziale Arbeit einer ostdeutschen Hochschule für angewandte Wissenschaft zugrunde. Die Interviews wurden zwischen 2018 und 2022 geführt. 19 Befragte geben ihr Geschlecht als weiblich an, fünf als männlich und eine*r als divers.

Insgesamt besteht die empirische Basis der drei betrachteten Studien im Bereich des Studiums der Sozialen Arbeit also aus 57 qualitativen Interviews; 40 Befragte bezeichnen sich als weiblich, 16 als männlich, eine*r als divers.

3 Empirische Befunde der betrachteten Studien

3.1 Fachkultur der Sozialen Arbeit

Alle drei Untersuchungen bestätigen – einerseits – die anhaltende Persistenz der dominanten Fachkultur der Sozialen Arbeit (vgl. Zinnecker 2004; zur Fachkulturforschung: Loge 2021, S. 88–92). Diese ist tendenziell personal und motivational orientiert, was mit einer Abgrenzung von einseitiger Leistungsorientierung einhergeht. Die Soziale Arbeit ist nach Zinnecker (2004, S. 543 f.) im hochschulischen Feld relativ unterprivilegiert positioniert, was auch mit einer im Allgemeinen geringeren Ausstattung mit ökonomischen und kulturellen Ressourcen der

Studierenden im Vergleich zu anderen Studiengängen sowie mit einem hohen Anteil weiblicher Studierender einhergeht.

Loge resümiert ihre empirischen Befunde mit Blick auf die Fachkultur dahingehend, dass „die antizipierte Nähe zur sozialpädagogischen [Fachkultur] besonders ausgeprägt [ist] in jenen Fällen, deren Habitus von gemeinschaftlichen, kooperativen Handlungsmustern, von einer Distanzierung von Prestige- und Karrierestreben oder auch einer gewissen Ordnungsorientierung geprägt sind. Jenseits davon lassen aber auch stärker individualistische, konkurrenzorientierte Handlungsmuster eine (möglicherweise geringer ausgeprägte) fachkulturelle Nähe zu“ (Loge 2021, S. 276).

Pape et al. betonen hinsichtlich des Studiums der Sozialen Arbeit, „dass es sich um eine integrative Fachkultur handelt, die den Prozess des ‚Ankommens‘ an der Hochschule reflexiv einbezieht und dabei explizit die verschiedenen Voraussetzungen der Studierenden berücksichtigt“ (Pape et al. 2021, S. 104), was mit einer vergleichsweise geringen Abbruchquote einhergeht. Zugleich wird – meist implizit – eine hohe Selbstdisziplin und Eigenständigkeit im Studium eingefordert, was Studierende, die dafür bessere soziale Voraussetzungen mitbringen, indirekt bevorzugt. Außerdem benennen die Autor*innen gewisse Unterschiede zwischen dem Studium der Sozialen Arbeit an Universität – von Beginn an etwas stärker strukturiert und formalisiert – und Fachhochschule – von Beginn an praxisorientiert und relativ stark sozial integrierend (vgl. ebd.).

Auch Meise spricht davon, dass die Fachkultur „als personen- und hilfeorientiert gekennzeichnet werden [kann], von einer Nähe zur Berufspraxis und Werten der Sozialen Arbeit geprägt [...]. Haltungen der Gemeinschaftlichkeit und der Hilfe zur Selbsthilfe stehen im Zentrum; von ‚Egoismus‘, ‚Ellenbogenmentalität‘ sowie ‚law and order‘-Denken wird sich tendenziell abgegrenzt. Allerdings sind bei genauerer Betrachtung auch solche habituellen Anteile festzustellen“ (Meise 2023, S. 284).

In allen drei Untersuchungen finden sich somit – andererseits – durch die Habitus-Milieu-Perspektive auch differenzierende Hinweise: Die Fachkultur der Sozialen Arbeit ist nicht unumstritten. Ihrer dominanten Fassung tritt eine Vielzahl studentischer Haltungen mit unterschiedlich ausgeprägter Nähe oder Distanz dazu gegenüber. Diese Heterogenität der Studierenden innerhalb einer Fachrichtung – die in der Forschung sonst bisher kaum im Blick ist – erweist sich bei näherer Betrachtung als milieuspezifisch strukturierte Ungleichheit.

3.2 Prekäre Milieus im Studium der Sozialen Arbeit

In den Untersuchungen von Pape et al. sowie von Meise sind jeweils Studierende der Sozialen Arbeit mit Herkunft aus prekären sozialen Milieus erfasst. Pape

et al. (2021, S. 109–111) ermitteln im untersuchten universitären Studiengang Soziale Arbeit das Muster der „angestregten Orientierungssuche“:

Die diesem Muster zugeordneten Studierenden stammen aus unterprivilegierten Milieus und aus den untersten Teilen der mittleren Milieus. Ihre Eltern weisen relativ viel ungelernte Berufstätigkeiten auf. Ausgehend von tendenziell als prekär erlebten sozialen Verhältnissen in Kindheit und Jugend erscheint die Studienwahl als teils fremdbestimmte Suche nach Orientierung und Bemühung um eine Verbesserung der „ererbten“ sozialen Position. Im Studienalltag zeigen sich trotz großer Anstrengungen zum Teil erhebliche Probleme mit der erforderlichen Selbstorganisation. Die Studierenden dieses Typus ringen mühevoll darum, im Studium bestehen zu können. Kritik äußern sie eher an sich selbst; erhebliche Selbstzweifel sind verbreitet. Vor dem Hintergrund, dass ihre habituellen Voraussetzungen und die Anforderungen der Fachkultur relativ am stärksten auseinanderfallen, werden das „insgesamt hohe Maß an Angestrenztheit dabei, den Anforderungen und Konventionen des Studiums gerecht zu werden“ (ebd., S. 110) und die Studienzweifel und Abbruchtendenzen dieser Gruppe verständlich.

Diese Befunde bestätigen sich weitgehend in dem von Meise an einer Fachhochschule ermittelten Studierendentypus der „Skeptisch-Prekären“ (Meise 2023, S. 292–294):

Die hier verorteten Studierenden der Sozialen Arbeit stammen aus unterprivilegierten Milieus, ihre Eltern sind teils in prekären sozialen, teils in handwerklichen Berufen beschäftigt, teils arbeitslos. Trotz ausgeprägter sozialer Sensibilität und großer persönlicher Anstrengungen ringen sie um den Zugang zu respektablen Positionen der arbeitnehmerischen Mitte, aus der sie tendenziell ausgegrenzt sind. Die ihnen eher fremd erscheinende akademische Umgebung verunsichert sie im Umgang mit sich und anderen stark, was sie zugleich nach Kräften zu verbergen wünschen. Im Studium suchen die Befragten nach beruflicher Orientierung, Überwindung der eigenen Unsicherheiten und einem (begrenzten) Aufstieg, was allerdings kaum geplant und teils fremdbestimmt erscheint. Das Studium verlangt ihnen subjektiv empfunden einen enormen Arbeitsaufwand ab, ohne dass sich dadurch die bestehenden Unsicherheiten und Selbstzweifel für sie dauerhaft überwinden ließen. Die Studienstrategie zielt auf eine gemeinschaftliche Bewältigung der Anforderungen, was mal besser mal schlechter gelingt. Prekäre Nebenjobs kosten zusätzlich Kraft. Angesichts von als starr empfundenen gesellschaftlichen Strukturen, denen sie tendenziell misstrauen, versprechen sich die Skeptisch-Prekären von einer beruflichen Tätigkeit in der Sozialen Arbeit individuelle Unterstützung von bedürftigen Menschen im gesellschaftlichen Wettbewerb; schließlich haben sie selbst die Erfahrung gemacht, dass es eine solche Unterstützung braucht, diese aber unsicher ist.

3.3 Mittlere Milieus im Studium der Sozialen Arbeit

Die drei Untersuchungen zeigen eine erhebliche, milieuspezifisch strukturierte Vielfalt von Studierenden der Sozialen Arbeit aus den mittleren sozialen Milieus auf, in der sich unterschiedliche habituelle Strategien des Bildungsaufstiegs zeigen.

Die ausführlichen Einzelfallanalysen von Loge (2021, S. 145–250) münden für die Soziale Arbeit in vier unterschiedliche soziale Muster der Studien(fach-)wahl (vgl. ebd., S. 265–276).

Die Befragte mit dem Muster „Unkonventionalität und Idealismus“ weist eine soziale Herkunft an der Grenze der Distinktion zwischen den gesellschaftlich führenden und den aufstiegsorientierten mittleren Milieus in der facharbeiterischen Tradition auf (vgl. ebd., S. 173 f., 265). Kennzeichnend für die habituelle Grundhaltung sind hier die Abgrenzung von Prestige- und Statusorientierung sowie von „übertriebenem“ Wettbewerb und die Inszenierung der Studienfachwahl als unkonventionell und altruistisch. Es zeigen sich sowohl distinktive als auch egalitäre und gemeinschaftliche Anteile, Gemeinschaftlichkeit und Kooperation werden betont. Der Sozialen Arbeit wird die Funktion einer „gesellschaftsformenden Instanz hin zu mehr Egalität“ zugewiesen (ebd., S. 275).

Das zweite Muster „Autonomie statt Leistung“ ist im maßgeblichen Einzelfall durch die an den Werten von Unabhängigkeit und Autonomie ausgerichteten Praxis eines Bildungsaufstiegs aus dem unteren Bereich der Traditionslinie von Facharbeit und praktischer Intelligenz charakterisiert. Notwendigkeitserfahrungen schon in der Kindheit sind mit der Orientierung auf Gemeinschaft und Sicherheit sowie einer gewissen Bescheidenheit verbunden. Bei der Wahrnehmung der Sozialen Arbeit stehen Gemeinschaft, Kooperation und zwischenmenschliche Beziehungen im Mittelpunkt (vgl. ebd., S. 238 f., 272, 275).

Das Muster „Aufstiegsstreben und Disziplin“ ist für eine Befragte belegt, die eine facharbeiterische Milieuherkunft mit deutlicher Nähe zur ständisch-kleinbürgerlichen Tradition verbindet. Studien- und Berufswahl werden hier mit Blick auf Statussicherung und gesellschaftliches Ansehen der angestrebten Position getroffen. Die Befragte arbeitet diszipliniert an ihrem sozialen Aufstieg und weist dabei ein individualisiertes und wettbewerbsorientiertes Leistungsverständnis sowie gewisse präntöse Züge auf. Der Sozialen Arbeit weist sie die gesellschaftliche Funktion zu, Einzelne für den gesellschaftlichen Wettbewerb fitzumachen (vgl. ebd., S. 225 ff., 268, 275).

Das vierte Muster, „Gemeinschaft und Leistung“, ist, wie das dritte, ebenfalls für einen Befragten mit einer Milieuherkunft aus dem leistungsorientierten Arbeitnehmer*innenmilieu mit Anteilen eines ständisch-kleinbürgerlichen Habitus rekonstruiert. In privaten Beziehungen zu Familienmitgliedern und Freund*innen steht eine egalitäre und gemeinschaftliche Haltung im Mittelpunkt. Mit Blick auf die zukünftigen Klient*innen zeigen sich dagegen deutlich auf Hierarchie und Kontrolle orientierte Züge. Die Perspektive auf die Soziale

Arbeit ist hier dementsprechend sowohl durch eine gewisse Gemeinschaftsorientierung als auch mit Blick auf ihre Ordnungsfunktion geprägt (vgl. ebd., S. 211 ff., 270, 275).

Die Befunde von Pape et al. bestätigen die bereits in den Einzelfallanalysen von Loge aufscheinende (vertikale und horizontale) soziale Differenzierung der aus der Arbeitnehmer*innenmitte stammenden Studierenden der Sozialen Arbeit mit größeren Fallzahlen für Studiengänge an Universität und Fachhochschule. Mit den von ihnen herausgearbeiteten Typen betonen sie vor allem die horizontalen Abgrenzungen zwischen den Studierenden unterschiedlicher sozialer Herkunft innerhalb der mittleren Milieus (vgl. Pape et al. 2021, S. 108 f., 115 f.).

Das habituelle Muster der „selbstbestimmt-kritischen Bildungsorientierung“, das dem Muster „Unkonventionalität und Idealismus“ bei Loge ähnelt, findet sich an der Universität bei Befragten, die aus der Traditionslinie der Facharbeit und der praktischen Intelligenz, teils auch aus den gehobenen Milieus stammen (vgl. ebd., S. 108 f.). Die Elterngeneration verfügt über akademische oder qualifizierte Bildungsabschlüsse. Der Umgang mit Bildung ist selbstbestimmt und (selbst-)reflexiv, bezogen auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung und intellektuelle Auseinandersetzung. Das Studium wird von daher als zu verschult und als einseitig auf die berufliche Verwertbarkeit ausgerichtet kritisiert. Über die Mehrheit der Bildungsaufsteiger*innen aus der Mitte lässt sich festhalten, dass sie „sich von der teils als rigide und einengend empfundenen Leistungs- und Pflichtethik ihrer Eltern abgrenzen und sich vom Studium eine Horizonterweiterung und mehr Autonomie versprechen“ und dass sie „Machtverhältnisse (im Bildungswesen, in der Gesellschaft usw.) kritisch [...] hinterfragen“ (ebd., S. 108). Demgegenüber sind die ebenfalls hier verorteten Befragten aus gehobenen Milieus durch umfangreichere Möglichkeiten zur individuellen Entfaltung und Selbstverwirklichung charakterisiert, wobei ihre stark individualistischen Neigungen nicht selten mit Anpassungsschwierigkeiten im Studium und wiederholten biograifischen Brüchen einhergehen.

Die Befragten, die Pape et al. (2021, S. 115 f.) dem an der Fachhochschule identifizierten Muster „enttäuschte Anerkennung“ zuordnen und die schwerpunktmäßig ebenfalls der Traditionslinie der Facharbeit und praktischen Intelligenz entstammen, ähneln demgegenüber interessanterweise eher dem Muster „Autonomie durch Leistung“ von Loge. In manchen Fällen lässt sich auch eine gewisse Nähe zum Muster „selbstbestimmt-kritische Bildungsorientierung“ (Pape et al.) feststellen. Die „enttäuschten“ Befragten haben vor dem Studium meist eine Berufsausbildung absolviert und teils weitere Berufserfahrungen gesammelt, die sie nun als nicht ausreichend anerkennt empfinden. Von ihren Eltern, die meist über mittlere Bildungs- und Berufsabschlüsse verfügen, haben sie eine gewisse Bildungsorientierung als Wert vermittelt bekommen. Sie zielen im Studium auf Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentwicklung, es zeigt sich eine habituelle Orientierung auf Selbstbestimmung und Autonomie. Im Zuge der

vorherigen beruflichen Praxis scheint jedoch eine Umstellung auf die akademischen Anforderungen erschwert.

Die anderen beiden Muster kultureller Passung bei Pape et al. liegen näher am hierarchieorientierten Pol des sozialen Raums, wobei sich an der Universität im Vergleich zur Hochschule für angewandte Wissenschaft erneut durchschnittlich eine etwas höhere soziale Herkunft abzeichnet. Das universitäre Muster „anwendungsbezogene Ausbildungsorientierung“ ist im hierarchieorientierteren Bereich der facharbeiterisch-praktischen und in der ständisch-kleinbürgerlichen Traditionslinie angesiedelt (vgl. ebd., S. 109). Die Eltern der Befragten verfügen oft über akademische Abschlüsse und qualifizierte Berufe. Als wichtige habituelle Dispositionen lassen sich Konformität und Streben nach Statussicherheit ermitteln; die Bildungsstrategie zielt auf eine gefestigte soziale Position. An das Studium wird dementsprechend vorwiegend der Maßstab der beruflichen Verwertbarkeit angelegt, teils werden klare Vorgaben und mehr Struktur eingefordert. Im Vergleich zu den Fallanalysen von Loge scheint die größte Nähe zum Muster „Aufstiegsstreben und Disziplin“, teils wohl auch zum Muster „Gemeinschaft und Leistung“ gegeben.

Die Befragten des Musters „fokussierte Zertifikatsorientierung“ schließlich haben an der Fachhochschule studiert (vgl. ebd., S. 116f.). Durch ihre Orientierung auf den Erwerb eines formalen Abschlusses ähneln sie dem zuvor besprochenen Muster der „anwendungsbezogenen Ausbildungsorientierung“. Des Weiteren fallen Ähnlichkeiten zu Loges Mustern „Gemeinschaft und Leistung“ sowie, in etwas geringerem Maß, „Aufstiegsstreben und Disziplin“ auf. Die Abschlüsse und Berufe der Elterngeneration der fokussiert zertifikatsorientierten Befragten streuen von akademischen über qualifizierte mittlere bis zu ungelerten Tätigkeiten. Die Befragten haben in der Regel zunächst eine Berufsausbildung absolviert und durch das Studium eine Verbesserung ihres beruflichen und sozialen Status angestrebt, teilweise wird explizit der Wunsch nach einer Leitungsposition geäußert. Manche berichten von politischen und sozialen Aktivitäten. Erhebliche Belastungen bestehen durch umfangreiche Erwerbsarbeit neben dem Studium, wodurch die weitergehenden Bildungsaspirationen in Frage gestellt sind.

Durch die Studie von Meise (2023, S. 286–292) schließlich scheint die Sozialstruktur der sozialen Mitte der Studierenden der Sozialen Arbeit – bei aller gebotenen Vorsicht gegenüber der Möglichkeit zur Verallgemeinerung der qualitativen Analysen, die methodisch zunächst für die Befragten gelten – exemplarisch noch einen weiteren Schritt aufgeklärt zu sein. Zum einen reihen sich auch diese Befunde in die der anderen, an ganz unterschiedlichen Hochschulen ermittelten Arbeiten ein und bestätigen sie insofern. Zum anderen sind hier in der mittleren Schicht des sozialen Raums vier Typen unterschieden – genau genommen drei Studierendenmilieus, von denen eines in zwei Fraktionen oder Submilieus gegliedert ist –, durch die sowohl die horizontale als auch die vertikale Struktur dieses Untersuchungsbereichs exploriert wird.

Die „Kritisch-Engagierten“ sind in der modernisierten sozialen Mitte, mit dem Schwerpunkt in Herkunftsmilieus aus der Traditionslinie der Facharbeit und praktischen Intelligenz, teilweise auch aus den gehobenen Milieus der akademischen Intelligenz zu verorten (vgl. ebd., S. 286–288). Diese Gruppe weist deutliche Ähnlichkeiten mit den Mustern „Unkonventionalität und Idealismus“ (Loge) sowie „selbstbestimmt-kritische Bildungsorientierung“ (Pape et al.) auf. Die Eltern üben handwerkliche oder soziale Berufe aus, teils sind auch gehobene Berufspositionen festzustellen. Die Kritisch-Engagierten befinden sich in einem sozialen Etablierungsprozess, in dem sie ihre persönliche Entwicklung mit einem ausgeprägten gesellschaftspolitischen Engagement verbinden. Dabei gehen sie meist von ihrem persönlichen Umfeld aus. Auch auf die Hochschule beziehen sie sich mit dem Anspruch, dort ihre gesellschaftspolitischen Vorstellungen praktisch umsetzen zu können; nicht ohne auf Schranken und eine Differenz zwischen Ideal und Wirklichkeit zu stoßen. Die meisten von ihnen hatten zuvor schon ein anderes Studium begonnen. Während ein Teil von ihnen über die Ressourcen verfügt, relativ gelassen auch kreativen Interessen nachzugehen, stellt ein anderer Teil den eigenen Wunsch nach solidarischen Strukturen ausdrücklich in ein funktionales Verhältnis zur eigenen derzeit prekären finanziellen Situation. Ihr Studium, in dem ihnen ein Praxisbezug wichtig ist, verfolgen die Kritisch-Engagierten mit der intrinsischen Motivation, sich persönlich weiterzuentwickeln. Der Sozialen Arbeit schreiben sie den ideellen Auftrag einer gesellschaftlichen Einflussnahme hin zu mehr sozialer Gleichheit zu, was für sie mit ihrem eigenen Etablierungsprozess in einer weiter zu demokratisierenden Gesellschaft zusammenfällt.

Die Befragten des ermittelten Typus der „Solidarisch-Integrativen“ stammen aus den vergleichsweise modernen Arbeitnehmer*innen-Milieus der Facharbeit und praktischen Intelligenz (vgl. ebd., S. 288–290). Die Solidarisch-Integrativen ähneln dem Muster „Autonomie statt Leistung“ bei Loge und dem Muster „enttäuschte Anerkennung“ bei Pape et al. Die Eltern üben facharbeiterische oder soziale Berufe sowie ausführende Tätigkeiten in Verkauf und Verwaltung aus. Kennzeichnend sind ein Streben nach Autonomie, Solidarität, persönlicher und beruflicher Weiterentwicklung sowie eigenverantwortlicher Arbeit. Anders als die nach ihrer sozialen Herkunft verwandten Kritisch-Engagierten sind die Solidarisch-Integrativen ausgehend von etwas geringeren Ressourcen bescheidener und zurückhaltender bei der Verfolgung ihres Bildungsaufstiegs, bei dem sie schrittweise vorgehen und sich noch stärker in einem Orientierungsprozess befinden. Sie haben fast alle zunächst eine Ausbildung absolviert – in der Regel zur Erzieherin oder Krankenpflegerin – und verbinden das Studium mit dem Wunsch nach selbstständigem Lernen, den persönlichen „Horizont zu erweitern“ sowie nach einem Abschluss für eine aus ihrer Sicht gute Arbeit. Das Studium soll praxisnah und wertorientiert die Verbindung beruflicher und persönlicher Entwicklung ermöglichen. Allerdings sind mit dem Verfolgen dieses Anspruchs

Unsicherheiten verbunden, die sie teils veranlassen, mehr Struktur in der Studienorganisation oder mehr Orientierung schaffende „Tiefe“ bei den Lehrhalten einzufordern. Erkennbar ist, dass sie mit ihren Ressourcen haushalten müssen, um an der Hochschule zurechtzukommen; ihre Studienstrategie ist auf Gemeinschaft ausgerichtet. Soweit Studium und Nebenjob es zulassen, sind die Solidarisch-Integrativen nicht selten ehrenamtlich tätig. Gegenüber meinungsstark auftretenden Studierenden mit höherem sozialen Kapital äußern einzelne von ihnen Gefühle der Unsicherheit und eine Abgrenzung gegen teils wahrgenommene Intoleranz. Soziale Arbeit dient aus Sicht der Solidarisch-Integrativen am ehesten einer Hilfe zur Selbsthilfe.

Die von Meise zusammenfassend als „Utilitaristisch-Strebenden“ bezeichneten zwei weiteren Muster studentischer Praxis finden sich in der konservativeren sozialen Mitte, mit einer Herkunft aus der kleinbürgerlich-ständischen Milieutradition und den traditionelleren Teilen der facharbeiterischen Arbeitnehmer*innen-Milieus (vgl. ebd., S. 290–292). Zunächst zu den festgestellten Gemeinsamkeiten dieser Befragten: Die Eltern der Utilitaristisch-Strebenden sind als Unternehmer*innen im Handwerk, als kaufmännische Angestellte und Verwaltungsbeamte sowie ausführend im sozialen und kirchlichen Bereich tätig. Die Utilitaristisch-Strebenden arbeiten diszipliniert auf einen beruflichen Aufstieg durch das Studium der Sozialen Arbeit hin. Sie blicken bereits auf nach der mittleren Reife abgeschlossene Ausbildungen meist im sozialen Bereich, teils auch in Service oder Verwaltung zurück und verstehen das Studium eher extrinsisch als den für sie passenden nächsten Karriereschritt, wobei sie oft auch explizit auf Statusgewinn und soziale Anerkennung abzielen. Ihr Studium betreiben sie grundsätzlich streng an der zukünftigen Berufspraxis orientiert. Die sozialen Beziehungen zu anderen Studierenden sind eher funktional ausgerichtet. Ein Teil der Befragten ist in der Kirche oder in Sozial- und Heimatvereinen aktiv. Von hochschulpolitischer Mitbestimmung und feministischen Themen und Gruppen grenzen sie sich tendenziell ab. Die Soziale Arbeit betrachten sie als funktionalen Bestandteil eines eher paternalistisch aufgefassten Sozialstaates. In diesem Sinn möchten sie in einem im Vergleich zur vorherigen ausführenden Position gehobenen Status tätig sein, wobei sowohl gemeinschaftliche als auch hierarchische Elemente in Bezug auf zukünftige Kolleg*innen und Klient*innen zum Ausdruck kommen. Dabei verfolgen sie die Vorstellung, privat und beruflich an einem ihnen entsprechenden Platz innerhalb einer positiv konnotierten festen gesellschaftlichen Ordnung anzukommen.

Nun zu den Unterschieden der beiden Fraktionen bzw. Submilieus innerhalb des übergeordneten Studierendenmilieus der Utilitaristisch-Strebenden in der Analyse von Meise (vgl. ebd.). Eine sozial etwas besser gestellte „ambitionierte“ Fraktion – meist diejenigen, bei deren Eltern oder Großeltern bereits einzelne akademische Bildungsabschlüsse vorhanden sind – ist besonders stark erfolgsorientiert, versucht sich durch individuelle Leistung zu beweisen und leitende

Positionen zu erreichen, nicht ohne eine gewisse Abgrenzung von der als einengend wahrgenommenen Pflichtmoral des kleinbürgerlichen Elternhauses an den Tag zu legen. Die ambitionierte Fraktion plädiert für eine strengere Selektion nach Leistung. Im Vergleich zu den zuvor diskutierten Typologien zeigen sich die meisten Übereinstimmungen mit den Mustern „Aufstiegsstreben und Disziplin“ (Loge) sowie „anwendungsbezogene Ausbildungsorientierung“ (Pape et al.). Eine gesellschaftlich etwas schlechter positionierte „genügsame“ Fraktion der Utilitaristisch-Strebenden konzentriert sich angesichts von Mehrfachbelastungen durch Studium, Nebenjobs und Kindererziehung, teils als Alleinerziehende, zunächst angestrengt auf eine effiziente Bewältigung des Studiums. Hinter dem vor allem, wenn auch nicht ausschließlich von diesen Befragten geäußerten Topos, dass sie studieren, nur um den formalen Abschluss zu erhalten, verbirgt sich durchaus Bedauern über wahrgenommene Einschränkungen und Zwänge bei ihrem diszipliniert verfolgten Bildungsaufstieg. Das Studium gemäß den eigenen Ansprüchen zu schaffen, ist von ihnen teils nur mit äußerster Anstrengung zu bewältigen. In den Mustern „Gemeinschaft und Leistung“ bei Loge sowie „fokussierte Zertifikatsorientierung“ von Pape et al. erkenne ich interessante Überschneidungen zu den genügsamen Utilitaristisch-Strebenden.

3.4 Gehobene Milieus im Studium der Sozialen Arbeit

Wie erwähnt verorten alle drei Untersuchungen einzelne Befragte unter den aufstiegsorientierten Studierenden der oberen Mitte bereits an der Distinktionsgrenze zu den gesellschaftlich führenden Milieus, was vielleicht als erster Hinweis auf eine, ansonsten noch nicht näher erfasste, horizontale soziale Differenziertheit der aus Oberschichtmilieus stammenden Studierenden der Sozialen Arbeit gelesen werden kann. In der Untersuchung von Meise (2023, S. 284–286) ist darüber hinaus mit den „Humanistisch-Distinktiven“ ein Typus von Studierenden der Sozialen Arbeit ermittelt, der in Gänze den gehobenen sozialen Milieus angehört:

Die hier zugeordneten Befragten weisen durchgängig eine soziale Herkunft aus den Milieus der akademischen Intelligenz auf. Unter den Eltern sind Lehrer, Historiker, Ingenieurinnen und Ärztinnen; in der Regel ist schon in der Großelterngeneration ein Abitur vorhanden. Die Humanistisch-Distinktiven nehmen die Welt aus einer gehobenen sozialen Perspektive wahr, wobei sie insgesamt mit sich und ihrer Situation zufrieden sind. Der Lebens- und Studierstil dieser Befragten ist meist durch ein zwanglos erscheinendes Ausprobieren charakterisiert. Sie geben sich betont entspannt und können sich relativ viel Muße gönnen, interessieren sich für moderne Medien, „schöne Künste“ oder Philosophie sowie für politische Diskurse und legen dabei eine humanistische Grundhaltung an den Tag. Das Studium der Sozialen Arbeit fällt ihnen vor dem Hintergrund ihres von Haus aus vergleichsweise großen kulturellen Kapitals relativ leicht. Sie studieren

interessengeleitet; manche von ihnen fühlen sich dabei im Studium eher unterfordert. Von einseitiger Konkurrenz- und Leistungsorientierung grenzen sie sich ab. Sie verfügen einerseits über eine gewisse soziale Sensibilität für schlechter gestellte soziale Gruppen, dieses Verständnis findet jedoch andererseits seine Grenzen an ihrem Leistungsethos. Viele von ihnen bezeichnen sich ausdrücklich als politisch progressiv und liberal, manche sind sozial engagiert, zugleich grenzen sie sich teils von linken Aktivist*innen ab. Neben der beruflichen Vielfalt der sozialen Arbeit schätzen sie an dieser die humanistische Ausrichtung, mit der sie sich identifizieren. Ein Teil der Humanistisch-Distinktiven hat sich trotz der Studienfachwahl keineswegs auf Soziale Arbeit als Berufsperspektive festgelegt. Andere interessieren sich gezielt für Felder der Sozialen Arbeit, von denen sie sich mehr als das durchschnittlich in diesem Beruf übliche Gehalt versprechen. Hinter solchen Überlegungen stehen auch das vor ihrem familiären Hintergrund wahrgenommene relativ geringe akademische Prestige der Sozialen Arbeit und die ihnen eher gering erscheinenden Verdienstmöglichkeiten.

4 Fazit und Ausblick

Die empirischen Befunde der drei betrachteten Studien und die darin jeweils eigenständig für unterschiedliche Standorte und Hochschultypen ermittelte Vielfalt von Studierendentypen zeigen die Bedeutung der sozialen Herkunft im Studium der Sozialen Arbeit auf. Ungleiche Voraussetzungen der sozialen Herkunft und damit einhergehende unterschiedliche klassenkulturelle Grundhaltungen wirken sich darauf aus, ob ein Studium aufgenommen wird und welches Studienfach gewählt wird (Loge), welche Studienzweifel und Abbruchtendenzen sich dabei zeigen (Pape et al.) und wie allgemein das Studium der Sozialen Arbeit wahrgenommen und bewältigt wird (Meise). Die vergleichende Analyse zeigt die ähnlichen und einander plausibel ergänzenden Ergebnisse der Einzeluntersuchungen, bestätigt diese insofern und ermöglicht einen erweiterten Blick auf die Studierendenmilieus in der Sozialen Arbeit. Zudem zeigt sich so das Potenzial des Milieu- und Habitusansatzes, die Fachkulturforschung zu erweitern, die eher von einer vereinheitlichenden Wirkung der Hochschulfachkultur ausgeht. Durch die Milieuperspektive wird deutlich, dass und in welcher spezifischen Weise die Studierenden unterschiedlicher sozialer Herkunft sich im Hochschulalltag mehr oder weniger voneinander abgrenzen und dass mit der sozialen Herkunft jeweils spezifische soziale Perspektiven auf das Studium der Sozialen Arbeit und auf die Profession einhergehen. In der horizontalen Dimension kreisen Konflikte wesentlich um die Frage, wie emanzipatorisch und selbstbestimmt oder wie hierarchisch strukturiert und unmittelbar verwertungsorientiert das Studium der Sozialen Arbeit ausgerichtet sein soll. In vertikaler Hinsicht ist vor allem festzuhalten, dass relative Sicherheit oder Unsicherheit im Studium sowie die Nähe

oder Distanz zum disziplinären Postulat der Wissenschaftlichkeit der Sozialen Arbeit auch durch die höhere oder niedrigere soziale Herkunft und die damit verbundenen Ressourcen und habituellen Neigungen bestimmt sind.

Diesen Ergebnissen entnehmen die Autor*innen weiterführende Perspektiven für Praxis und Forschung, die jeweils auch auf ihre spezifischen Fragestellungen bezogen sind (vgl. Loge 2021, S. 293 ff.; Pape et al. 2021, S. 122 ff.; Meise 2023, S. 295). Ich will mich abschließend auf drei mir besonders bedeutsam erscheinende mögliche Schlussfolgerungen konzentrieren. Zunächst scheint es nahezuliegen, das in den letzten Jahren etablierte Konzept der Habitussensibilität (vgl. Sander 2014; Kergel/Heidkamp-Kergel 2019) und damit einhergehende Methoden im Hochschulkontext verstärkt zu nutzen. Mithilfe dieses Konzeptes wird versucht, alltagskulturelle Ungleichheiten stärker zu reflektieren und professionell zu berücksichtigen, um defizitären Betrachtungsweisen entgegenzuwirken. Dies könnte dazu beitragen, dass Reflexion und Selbstreflexion der komplexen sozialen Verhältnisse im Studium der Sozialen Arbeit unter anderem bei – nach sozialer Herkunft und Habitus wahrscheinlich ebenfalls heterogenen (vgl. Helesper 2018) – Lehrenden und bei der Studienberatung (vgl. Schmidt 2020) zunehmend von Bedeutung werden könnten.

Zweitens weisen Pape et al. (2021, S. 122) darauf hin, dass die Bedeutung der sozialen Herkunft für Studienerfolg und Studienabbruch zwar als empirisch gesichert gelten kann, die damit einhergehenden Vor- und Nachteile für Studierende aus unterschiedlichen Milieus dennoch sowohl im wissenschaftspolitischen Diversitätsdiskurs als auch in Gleichstellungsprogrammen und Diversitätsmanagement bislang allenfalls sehr begrenzt Beachtung finden. Umso mehr erscheint es wichtig, Habitus und Milieu auch mit den weiteren relevanten Dimensionen sozialer Ungleichheit kombiniert zu betrachten – und umgekehrt. Zwar liegt mit der Arbeit von Loge eine erste intersektionale Anwendung der Habitus-Feld-Theorie und der Habitushermeneutik auf die Untersuchung des Studiums der Sozialen Arbeit vor, doch die „methodologische Erprobung ist an dieser Stelle keinesfalls abgeschlossen. An diesem Punkt weiterzuarbeiten, um das Zusammenwirken von Geschlecht, Milieu – und anderen Dimensionen sozialer Praxis – habitushermeneutisch zu entschlüsseln, ist ein vielversprechender Anstoß für die Zukunft von Geschlechter- und Bildungsforschung“ (Loge 2021, S. 296).

Drittens implizieren die ermittelten milieuspezifischen Wahrnehmungen der Profession Soziale Arbeit seitens der befragten Studierenden – die von praktiziertem Humanismus über gesellschaftspolitische Systemkritik bis hin zur einseitigen Identifikation entweder mit der Hilfefunktion oder mit der Ordnungsfunktion der Sozialen Arbeit reichen – „einen je spezifischen Zweck der Profession und eine spezifische Sicht auf das Verhältnis zur Klientel. Hier bedarf es einer professionellen Selbstreflexion, um sich der eigenen habitusspezifischen Deutungsmuster zumindest teilweise bewusst zu werden, sie mit den bestehenden Strukturen abzugleichen und so Leerstellen im eigenen Handeln aufzudecken“ (ebd., S. 295).

Insofern besteht ein weiteres, möglicherweise sehr relevantes Forschungsdesiderat nicht zuletzt hinsichtlich der Frage, inwiefern sich nach Habitus und Milieu unterschiedene Typen auch unter den Tätigen in der Sozialen Arbeit selbst finden lassen und welche Bedeutung dies für deren professionelles Handeln sowie für das Feld der Sozialen Arbeit insgesamt hat (vgl. Scheller/Rohloff 2021).

Literatur

- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1997): Verstehen. In: Bourdieu, Pierre et al. (Hrsg.): Das Elend der Welt. Konstanz: utb, S. 779–802.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2013): Zur Theorie und Praxis der „Habitus-Hermeneutik“. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 93–129.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel/Lange-Vester, Andrea (2019): Habitus-Hermeneutik. In: Kramer, Rolf-Thorsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 263–284.
- Engler, Steffani (2003): Habitus, Feld und sozialer Raum. In: Rehbein, Boike/Saalmann, Gernot/Schwengel, Hermann (Hrsg.): Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Konstanz: UVK, S. 231–250.
- Grunau, Janika (2017): Habitus und Studium. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–140.
- Hild, Petra (2019): Habitus und seine Bedeutung im Hochschulstudium. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kaufmann, Jean-Claude (2015): Das verstehende Interview. 2. Auflage. Konstanz: UVK.
- Kergel, David/Heidkamp-Kergel, Birte (Hrsg.) (2019): Praxishandbuch Habitusensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Wiesbaden: Springer VS.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2004): Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim und Basel: Juventa, S. 159–188.
- Lange-Vester, Andrea/Bremer, Helmut (2020): Zur Bedeutung des Habitus für die Aneignung des Studiums. In: Lange-Vester, Andrea/Schmidt, Martin (Hrsg.): Herausforderungen in Studium und Lehre. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 86–103.
- Loge, Lena (2021): Von Bauingenieurinnen und Sozialarbeitern. Studien(fach)wahlen im Kontext von sozialem Milieu und Geschlecht. Wiesbaden: Springer VS.
- Meise, Stephan (2023): Studierende der Sozialen Arbeit – milieuspezifische Diversität in Werthaltungen, Studierverhalten und Problemwahrnehmung. In: Friele, Boris/Kart, Mehmet/Kergel, David/Rieger, Jens/Schomers, Bärbel/Sen, Katrin/Staats, Martin/Trotzke, Patrick (Hrsg.): Soziale Arbeit und gesellschaftliche Transformation zwischen Exklusion und Inklusion. Wiesbaden: Springer VS, S. 281–297.
- Pape, Natalie/Heil, Kerstin/Lange-Vester, Andrea/Bremer, Helmut (2021): Studienzweifel und Studienabbruch als Folge kultureller Passungsverhältnisse im Hochschulalltag. In: Neugebauer, Martin/Daniel, Hans-Dieter/Wolter, André (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Wiesbaden: Springer VS, S. 97–127.
- Rehbein, Boike (2016): Die Soziologie Pierre Bourdieus. 3. Auflage. Konstanz: UVK.
- Sander, Tobias (Hrsg.) (2014): Habitusensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS.
- Scheller, Gitta/Rohloff, Sigurður (Hrsg.) (2021): Habitus und Geschmack in der Sozialen Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Schmidt, Martin (2020): Habitussensibilität in der Hochschulberatung. In: Lange-Vester, Andrea/Schmidt, Martin (Hrsg.): Herausforderungen in Studium und Lehre. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 104–121.
- Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vester, Michael (2015): Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus. In: Freericks, Renate/Brinkmann, Dieter (Hrsg.): Handbuch Freizeitsoziologie. Wiesbaden: Springer VS: S. 143–187.
- Vester, Michael/Oertzen, Peter von/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zinnecker, Jürgen (2004): Die studentische Fachkultur der Sozialpädagogen im Vergleich. In: Pädagogische Rundschau 58, S. 527–548.

Soziale Milieus im Grundschullehramt. Eine qualitative Untersuchung von Studierenden einer Pädagogischen Hochschule

Kerstin Heil

In diesem Beitrag werden Ergebnisse aus einer qualitativen Studie vorgestellt, die exemplarisch am Beispiel des Grundschullehramts untersucht, welchen sozialen Milieus die Studierenden angehören. Herausgearbeitet werden die unterschiedlichen Perspektiven der Studierenden auf den Studienalltag im Kontext ihrer Milieubezogenheit und der Zusammenhang zur sozialstrukturellen Ungleichheit diskutiert. Der Ansatz der sozialen Milieus (Vester et al. 2001) und die Habitus-Theorie (Bourdieu 1982; 1987) dienen als theoretisches Fundament: Studierende eignen sich ein Studium auf Grundlage eines im Herkunftsmilieu erworbenen und geprägten Habitus an. Die Bewältigung eines Studiums wird als Ausdruck habituspezifischer Bildungsstrategien aufgefasst, die sich in bestimmten Studierpraktiken und Haltungen äußern, die sich für die heterogenen sozialen Gruppen unterschiedlich gestalten (vgl. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2006). Die hochschulische Kultur ist wiederum durch bestimmte (fachkulturelle) Erwartungen und Vorstellungen gerahmt und bringt den Bewältigungs- und Aneignungsformen der Studierenden einen unterschiedlichen Grad an Akzeptanz und Anerkennung entgegen. Exemplarisch zeigt die Untersuchung auf, wie sich herkunftsbedingte Ungleichheiten im Studium fortsetzen und sich in unterschiedliche Passungsverhältnisse im Umgang mit den Herausforderungen im Studienalltag übersetzen.

1 Heterogenität der Studierenden

Die soziale Selektivität im Hochschulzugang ist ein wiederkehrender Befund in der Hochschulforschung (vgl. Kracke/Schwabe/Buchholz 2024). Des Weiteren ist gut belegt, dass sich mit Eintritt in das Studium herkunftsbedingte Ungleichheiten in vielfältigen Formen fortsetzen. Bargel/Bargel (2010) diskutieren fortlaufende soziale Ungleichheit im Feld der Hochschule u. a. anhand des ungleichen Zugangs zu Unterstützungsmaßnahmen und Fördermöglichkeiten und der Verfügbarkeit von finanziellen, sozialen und kulturellen Ressourcen (vgl. Bargel/Bargel 2010, siehe auch Dippelhofer-Stiem 2017). Eine Studienaufnahme ist dennoch schon lange nicht mehr nur das Privileg derjenigen, die einer familiären Tradition der akademischen Reproduktion folgen. Die Studierendenschaft setzt sich sozial heterogen

zusammen: Neben den Studierenden, die mit einem Studium einer selbstverständlichen Karriereplanung folgen, partizipieren an hochschulischer Bildung unterschiedliche Gruppen von beruflich Vorgebildeten und Bildungsaufsteiger*innen, die ohne (familiäre) akademische Vorbilder ein Studium aufnehmen. Studien zur sozialen Mobilität und zum Bildungsaufstieg im Kontext hochschulischer Bildung verweisen auf das Konzept der „kulturellen Passung“ (Bourdieu/Passeron 1971): Diskutiert werden die Akkulturationsprozesse im hochschulischen Bildungserwerb, die sich für soziale Klassen und Milieus unterschiedlich gestalten. Erwartungen, Haltungen und Zugänge zu Bildung sind aus dieser Perspektive milieuspezifisch gerahmt. Studierende werden demnach unterschiedlich (heraus)gefordert, ihre alltagskulturellen Gewohnheiten auf das Feld der Hochschule abzustimmen. Besonders die heterogene Gruppe der Bildungsaufsteiger*innen wird damit konfrontiert, eine kulturelle Distanz zum hochschulischen Feld zu überwinden (vgl. Schmitt 2010; Grunau 2017; Lange-Vester 2020). Die vorliegende Untersuchung schließt an Diskurse an, die den Umgang der Hochschulen mit dem heterogenen Spektrum der Studierenden kritisch analysieren. Hochschulen formulieren ein Bekenntnis zur studentischen Vielfalt und deklarieren den Umgang mit Heterogenität als Standard und Selbstverständlichkeit. Welche konkreten Maßnahmen sich allerdings anschließen, um die Inklusion aller sozialen Gruppen an der Hochschule zu gewährleisten, und welcher Stellenwert der sozialen Herkunft in Diversitäts- und Gleichstellungskonzepten zukommt, bleibt mit vielen Widersprüchen verbunden (vgl. Klammer 2019).

2 Soziale Herkunft und Lehramtsstudium

In der Forschungslandschaft zur Berufs- und Studienwahl von Lehrkräften (vgl. Holzmayer 2023, S. 21 ff.) bilden empirische Studien, welche die soziale Herkunft von Lehramtsstudierenden und den Zusammenhang zwischen Milieuzugehörigkeit, Studienbewältigung und (Re)Produktion von sozialer Ungleichheit im Studium untersuchen und weiterführende Überlegungen für das Feld der Schule ableiten, eine Ausnahme (z. B. Hild 2019; Holzmayer 2023). Vereinzelt diskutieren Fragen der Berufsvererbung und der sozialen Mobilität. Anhand der Aufbereitung statistischer Daten der sozialen Herkunft formulieren sie Aussagen über die Attraktivität der Berufswahl bzw. der Wahl eines bestimmten Lehramtsstudiums für bestimmte Herkunftsgruppen (vgl. Kühne 2006; Cramer 2016; Lautenbach 2019). Der Zusammenhang zur fortlaufenden Bildungsungleichheit wird jedoch nur randständig diskutiert. Im Grundschullehramt wiederum stehen Fragen der Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit und Fördermöglichkeiten von benachteiligten Schüler*innengruppen im schulischen Alltag im Vordergrund, die im Kontext des sozialen Geschlechts (vgl. Baar 2010; Rothland 2022) thematisiert werden und

an Diskurse zur Mehrfachzugehörigkeit von Lehrkräften in der Migrationsgesellschaft (vgl. Rotter 2014; Dođmuş 2022) anschließen. Untersuchungen, die auf die Rolle der Lehrkräfte in der Reproduktion von sozialer Ungleichheit im schulischen Feld verweisen und das berufliche Handeln der Lehrkräfte im Hinblick auf habituelle Orientierungen diskutieren, richten ihren Blick zumeist auf ausgebildete und beruflich tätige Lehrkräfte (vgl. Lange-Vester 2015; Kramer/Pallesen 2019; für die Grundschule: Rutter 2021). Die hier vorgestellte Studie fokussiert hingegen explizit die erste Phase der Lehrer*innenbildung und erweitert Untersuchungen zu Studierendenmilieus (vgl. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2006; Grunau 2017; Hild 2019; Klebig 2021; siehe auch Meise in diesem Band) um das Lehramt Grundschule an einer Pädagogischen Hochschule.

3 Erhebungsmethode und Auswertungsverfahren

Um die Perspektive der Studierenden einzunehmen und zu rekonstruieren, wurden Gruppenwerkstätten (Bremer 2004) mit Grundschullehramtsstudierenden durchgeführt. Es handelt sich bei der Methode um eine spezifische Weiterentwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens, das in der Milieuforschung zur Habitusexploration in einem bestimmten sozialen Feld genutzt wird und klassische Gruppendiskussionsverfahren um zusätzliche Elemente erweitert (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2013; Teiwes-Kügler/Lange-Vester 2018). Um zu den verborgenen, weil unbewussten Schemata des Habitus noch weiter vorzudringen, ist auch die Herstellung einer Collage Teil der Gruppenwerkstatt. Das projektive Verfahren bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit, schwer zugängliche und zu verbalisierende Themen und Gedanken bildlich zum Ausdruck zu bringen. Ergänzend zur Gruppendiskussion geben die Collagen den Forschenden Hinweise zur Entschlüsselung von Habitusmustern, etwa über die gewählte Symbolik, Ästhetik und Gestaltung einer Collage, die im Auswertungsprozess mithilfe eines Leitfadens zur habitushermeneutischen Collageninterpretation herausgearbeitet werden (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2007).

Für die Untersuchung der Studierendenmilieus im Grundschullehramt wurden vier mehrstufige Gruppenwerkstätten durchgeführt. Als Diskussions Einstieg wurde ein Grundreiz ausgewählt, der die Ergebnisse einer Umfrage der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden beinhaltete. Der Artikel bot unterschiedliche Anknüpfungspunkte zur Diskussion und Positionierung (etwa Studienorganisation, Studieninhalte, Betreuung durch Lehrende). Der Gruppendiskussion schloss sich der kreative Teil der Gruppenwerkstatt an. Die Studierenden stellten in Kleingruppen Collagen her, die sich mit ihren Zukunftsvorstellungen unter dem Titel „*Meine Wünsche und Ziele für die Zukunft*“ auseinandersetzten. Im Anschluss erläuterten sich die Studierenden

„ihre“ Collagen gegenseitig, bevor die jeweilige Gruppenwerkstatt mit dem Ausfüllen eines umfangreichen Sozialdatenbogens abgeschlossen wurde.

Die Auswertung des verschriftlichen Datenmaterials und der Collagenarbeiten erfolgte mit dem Verfahren der Habitushermeneutik (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2013). Die spezifische Deutungsarbeit dient der Decodierung des Habitus und der Deutung von Habitusmustern. Die Habitushermeneutik arbeitet regelgeleitet mit auf das spezifische Feld abgestimmten analytischen Elementarkategorien (z. B. asketisch vs. hedonistisch, ideell vs. materiell, herrschend vs. ohnmächtig). Diese theoretisch gebildeten Kategorien werden im Auswertungsprozess als Unterstützung eingesetzt, „[...] um einzelne, wie wir sagen, Züge des Habitus, begrifflich fassen und benennen zu können.“ (Teiwes-Kügler/Lange-Vester 2018, S. 133). Mit ihnen werden die Praktiken und Praxisformen, die aus den Beiträgen der Teilnehmenden herausgearbeitet wurden, wissenschaftlich klassifiziert und Muster der Lebensführung aufgedeckt, die auf eine bestimmte Milieuspezifität verweisen (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2013). Im Sinne Bourdieus sind soziale Praxisformen nicht willkürlich veränderbar bzw. situativ wählbar. Sie folgen einer Struktur und einem Grundmuster: Der Habitus erzeugt und strukturiert die soziale Praxis in vielfachen quasi-automatisierten Handlungen. Als System dauerhafter Dispositionen ist er das Resultat der einverlebten objektiven Strukturen und verfestigt sich als mentale Struktur. „Aus gesellschaftlichen Unterteilungen und Gliederungen werden das gesellschaftliche Weltbild organisierende Teilungsprinzipien.“ (Bourdieu 1982, S. 734). Der „Sinn“ von Handlungen und sozialen Praktiken und Praxisformen wird somit erst vollständig verstehbar, wenn seine gesellschaftliche und strukturelle Rahmung herausgearbeitet wird und die wechselseitigen Zusammenhänge zwischen subjektiver sozialer Praxis und den objektiven strukturellen Bedingungen sichtbar und erklärbar gemacht werden. Bezogen auf den Forschungsgegenstand der Untersuchung war die Grundannahme, dass Strategien zur Studienbewältigung nicht „zufällig“ entstehen, sondern verbunden sind mit den Grenzen und Möglichkeiten sowie Entwicklungen des milieuspezifischen Habitus.

4 Ergebnisse aus den Gruppenwerkstätten

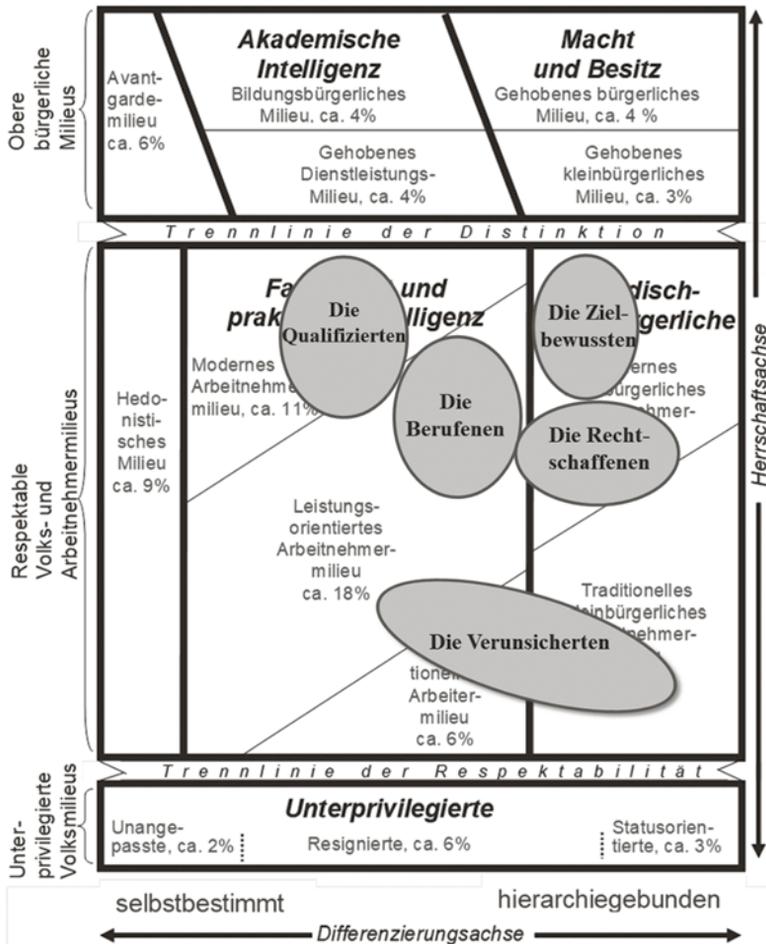
An den vier im Rahmen der Studie durchgeführten Gruppenwerkstätten nahmen insgesamt 24 Personen teil, davon 22 Frauen und zwei Männer. Die Studierenden befanden sich im Hauptstudium und konnten somit auf Routinen im Studienalltag zurückgreifen. Zusammenfassend kann von einer heterogenen Stichprobe gesprochen werden, die sich sowohl aus Bildungsaufsteiger*innen

als auch aus Studierenden zusammensetzt, die mit der Studienaufnahme den akademischen Status der Kernfamilie reproduzieren. Mit zehn Studierenden stammt fast die Hälfte der Stichprobe aus einem vollakademischen Haushalt, davon waren jeweils fünf Vätern und fünf Müttern (davon drei Elternpaare) als Lehrer*innen tätig. Zwölf Studierende stammten aus nichtakademischen Haushalten. Sie erreichten mit dem Abitur einen formal höheren schulischen Abschluss als ihre Eltern. Aus dieser Gruppe hatte die Hälfte vor der Aufnahme des Studiums eine Ausbildung abgeschlossen. Unter den Teilnehmenden befanden sich drei Personen, die vor der Aufnahme des Grundschullehrerstudiums in einen universitären Studiengang eingeschrieben waren, wovon eine ihr Studium erfolgreich abgeschlossen hat.

Jede Gruppenwerkstatt zeichnete sich über eine spezifische Gruppendynamik aus und fand zu einem besonderen Thema, das eigenständig gewählt und diskutiert wurde. Im Anschluss an die ausführlichen Analysen der einzelnen Erhebungsgruppen wurden fünf Muster von handlungsleitenden Motiven und milieutypischen Orientierungen der Studierenden herausgearbeitet, die sich über alle vier Gruppenwerkstätten gezeigt haben. „Muster“ werden verstanden als Verdichtungen, die über Einzelfälle hinausgehen und grundlegende Orientierungen und Haltungen zusammenfassen. Mit der Bezeichnung des spezifischen Musters wird das Wesentliche und Überindividuelle der zugeordneten Fälle auf ein treffendes Schlagwort zugespitzt (vgl. Hild 2019, S. 228). Verwiesen wird damit auf eine Einstellung und Haltung, welche die Studierenden eines Musters eint und sie zugleich von Einstellungen und Haltungen in anderen Mustern unterscheidet.

Die herausgearbeiteten Muster wurden in der „Landkarte der sozialen Milieus“ verortet (vgl. Abb. 1). Analog zum Konzept des sozialen Raums von Bourdieu dient das mehrdimensionale Raummodell dazu, die sozialräumlichen Beziehungen der Klassenmilieus der gegenwärtigen Gesellschaft darzustellen (vgl. Vester 2015). Unterschieden werden fünf Traditionslinien der sozialen Milieus, die jeweils unterschiedliche Positionen im sozialen Raum einnehmen. Im Achsenmodell (vgl. Abb. 1) bildet die vertikale Stufung die Gesellschaft in obere, mittlere und untere gesellschaftliche Milieus ab. Analog zu Bourdieus Kapitalvolumen konstruiert sich die vertikale soziale Ordnung über das „Mehr oder Weniger von sozialen Chancen, Wohlstand, Macht und Einfluß.“ (Vester et al. 2001, S. 24). Die horizontale Achse differenziert die sozialen Milieus, die auf einer gesellschaftlichen Stufe verortet sind, anhand ihrer unterschiedlichen Haltungen im Spannungsfeld von hierarchischen und selbstbestimmten Orientierungen. Mit dem Modell werden gesellschaftliche Teilungs- und Gliederungsprinzipien dargestellt und die Dynamiken und Entwicklung der sozialen Klassen verstehbar gemacht (vgl. Vester et al. 2001).

Abbildung 1: Fünf Muster handlungsleitender Motive und milieutypischer Orientierungen von Studierenden im Lehramt Grundschule und ihre Verortung in den Traditionslinien der sozialen Milieus (vgl. Vester 2015, S. 149).



Statistische Grundlage: Repräsentative Erhebung (n = 2.699) der deutschsprachigen Wohnbevölkerung der BRD ab 14 Jahre 1991 (nach: M. Vester u. a., Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2001); Neufassung der Milieubezeichnungen aufgrund der differenzierenden Neuauswertung der Erhebung (G. Wiebke, Das Gesamtbild: Zwanzig Datenprofile sozialer Milieus. In: W. Vögele/H. Bremer/M. Vester (Hg.), Soziale Milieus und Kirche. Würzburg: Ergon 2002, S. 275-409.); Hochrechnung auf die Milieugrößen von 2003 (nach: Sigma - Sozialwissenschaftliches Institut für Gegenwartsfragen, Die sozialen Milieus in der Verbraucheranalyse, www.sigma.online.de 22.9.2003).- Darstellung: M. Vester / D. Gardemin / A. Lange-Vester – 2015.

An der Untersuchung haben mehrheitlich Studierende partizipiert, die den Milieus der gesellschaftlichen Mitte im sozialen Raum angehören (vgl. Abb. 1). Gemeinsam sind den Studierenden Orientierungen, die sich am Streben nach

sozialer Anerkennung ausrichten und einen respektablen Lebensentwurf festigen sollen. Es dominieren Grundformen der Bildungsstrategien und des Bildungserwerbs (vgl. Bremer 2010), die sich entlang einer Zielorientierung organisieren, die zwischen den Polen von Nützlichkeit und Autonomiebestrebungen pendeln und einer Bildungspraxis entsprechen, die zwischen Pragmatismus und Selbstverwirklichung agiert. Die vertikale Differenz verläuft deutlich entlang der Kategorie des akademischen bzw. nichtakademischen familiären Bildungshintergrunds. Studierende mit akademischem Bildungshintergrund finden sich ausschließlich in den Mustern, die in der oberen Hälfte der Mitte verortet sind. Ferner ist hier die höchste Berufsvererbung auszumachen. Je dichter die Muster vertikal an der Trennlinie der Distinktion (vgl. Abb. 1) verortet sind, desto stärker wird das Studium als eine positive Herausforderung benannt. Betont werden anschlussfähige Strategien, mit denen den Anforderungen im Studium begegnet wird. Selbst bei einem teils kritischen Blick auf die Struktur wird auf die positiven Seiten des Studiums hingewiesen, wie etwa auf die Unterstützungsmöglichkeiten durch Lehrende. Ihre Handlungsmöglichkeiten werden von den Studierenden mit personellen Merkmalen der besonderen individuellen Eignung übersetzt und in keinem Fall als Vorteil der sozialen Herkunft reflektiert. Der überwiegende Teil der Bildungsaufsteiger*innen findet sich vertikal im sozialen Raum im unteren Drittel der Mitte. Die geringere Ressourcenausstattung, mit der in das Feld eingetreten wurde, äußert sich in einem durch Konflikte und Spannungen gekennzeichneten Studienalltag. Das Studium wird als fremdbestimmt wahrgenommen und das Verhältnis zu den Lehrenden bleibt distanziert und ist von Konflikten und Kommunikationsschwierigkeiten geprägt, die eine Orientierung im Studium zusätzlich belasten.

Mit den Mustern „*Die Berufenen*“ und „*Die Qualifizierten*“ wurden Haltungen und Positionierungen herausgearbeitet, die für die Milieus der Traditionslinie der Facharbeit und der praktischen Intelligenz stehen: Die Studierenden (re)präsentieren eine Sicht, die sich im Studium stärker an Selbstbestimmung und Eigenverantwortung orientiert. Sie betonen ein pädagogisches Ethos, das im Zentrum ihrer Studienmotivation steht und mit einem besonderen inhaltlichen Interesse verknüpft wird. Eigenverantwortung im Studium wird als eine selbstverständliche Aufgabe betrachtet. Studierende in der ständisch-kleinbürgerlichen Traditionslinie, die sich in der rechten Hälfte des sozialen Raums gruppieren, orientieren sich hingegen stärker an der Einbindung in die hierarchischen Strukturen. Sie werden in den Mustern „*Die Zielbewussten*“ und „*Die Rechtschaffenen*“ verortet. Die Studierenden richten das Studium stärker an den Vorgaben und Rahmenbedingungen aus. Im Vordergrund steht die pflichtgemäße Aneignung der Studieninhalte. Mit dem Studierendenstatus wird die Aufgabe verknüpft, sich der Struktur anzupassen und sich in die vorgefundene Hierarchie einzuordnen.

In dem Muster „*Die Verunsicherten*“ ist der überwiegende Teil der Studierenden horizontal auf der Seite der ständisch-kleinbürgerlichen Traditionslinie verortet – eine kleine Gruppe befindet sich jedoch in der Traditionslinie der

Facharbeit und praktischen Intelligenz. In der Untersuchung zeigt sich die Heterogenität der Gruppe der Bildungsaufsteiger*innen (vgl. Spiegler 2015; Langevester 2020). In vier der fünf Muster sind Studierende aus nichtakademischen Haushalten verortet, ein deutlicher Schwerpunkt der Verteilung findet sich allerdings im unteren Drittel der Mitte.

4.1 Studierende im Muster „Die Berufenen“

In diesem Muster verfügen die Studierenden mehrheitlich über einen familiären akademischen Hintergrund. Ferner zeichnet sich die Gruppe durch eine hohe Berufsvererbung aus. Die Studierenden vertreten die Ansicht, dass die Grundeignung für den Lehrer*innenberuf in der individuellen Persönlichkeit angelegt ist. Diese quasi „natürliche“ Begabung wird als ein besonderes, nicht erlernbares Talent präsentiert, das bereits mit in das Studium gebracht wurde. In diesem Muster wird die Identifikation mit einem pädagogischen Ethos betont, welches der Pädagogischen Hochschule als Leitbild zugesprochen wird. Die Studierenden beschreiben ihre Strategien zur Studienbewältigung als übereinstimmend mit den Erwartungen der Hochschule. Hervorgehoben wird der eigenverantwortliche Umgang mit der Studienorganisation und ein konfliktfreies Verhältnis zu den Lehrenden. Positiv beurteilt werden die Möglichkeiten der Kontaktaufnahme zu den Lehrenden und die Betreuungsangebote. Ferner ist in diesem Muster die Partizipation durch studentisches Engagement selbstverständlich und wird von den Studierenden als ein Zeichen ihrer sozialen Zugehörigkeit und Passung zur Hochschule interpretiert. In der Darstellung der eigenen ambitionierten Studienbewältigung kommen eine konkurrierende Haltung und die Abgrenzung zu den Kommiliton*innen zum Ausdruck: Die Studierenden verstehen ihre besondere Stellung im Studium als ein „verdientes“ Privileg, das auf Kompetenz und Leistung, Eignung und Engagement im Studium beruht. Kommiliton*innen werden als weniger motiviert beschrieben und als ungeeignet markierte Mitstudierende werden für ein geringes Ansehen des Berufs Grundschullehrer*in verantwortlich gemacht. Die Sorge um fehlende gesellschaftliche Wertschätzung transportiert sich außerdem in der Kritik an dem geringeren akademischen Prestige der Pädagogischen Hochschule im Vergleich zur universitären Lehrer*innenbildung sowie an dem geringeren gesellschaftliche Prestige von Grundschullehrkräften im Vergleich zu Lehrkräften anderer Schulformen.

4.2 Studierende im Muster „Die Qualifizierten“

Die Studierenden im Muster unterscheiden sich aufgrund bestimmter Merkmale (Alter, lange Berufsbiografien, Verantwortung für Kinder, abgeschlossenes

Hochschulstudium) von der Lebenswelt ihrer Kommiliton*innen. Bewusst betonen sie ihre Sonderrolle und kritisieren, dass die organisatorischen und finanziellen Rahmenbedingungen im Studium nicht auf die spezifische Lebenssituation von Studierenden außerhalb einer bestimmten Norm ausgerichtet sind. Aufgrund von beruflicher und akademischer Vorbildung sehen sich die Studierenden im Muster bereits als pädagogische Fachkräfte. Das Streben nach beruflicher Autonomie wird im Studium verbunden mit dem Vertiefen von berufsbezogenem Wissen. Die Studieninhalte werden aus der Sicht der erfahrenen Fachkraft und aus einem pädagogisch-kritischen Wertekanon heraus positiv bewertet. Im Zentrum der Diskussionsbeiträge der Studierenden stehen eine hohe inhaltliche Passung und Identifikation mit egalitären Werten sowie die Betonung einer reflektierten Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragestellungen. Der Lehrer*innenberuf wird mit gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme verbunden, der einem Leitbild von unterstützendem pädagogischem Handeln folgt und schulische Lernprozesse als selbstbestimmte Bildungsprozesse verhandelt. Betont wird, trotz der individuellen Umstände (bspw. Kinderbetreuung, zusätzliche Erwerbsarbeit), engagiert und interessengeleitet zu studieren. Mit den Lehrenden wird ein kritischer Austausch gesucht. Aktiv verfolgen die Studierenden das Anliegen, an grundsätzlichen Entscheidungs- und Planungsprozessen das Studium betreffend, miteinbezogen zu werden. Dass ihnen das eingeforderte Mitspracherecht verwehrt wird, passt sich in eine Sichtweise ein, aus der sich die Studierenden als ausgegrenzt und Einzelkämpfende verstehen. Argumentiert wird dabei stets aus einer moralischen Perspektive und es wird kritisch auf die Grundwerte der pädagogischen Institution verwiesen (wie z. B. Fairness und Partizipation), die vom Großteil der Lehrenden im Studienalltag, etwa in der Kommunikation mit den Studierenden, nicht umgesetzt würden. Das Engagement scheint aber auch Teil einer distinktiven Praxis zu sein: Kommiliton*innen werden als passiv und unkritisch beschrieben. Ihnen wird pauschal die Fähigkeit abgesprochen, sich im Studium solidarisch für mehr studentische Teilhabe einzusetzen. Zwar werden Erfahrungen von Mitstudierenden in der Diskussion als Belege für Missstände im Studium angeführt – im Studienalltag kommt dem sozialen Kontakt und dem Austausch mit den Kommiliton*innen jedoch eine untergeordnete Rolle zu.

4.3 Studierende im Muster „Die Zielbewussten“

Die Studierenden in diesem Muster stammen ausschließlich aus vollakademischen Elternhäusern. Die Nähe zum Feld wird über eine hohe Berufsvererbung deutlich. Der familiäre berufliche Hintergrund wird bewusst als Motivation für die Studienwahl beschrieben und als Auslöser für eine hohe Identifikation mit dem künftigen Beruf verstanden. Im Unterschied zu den Studierenden im

Muster „Die Berufenen“ werden die als Lehrer*innen tätigen Elternteile als Vorbilder benannt und ihre Berufserfahrungen als realistische Einblicke in den Beruf und als vertiefendes Wissen über berufliche Kompetenzen präsentiert. Die Studienwahl wird in eine selbstverständliche berufliche und private Lebensplanung eingeordnet. Das Studium dient ausschließlich dem Zertifikatserwerb und wird als eine Pflichtpassage verstanden. Die Entscheidung für ein Studium an der Pädagogischen Hochschule war eine bewusste Wahl: Mit dem Hochschultyp wird die letzte Möglichkeit verbunden, das Staatsexamen zu erwerben, welches (im Vergleich zum Masterabschluss) als das höherwertige Abschlusszertifikat angesehen wird. Ein sicherheitsorientierter Blick auf die Hochschulform impliziert ferner der höhere Praxis- und Anwendungsbezug, welcher der Lehramtsausbildung an der Pädagogischen Hochschule im Vergleich zur Universität zugesprochen wird. Auch dass hauptsächlich eine Studienrichtung (Lehramt) angeboten wird, verstehen die Studierenden als ein Qualitätsmerkmal. Gegenüber der Bildungsinstitution existiert eine gewisse „Serviceerwartung“: Organisatorische Rahmenbedingungen sollen eindeutig vorgegeben und die Studierenden unkompliziert durch das Studium geleitet werden. Die Übernahme von Eigenverantwortung im Studium wird als eine zusätzliche Aufgabe kritisiert, deren Ursachen in einer unregelmäßigen und planlosen Organisationsstruktur gesehen werden, die Lernende und Lehrende gleichsam überfordert. Problemlagen im Studium werden dennoch stets mit der Präsentation von Lösungsstrategien verbunden und auf die erfolgreiche Bewältigung der angesprochenen Schwierigkeiten verwiesen. Irritationen, etwa Unsicherheiten bezüglich organisatorischer Fragen, werden so zu kurzen Episoden und bestimmen nicht, wie z. B. bei Studierenden im Muster „Die Verunsicherten“, den Studienalltag. Um sich mit der vorgefundenen Struktur zu arrangieren und handlungsfähig zu bleiben, werden der Austausch mit Kommiliton*innen und eine individuelle Kommunikation mit Lehrenden gesucht. Positiv wird die Ansprechbarkeit von Lehrenden hervorgehoben und die Betreuung durch Lehrpersonen als unkompliziert und barrierefrei beschrieben. Ebenso wie die Lehrenden nicht übermäßig kritisiert werden, äußern sich die Studierenden nicht negativ über ihre Kommiliton*innen, zu denen sie ein freundlich distanziertes Verhältnis pflegen. Die Hochschule wird über das Erfüllen des curricularen Studienplans hinaus nicht als Raum angesehen, der in Form von studentischem Engagement angeeignet wird. Der Vermittlung von praktischem Erfahrungswissen z. B. durch Lehrpersonen aus dem Schuldienst und durch Praxisphasen, wird ferner eine höhere Relevanz zugesprochen als den theoretischen Studienanteilen. Auch in diesem Muster erweisen sich „mitgebrachte“ Erwartungshaltung und Einschätzungen als relativ stabil, die im Studium als Referenzrahmen herangezogen werden. So wird stets eine skeptische Distanz zur Institution gewahrt. In diesem Muster wird ferner betont, im privaten und familiären Umfeld ausschließlich auf positive Unterstützung für den Berufswunsch zu stoßen.

4.4 Studierende im Muster „Die Rechtschaffenen“

Die Studierenden in diesem Muster verfügen über berufliche (Ausbildung) und akademische (abgebrochenes Erststudium) Vorerfahrung. In allen Fällen nehmen die Studierenden mit der Studienaufnahme ein Risiko in Kauf, sei es, weil sie mit der Umstellung von beruflicher auf hochschulische Bildung ein unvertrautes Feld betreten oder aber aufgrund der Erfahrung, schon einmal an einem Studium „gescheitert“ zu sein. Die Studienaufnahme wird stärker mit den Ambitionen eines sozialen Aufstiegs verknüpft. In dem Studium wird in erster Linie eine machbare Karriereoption gesehen, mit der eine sinnstiftende Tätigkeit im pädagogischen Feld mit einer überdurchschnittlichen finanziellen Vergütung (im Vergleich zum Ausbildungsberuf) und dem Prestige eines akademischen Abschlusses verbunden wird. Aus der Perspektive der Studierenden erscheint das Absolvieren eines Lehramtsstudiums als ausreichender Beleg für das Interesse an dem Beruf. Die Präsentationen von intrinsischen Motiven wirken unpräzise und zurückhaltend. Teils geben die Studierenden nur auf direkte Nachfrage Einblicke in ihre Motivlagen und ihre beruflichen und privaten Anschlüsse an pädagogische Praxisfelder. Auch in diesem Muster dient das Studium in erster Linie dem Zertifikatserwerb. Die Semesterplanung wird ausschließlich am vorgegebenen curricularen Aufbau ausgerichtet. Im Vordergrund steht das formal korrekte Erfüllen von Vorgaben und das Erbringen der Leistungsnachweise. Deutlich wird eine sicherheitsorientierte Haltung: Aus den Benotungen von Studienleistungen lässt sich für die Studierenden verlässlich ablesen, ob das Studium erfolgreich verläuft und der geplante Abschluss erreicht wird. Studentischem Engagement kommt keine relevante Rolle zu und findet keine Erwähnung. Den Lehrenden wird eine Führungs- und Leitungsrolle übertragen. Die Erwartungshaltungen sind angelehnt an das vertraute Schulsystem und an die Rollenverteilung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen. Den Lehrenden wird die Zuständigkeit für die Wissensvermittlung und die Leistungsbewertung zugewiesen – die Studierenden erfüllen im Gegenzug pflichtgemäß und diszipliniert die Vorgaben und erbringen zuverlässig die erforderliche Mitarbeit. Mit den Kommiliton*innen wird sich über den Schwierigkeitsgrad von Studienleistungen und den Lehrstil von Dozierenden ausgetauscht. Sie werden aber auch als Konkurrent*innen wahrgenommen und Regelverstöße von Mitstudierenden scharf kritisiert. Von der Hochschule und den Lehrenden wird eingefordert, das Ordnungsprinzip mit Sanktionen gegen irreguläres Handeln durchzusetzen, um „faire“ Bedingungen, beruhend auf individueller Leistungserbringung, zu garantieren. Das Thema Konkurrenz wird im Muster auch durch eine fehlende gesellschaftliche Anerkennung für den Beruf der Grundschullehrkraft aufgegriffen. Kritik wird ferner an dem im Vergleich zur Universität niedrigeren Prestige der akademischen Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule geübt. Eine damit einhergehende

Wahrnehmung der Deklassierung des angestrebten akademischen Status wird besonders heftig verurteilt.

4.5 Studierende im Muster „Die Verunsicherten“

In dem Muster finden sich ausnahmslos Bildungsaufsteiger*innen ohne akademische Vorbilder in der Kernfamilie, die teils vor der Studienaufnahme eine Berufsausbildung absolviert haben. Ressourcen, um die impliziten Codes im Studium zu entschlüsseln, als auch Unterstützungsstrukturen innerhalb und außerhalb der Hochschule, scheinen wenig vorhanden. Die Diskrepanzen zwischen den Erwartungen, wie ein Studium „funktioniert“, und der vorgefundenen Struktur werden als Konflikt erlebt. Dies führt zu einem hohen Grad an Verunsicherung, der sich in einer bleibenden Distanz ausformuliert. Auch in diesem Muster äußert sich die Unvertrautheit mit dem akademischen Feld durch Erwartungen an das Studium, die sich am bekannten schulischen System orientieren. Ferner scheinen an das Studium Vorstellungen geknüpft, die sich an eine strukturierte, praktische Ausbildung anlehnen. Die Studierenden sehen sich in vielerlei Hinsicht der vorgefundenen Struktur ausgeliefert. Geteilt wird die Erfahrung, im Studienalltag auf begrenzte Handlungsspielräume zu stoßen und die eigenen Bedarfe (z. B. die Studienplanung) der vorgefundenen Struktur unterordnen zu müssen. In ihren Bemühungen, die Studienanforderungen zu bewältigen, erleben die Studierenden ihre Lehrenden als wenig unterstützend. Anhand individueller Erlebnisse werden zahlreiche Beispiele von konflikthaften Betreuungssituationen, missverständlichen Rückmeldungen und als respektlos markierte Verhaltensweisen durch Lehrpersonen benannt. Dem wird mit Konfliktvermeidungsstrategien, wie z. B. einem Seminarwechsel oder -Abbruch entgegengetreten: Ist ein Ausweichen nicht möglich, wird das Aushalten der vorgefundenen Bedingungen als alternativlos beschrieben. Die geringen Einflussmöglichkeiten werden mit dem fatalistischen Begriff „Glück“ umschrieben, mit dem eine passive Akzeptanz der Fremdbestimmung verstanden werden kann. Die vorgefundene Studienstruktur verpflichtet aus der Perspektive der Studierenden zu einem hohen Grad an Autonomie. Fehlende verbindliche Orientierungshilfen im Umgang mit formalen Prüfungsvoraussetzungen und mit den organisatorischen Anforderungen stellen Unsicherheitsfaktoren dar, die den Studienalltag begleiten. Den Kommiliton*innen kommt aus dieser Perspektive eine kompensatorische Rolle zu. Sie dienen als Orientierungshilfen und ersetzen die fehlenden Ansprechpartner*innen unter den Lehrenden.

Dass sich Bildungsaufsteiger*innen im Umgang mit Passungskonflikten im Studium in ihren Verarbeitungsformen unterscheiden (vgl. Schmitt 2010; El-Mafaalani 2012; Lange-Vester 2020), wird anhand der horizontalen Differenz im Muster deutlich. Aufgezeigt werden kann, dass ein Studium auch als Auslöser

für Strategieänderungen wirken kann (vgl. Maschke 2013): Dies zeigt sich anhand einer kleineren Gruppe im Muster, die mit dem fortlaufenden Studium eine Zunahme von Handlungsspielräumen beschreiben. Die anfänglich selbstverständliche Akzeptanz und Einordnung in die vorgefundene hierarchische Struktur hat sich in einen selbstbewussteren Blick auf das Studium transformiert. Im Bildungsprozess werden Entwicklungsschritte angeregt, die von den Studierenden als Zugewinn an Autonomie und Handlungskompetenz registriert werden. Deutlich wird die Bewegung in einem Spannungsfeld, das sich zwischen Autonomiestreben auf der einen Seite und dem Verhaftetsein in und der Bindung an Hierarchien auf der anderen Seite bewegt. Verunsicherungen schlagen dann wieder durch, wenn durch Konflikte im Studienalltag (z. B. Deklassierung durch Äußerungen von Lehrenden) Fremdheitsgefühle bestätigt werden und darüber ein aufkommendes Selbstbewusstsein ausgebremst wird.

5 Fazit und Ausblick

Anhand der fünf Muster handlungsleitender Motive und milieutypischer Orientierungen der befragten Studierenden wird aufgezeigt, dass sich die Bewältigung des Studienalltags in einem aktiven Durchkämpfen, einem passiven Durchleiden oder einem orientierungssuchenden Durchwurschteln, aber auch in einem scheinbar mühelosen Durchschreiten äußern kann: Die Studierenden betreten das akademische Feld mit ungleichen Startbedingungen. Sie sind mit unterschiedlichen Ressourcen (aus)gerüstet und setzen verschiedene Erwartungen und Vorstellungen in den Bildungserwerb an der Hochschule. Ihre Strategien im Umgang mit den Anforderungen gestalten sich (milieuspezifisch) unterschiedlich.

Die Ergebnisse der Untersuchung liefern, ergänzen und unterstreichen Argumente für die Forderungen, die Bedeutung der sozialen Herkunft für die Aneignung und Bewältigung eines Studiums viel stärker und gleichberechtigt in hochschulischen Diskursen und Konzepten zur Gleichstellung und Diversität zu integrieren (vgl. Eickhoff/Schmitt 2016; Gerhards/Sawert 2018). Abschließend werden drei Punkte aus den Ergebnissen der Untersuchung hervorgehoben, die Impulse für weiterführende Diskussionen geben sollen:

1. In der Untersuchung zeigt sich die besondere Verantwortung der Lehrenden als Orientierungs- und Ansprechpersonen für die Studierenden. Aus der Perspektive eines Teils der Studierenden werden die Lehrenden dieser Aufgabe nicht gerecht. Besonders für die heterogene Gruppe der Bildungsaufsteiger*innen stellt die Kommunikation mit den Hochschullehrenden eine Barriere dar. Was von den Studierenden häufig als individuelle Ausgrenzungsproblematik erlebt wird, kann auch als Ausdruck einer hochschulischen Kultur gesehen werden, in der bei einem Teil der Lehrenden die Sensibilität

für die unterschiedlichen Bedarfe und Erwartungen der diversen Studierendenschaft (noch) nicht ausreichend vorhanden scheint. Angeschlossen werden kann an Forderungen, die auf die Stärkung der Kompetenz der Habitus-sensibilität (vgl. Sander 2014) und der sozialen Sensibilität von Lehrpersonen als Mittel der pädagogischen Kommunikation im Studienalltag und auf die Umsetzung einer habitussensiblen Hochschullehre abzielen (vgl. Rheinländer 2015). Lehrpersonen sowie die hochschulischen Personengruppen, die Beratungsangebote für Studierende konzeptionieren (vgl. Schmidt 2020), sind demnach besonders aufgefordert, ihre (gruppenbezogenen) Bewertungen, Erwartungen und Einstellungen gegenüber den Studierenden zu hinterfragen und in Bezug auf ihre eigene (Bildungs-)Biografie zu reflektieren. Im Kontext einer Gesamtstrategie an Hochschulen sollten die institutionellen Rahmenbedingungen entsprechend (um)gestaltet und z. B. eine stärkere institutionelle Verankerung der Hochschuldidaktik von allen Organisationsebenen mitgetragen werden. Auch die vielfach geforderten Verbesserungen der Arbeitsbedingungen der heterogenen Gruppe der Hochschullehrenden muss in diesem Zusammenhang als ein relevanter Baustein verstanden und umgesetzt werden (vgl. Schneickert 2019).

2. Die Entwicklung einer habitussensiblen Haltung stellt ferner eine Reflexions- und Professionalisierungsaufgabe für Lehrende und Lernende dar. In allen Mustern thematisieren die Studierenden den Blick auf die Kommiliton*innen; dieser äußert sich teils über defizitorientierte und stigmatisierende Sichtweisen aufeinander. Für ein demokratisches und solidarisches Miteinander im Studienalltag gilt es, die gegenseitigen Abgrenzungen und Abwertungstendenzen aufzubrechen: Um die Hochschule zu einem sozial inklusiven Ort für alle Studierenden umzubauen, bedarf es institutioneller Angebote und Überlegungen, die zum Fremdverstehen beitragen und die Entwicklung von sozialer Sensibilität der Studierenden untereinander fördern.
3. Zum Abschluss ein Blick auf die Lehrer*innenbildung: Die Rolle der Lehrkräfte in der Reproduktion von Bildungsungleichheit im schulischen Feld ist vielfach nachgewiesen und untersucht worden. Am ersten Abschnitt der Lehrer*innenbildung wird kritisiert, dass im Curriculum strukturierten und konkreten Lehrangeboten zur Auseinandersetzung mit und Sensibilisierung für soziale Ungleichheit im schulischen Feld eine zu geringe Bedeutung zukommt (vgl. Massumi 2019; Rutter 2021). Lehrkonzepte, die auf eine habitus-reflexive Kompetenzerweiterung von Lehramtsstudierenden zielen, fordern zur „Selbstreflexion des sozialen Standortes“ (Rutter/Weitkämper 2022, S. 18) auf: Angestoßen und geschärft werden das Problembewusstsein für den Zusammenhang von sozialer Ungleichheit im schulischen Feld und den eigenen (milieuspezifisch) geprägten Denk- und Handlungsmustern. Angehende Lehrkräfte systematisch und strukturiert im Professionalisierungsprozess durch die Aneignung von Wissen und Reflexion (vgl. Pape 2023, S. 261 f.) zu

unterstützen, trägt auch zu einer Bearbeitung der eigenen Rolle im Kontext von herkunftsbedingter sozialer Benachteiligung und Privilegierung im kommenden schulischen Alltag bei. Eine solche Auseinandersetzung der Lehramtsstudierenden mit ihrer beruflichen Verantwortung frühzeitig anzuregen, kann dem übergeordneten Ziel, der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit, nur förderlich sein.

Literatur

- Baar, Robert (2010): *Allein unter Frauen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bargel, Holger/Bargel, Tino (2010): *Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden*. Arbeitspapier 202. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Sozialer Sinn*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bremer, Helmut (2004): *Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt*. Münster: LIT-Verlag.
- Bremer, Helmut (2010): *Zielgruppen in der Praxis*. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*, H. 10, S. 4-14-10.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2007): *Die Muster des Habitus und ihre Entschlüsselungen*. In: *Friebertshäuser, Babara/von Felden, Heide/Schäffer, Burkhard* (Hrsg.): *Bild und Text*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 81–104.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2013): *Habitusanalyse als Habitus-Hermeneutik*. In: *ZQF-Zeitschrift für qualitative Forschung*, H. 14(2), S. 199–219.
- Cramer, Colin (2016): *Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum?* In: *Rothland, Martin* (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin*. Münster: Waxmann, S. 261–276.
- Dippelhofer-Stiem, Barbara (2017): *Sind Arbeiterkinder im Studium benachteiligt?* Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Doğmuş, Aysun (2022): *Professionalisierung in Migrationsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Eickhoff, Verena/Schmitt, Lars (2016): *Herausforderungen hochschulischer Diversity-Politik*. In: *Fereidooni, Karim/Zeoli, Antonietta P.* (Hrsg.): *Managing Diversity*. Wiesbaden: Springer VS, S. 199–228.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gerhards, Jürgen/Sawert, Tim (2018): *»Deconstructing Diversity«: Soziale Herkunft als die vergessene Seite des Diversitätsdiskurses*. In: *Leviathan*, H. 46(4), S. 527–550.
- Grunau, Janika (2017): *Habitus und Studium*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hild, Petra (2019): *Habitus und seine Bedeutung im Hochschulstudium*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Holzmayer, Michael (2023): *Die Illusion der Berufswahl*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klammer, Ute (2019): *Diversity Management und Hochschulentwicklung*. In: *Kergel, David/Heidkamp, Birte* (Hrsg.) (2019): *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–68.
- Klebig, Katja (2021): *Studierendenmilieus und fachkulturelle Passung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kracke, Nancy/Schwabe, Ulrike/Buchholz, Sandra (2024): *Neuer Bildungstrichter: Trotz Akademisierungsschub immer noch ungleicher Zugang zur Hochschule*. Brief 2|2024. Hannover: DZHW.
- Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2019): *Lehrerhabitus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kühne, Stefan (2006): *Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 9 (4), S. 617–631.
- Lange-Vester, Andrea (2015): *Habitusmuster von Lehrpersonen – auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, H. 35(4), S. 360–376.

- Lange-Vester, Andrea (2020): Über Habitusmuster und Milieuerkunft von Bildungsaufsteiger*innen im akademischen Feld. In: Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Frerk (Hrsg.): Vom Arbeiterkind zur Professur. Bielefeld: Transcript, S. 389–409.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2006): Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. In Georg, Werner (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Konstanz: UVK, S. 55–92.
- Lautenbach, Corinna (2019): Das Lehramt als Aufstiegsstudium? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 22(6), S. 1461–1488.
- Maschke, Sabine (2013): Habitus unter Spannung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Massumi, Mona (2019): Diversitätssensibilität in der Lehrer*innenbildung. In: Kergel, David/Heidkamp, Birte (Hrsg.): Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Wiesbaden: Springer VS, S. 153–170.
- Pape, Natalie (2023): Habitusmuster von Lehrkräften und Habitussensibilität als Querschnittsaufgabe einer inklusiven Lehrkräftebildung. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung-Zeitschrift zur Konzeption, H. 6(1), S. 252–268.
- Rheinländer, Kathrin (Hrsg.) (2015): Ungleichheitssensible Hochschullehre. Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, Martin (2022): Berufswahl Grundschullehrer*in – Kindorientiert, nicht fachinteressiert? In: Mammes, Ingelore/Rotter, Carolin (Hrsg.): Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 95–113.
- Rotter, Carolin (2014): Zwischen Illusion und Schulalltag. Wiesbaden: Springer VS.
- Rutter, Sabrina (2021): Sozioanalyse in der pädagogischen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Rutter, Sabrina/Weitkämper, Florian (2022): Die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule – Ein Thema für die Lehrkräfteausbildung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Sander, Tobias (Hrsg.) (2014): Habitussensibilität. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, Martin (2020): Habitussensibilität in der Hochschulberatung. In: Lange-Vester, Andrea/Schmidt, Martin (Hrsg.): Herausforderungen in Studium und Lehre. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 104–121.
- Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneickert, Christian (2019): Die Bildungsexpansion und die Beschäftigungssituation des akademischen Mittelbaus als Herausforderungen habitussensibler Hochschullehre. In: Kergel, David/Heidkamp, Birte (Hrsg.): Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Wiesbaden: Springer VS, S. 83–105.
- Spiegler, Thomas (2015): Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Teiwes-Kügler, Christel/Lange-Vester, Andrea (2018): Das Konzept der Habitus-Hermeneutik in der typenbildenden Milieuforschung. In: Müller, Stella/Zimmermann, Jens (Hrsg.): Milieu – Revisited. Forschungsstrategien der qualitativen Milieuanalyse. Wiesbaden: Springer VS, S. 113–155.
- Vester, Michael (2015): Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus. In: Freericks, Renate/Brinkmann, Dieter (Hrsg.): Handbuch Freizeitsociologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 143–187.
- Vester, Michael/von Oertzen, Peter/Geiling, Heiko/Herrmann, Thomas/Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Studienabbruch als Ausdruck problematischer Passungsverhältnisse im universitären Informatikstudium

Heidrun Schneider

1 Einleitung

Seit langem gibt es hohe Studienabbruchquoten in der Informatik an deutschen Universitäten (zuletzt: 42 % vs. 35 % insgesamt; Heublein/Hutzsch/Schmelzer 2022, S. 1 Anhang). Aus Ungleichheitstheoretischer Perspektive ist relevant, ob bestimmte soziale Gruppen überdurchschnittlich häufig von einem Studienabbruch betroffen sind. Einiges deutet darauf hin, dass nicht nur der Zugang zur Hochschule von der sozialen Herkunft abhängt (vgl. Kracke/Schwabe/Buchholz 2024), sondern darüber hinaus der (Nicht-)Verbleib im Studium (vgl. Heublein et al. 2017; Isleib 2019). Zumeist bleibt unklar, wie es dazu kommt, dass soziale Ungleichheiten bei Studienabbrüchen eine Rolle spielen (Ausnahmen: Engels 2004 für das Fach Sportwissenschaft; Pape et al. 2021 für die Fächer Erziehungswissenschaft/Soziale Arbeit und Ingenieurwissenschaften). Mit der habitus- und milieuththeoretischen Perspektive (vgl. Bourdieu 1982; Vester et al. 2001), die an das auf Bourdieu zurückgehende Konzept der „kulturellen Passung“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 40) anknüpft, kann diese Frage bearbeitet werden. Lernende im Bildungswesen haben demnach einen mehr oder weniger umfassenden Akkulturationsprozess zu bewältigen, wobei insbesondere diejenigen benachteiligt sind, die mit der Kultur des Bildungswesens und ihren oft implizit geltenden Anforderungen weniger vertraut sind (vgl. ebd.). Um die Komplexität und die damit verbundenen, häufig subtilen Prozesse empirisch einzuholen, wird auf eine qualitative Forschungsstrategie zurückgegriffen, die auch die Perspektive der Studierenden selbst mit aufnimmt. Nach einem kurzen Einblick in die Forschungen über die Ursachen von Studienabbrüchen (2) wird zunächst das Promotionsprojekt „Studienabbruch, Habitus und Gesellschaftsbild in der Informatik“¹ mit seiner theoretischen und empirischen Rahmung vorgestellt (3). Im Weiteren werden dann drei Fallbeispiele von Studienabbrecher:innen universitärer Informatikstudiengänge aus dem Projekt dargestellt. Aufgezeigt wird das Zusammenspiel von herkunftsbedingten Bildungsstrategien, Bewältigungsformen und Anforderungen im Studium, aus denen sich unterschiedliche

1 Das Promotionsprojekt schließt an das Verbundprojekt „Studienabbruch, Habitus und Gesellschaftsbild“ (STHAGE) an (vgl. Pape et al. 2021).

Passungsproblematiken für die Studierenden ergeben, die zum Studienabbruch in der Informatik geführt haben. Darüber wird deutlich, wie die Aneignung des Studiums bzw. insbesondere die Abkehr von diesem in herkunftsspezifische kulturelle Praktiken und (institutionelle) Erfahrungen eingebunden sind (4). Abschließend werden Schlussfolgerungen für die Forschung und Praxis (5) gezogen.

2 Forschungen zu Ursachen von Studienabbrüchen

Abbruchgründe in der Informatik sind vielfältig. Jede:r vierte Studienabbrecher:in (vgl. Heublein et al. 2010, S. 156) benennt „Leistungsprobleme“ als ausschlaggebend. Gründe, die in Zusammenhang mit einer „beruflichen Neuorientierung“ stehen, werden am zweithäufigsten genannt (17 %). 16 Prozent geben „finanzielle Probleme“ an, 14 Prozent „problematische Studienbedingungen“, 13 Prozent „mangelnde Studienmotivation“, neun Prozent „Prüfungsversagen“ und jeweils drei Prozent nennen Gründe, die im Zusammenhang mit einer „Krankheit“ oder „familiären Problemen“ stehen. Zwar kann mit der Darstellung der ausschlaggebenden Gründe für einen Studienabbruch in der Informatik ein erster Eindruck gewonnen werden, allerdings kann damit nur wenig über die dahinterliegenden Prozesse und Mechanismen ausgesagt werden.

Der Einfluss der Bildungsherkunft auf schulische und nachschulische Bildungsentscheidungen ist gut belegt (vgl. Becker/Lauterbach 2016), allerdings gibt es nur wenige Studien (vgl. Isleib 2019; Pape et al. 2021), welche die Rolle der sozialen Herkunft bei einem Studienabbruch systematischer untersuchen. Studienabbrecher:innen der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften an Universitäten stammen deutlich häufiger aus einem Elternhaus ohne akademische Vorbilder als Absolvent:innen (56 % vs. 43 %; Heublein et al. 2017, S. 63), wobei sich insbesondere ein vollakademisches Elternhaus positiv auf das Erreichen eines Studienabschlusses auswirkt.

Auch die genannten Abbruchgründe variieren mit der Bildungsherkunft: Ein Studienabbruch aufgrund von „Leistungsproblemen“, „mangelnder Studienmotivation“, einem Wunsch nach „praktischer Tätigkeit“ oder aufgrund der „finanziellen Situation“ wird sehr viel häufiger von Studienabbrecher:innen angegeben, die aus einem nicht-akademischen Elternhaus stammen. Studienabbrecher:innen aus einem akademischen Elternhaus (im Besonderen diejenigen aus einem vollakademischen Elternhaus) geben sehr häufig an, aus Gründen einer „beruflichen Neuorientierung“ abgebrochen zu haben (vgl. Heublein et al. 2017, S. 64 f.).

Differenziert nach der Bildungsherkunft, deutet die Darstellung der ausschlaggebenden Gründe darauf hin, dass die Studierenden sozial unterschiedliche Voraussetzungen und Ressourcen zur Verfügung haben, um ein Studium zu bewältigen. Aber es bleibt dabei unklar, wie genau es dazu kommt. Bourdieu und Passeron (1971, S. 40) zufolge haben Lernende im Bildungswesen einen mehr oder

weniger umfangreichen Akkulturationsprozess zu bewältigen: Insbesondere diejenigen sind benachteiligt, die mit der Kultur des Bildungswesens und ihren oft impliziten Anforderungen weniger vertraut sind. Dies wird auch als Problem der „kulturellen Passung“ (ebd., S. 40) bezeichnet. Qualitative Studien, die an dieses Konzept der kulturellen Passung anschließen, untermauern, dass die soziale Herkunft eine relevante Kategorie hinsichtlich der Frage ist, wie ein Studium bewältigt wird (vgl. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2006; Hild 2019; Heil in diesem Band), die auch zum Tragen kommt, wenn es um Studienabbrüche geht (vgl. Pape et al. 2021).

3 „Studienabbruch, Habitus und Gesellschaftsbild in der Informatik“ – Theoretische Grundlagen und Forschungsdesign

Im Promotionsprojekt „Studienabbruch, Habitus und Gesellschaftsbild in der Informatik“ wurden Studienabbrecher:innen der Informatik unter anderem zu Aspekten der Studienbewältigung und -wahrnehmung sowie zur Verarbeitung ihres Studienabbruchs interviewt.

Das Projekt orientiert sich theoretisch an Bourdieus Habitus-Feld-Konzept (vgl. Bourdieu 1982, 2001) und dessen Erweiterung im Ansatz der sozialen Milieus (vgl. Vester et al. 2001; Vester 2015).² Bourdieu zufolge lässt sich der Habitus einer Person als allgemeine Grundhaltung verstehen, die in allen Lebensbereichen zum Tragen kommt und einheitsstiftend klassifizierbare Formen von Praxis hervorbringt. Der Habitus gewährleistet die Präsenz früherer Erfahrungen in Form von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata (vgl. Bourdieu 1987). Er ist gesellschaftlich bedingt (vgl. Bourdieu 1982) und im Verlauf des Lebens in aktiver Auseinandersetzung mit den in der Familie, im sozialen Umfeld und Herkunftsmilieu vorgefundenen Ressourcen, die zu Handlungsvoraussetzungen im Prozess der Aneignung der eigenen Möglichkeiten und Grenzen werden, erworben (vgl. Bourdieu 1982). Untrennbar mit dem Begriff des Habitus verbunden ist der Begriff des Feldes, denn „der Habitus realisiert, aktualisiert sich lediglich *in der Beziehung* zu einem Feld, wie auch ein und derselbe Habitus je nach Zustand des Feldes zu höchst unterschiedlichen Praktiken und Stellungnahmen führen kann.“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 406, Hervorhebung im Original).

Übertragen auf das Studium der Informatik bedeutet das, dass in Informatikstudiengängen unterschiedliche soziale Gruppen mit je spezifischen Habitusmustern und je eigener Affinität zur Hochschulkultur aufeinandertreffen. Je nach Habitus und Herkunftsmilieu sind die Studierenden unterschiedlich

2 Zu den theoretischen Grundlagen des Projektes gehört ebenfalls das Konzept des „Gesellschaftsbilds“ (Bremer et al. 2015). Auf eine Darstellung wird hier verzichtet, weil die Muster kultureller Passung im Vordergrund stehen.

herausgefordert, eine Passung zum Informatikstudium, zu den fachkulturellen Besonderheiten und Erwartungen herzustellen. Die Umstellungsprozesse der langfristig angeeigneten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata (vgl. Bourdieu 1987) erfordern dabei nicht nur ökonomisches Kapital, sondern vielmehr das im Habitus verinnerlichte kulturelle Kapital. Zentrale Annahme ist demnach, dass das Informatikstudium auf Grundlage des an die Hochschule *mitgebrachten* Habitus unterschiedlich wahrgenommen und angeeignet wird. Die Passungsherstellung gelingt nicht allen Studierenden gleichermaßen und es entstehen spezifische Spannungsverhältnisse zwischen Habitus und Feld, die zu einem Studienabbruch führen können (vgl. Pape/Heil/Schneider 2022). Besonderes Augenmerk liegt daher darauf, wie die Aneignung des Informatikstudiums vor dem Hintergrund der relativ stabilen Bildungsstrategien des milieuspezifischen Habitus erfolgt. Ermöglicht wird damit auch ein tiefergehendes Verstehen der sozialen Mechanismen und Logiken, die hinter Studienabbrüchen stehen.

Insgesamt wurden mit 15 Studienabbrecher:innen³ der Informatik themenzentrierte, lebensgeschichtlich angelegte Leitfadeninterviews (vgl. Bremer 2004) geführt⁴, in denen die (ehemaligen) Studierenden auch eine Collage zum Thema „Eine gute Gesellschaft“ anfertigten. Die Konzeption der Interviews orientierte sich methodologisch am „Verstehenden Interview“, wie es Kaufmann, angelehnt an Bourdieus Verstehenskonzept (vgl. Bourdieu 1997), entwickelt hat (vgl. Kaufmann 1999). Die Interviews wurden aufgezeichnet, wortgetreu transkribiert und mit dem Verfahren der Habitushermeneutik (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2013) ausgewertet. Ziel der Methode ist es, den Habitus einer Person zu entschlüsseln bzw. zu rekonstruieren und die Milieuspezifik der Habitusmuster der Studienabbrecher:innen herauszuarbeiten, durch die sich Bildungs- bzw. Studienstrategien sowie ihre Haltungen zum Studium und zum Studienabbruch erklären lassen. Die Fälle werden in der Landkarte der sozialen Milieus (vgl. Vester 2015) verortet. Unterschieden werden fünf große „Traditionslinien“ sozialer Milieus, die in sich weiter differenziert sind (vgl. Vester et al. 2001; Vester 2015). Es gibt zum einen eine vertikale Abstufung in obere, mittlere und untere Milieus. Oben befinden sich soziale Milieus, die sich durch einen besonderen Lebensstil gegenüber den unter ihnen stehenden Milieus distinguieren („Trennlinie der Distinktion“). Die Handlungsstrategien der Milieus auf der mittleren Stufe der Gesellschaft

3 In der quantitativ dominierten Studienabbruchforschung wird häufig von einer engen Definition eines Studienabbruchs ausgegangen (vgl. Heublein/Hutzsch/Schmelzer 2022). Im Forschungsprozess hat sich herausgestellt, dass es für dieses Projekt sowohl im Hinblick auf die Rekrutierung als auch für die Erkenntnisgewinnung praktikabler ist, mit einem weiten Begriff von Studienabbruch zu arbeiten, d. h. es wurden auch ehemalige Informatikstudierende interviewt, die im Anschluss an ihren Abbruch die Hochschule und/oder das Studienfach gewechselt haben oder die vor Aufnahme des Informatikstudiums bereits ein anderes Studium abgeschlossen haben.

4 Zehn der insgesamt 15 Interviews wurden aufgrund der Corona-Pandemie online geführt.

sind durch eine Leistungs- und Pflichtethik gekennzeichnet, die der Abgrenzung gegenüber den unterprivilegierten Milieus dient („Grenze der Respektabilität“). Die unterprivilegierten Milieus verfügen demgegenüber über spontane und flexible Strategien, die an ihre oft unkalkulierbaren und prekären Lebensumstände angepasst sind. Zum anderen sind die Milieus horizontal innerhalb einer Gesellschaftsstufe entsprechend ihren Grundhaltungen positioniert: Auf der rechten Seite des sozialen Raumes finden sich Milieus mit einer stärkeren Orientierung an feststehenden Ordnungen und Hierarchien. Der Bildungserwerb zielt vor allem auf Prestigegewinn und sozialen Status. Die Milieus auf der linken Seite des sozialen Raums legen hingegen mehr Wert auf Selbstbestimmung und sind kritischer gegenüber hierarchischen Strukturen. Bildung hat einen zentralen Stellenwert und dient insbesondere Autonomiebestrebungen.

Ergänzend zu den Interviews wurden an allen Standorten⁵ die Kontextbedingungen in den Studiengängen recherchiert (z. B. Prüfungsordnungen, Modulhandbücher). Um die Fachkultur und damit einhergehende Anforderungen und Gesetzmäßigkeiten in der Informatik weitergehend zu explorieren, fanden teilnehmende Beobachtungen statt und es wurden darüber hinaus Interviews mit hochschulinternen Expert:innen (z. B. Fachberater:innen, Studiengangskordinator:innen) geführt, die als zentrale Ansprechpersonen der Studierenden im Feld von Problemen im Studienalltag berichten konnten.

4 Fallbeispiele von Studienabbrecher:innen der Informatik

Im Folgenden werden drei Fallbeispiele von Studienabbrecher:innen vorgestellt, die ein Bachelorstudium der Informatik an einer Universität abgebrochen haben. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem im Herkunftsmilieu erworbenen Habitus und seiner Bedeutung für die Aneignung des Studiums. Es werden unterschiedliche Passungsverhältnisse zu den im Studienfach Informatik vorherrschenden Anforderungen und Konventionen deutlich, die letztendlich zu dauerhaften Spannungsverhältnissen zwischen dem Habitus und dem universitären Informatikstudium bzw. zum Studienabbruch geführt haben.

4.1 Fallbeispiel „David“ (1990 geboren, zwölf Semester Informatik)

David wächst behütet als jüngster von mehreren Söhnen in einer westdeutschen Mittelstadt auf. Er berichtet davon, dass seine Selbstständigkeit kaum gefördert wurde.

5 Die interviewten Studienabbrecher:innen stammen von insgesamt sechs Institutionen. Der Schwerpunkt der Erhebung liegt auf zwei Institutionen, wo zehn der insgesamt 15 Teilnehmer:innen studier(t)en.

Seine Mutter stellt eine wichtige Gesprächspartnerin für ihn dar, bei der er sich auch als Erwachsener Rat bei Bildungsentscheidungen holt. Werte wie (Welt-)Offenheit, Toleranz und Ehrlichkeit stehen im Zentrum ihrer Erziehung. Die Bildung der Söhne ist für die Mutter, die ein abgeschlossenes Pädagogikstudium hat und später als gelernte Altenpflegerin arbeitet, sehr wichtig. Der Vater hat einen Universitätsabschluss in Elektro-/Informationstechnik, der älteste Bruder ist promovierter Informatiker.

Souverän meistert David die Schulzeit. Er grenzt sich von dem Bild eines fleißigen Schülers ab. Im Unterricht aufzupassen und sich aktiv zu beteiligen, betrachtet er als ausreichende Strategie. Der Gymnasialbesuch ist für David selbstverständlich, er wirkt dabei aber nicht ambitioniert. Beim Erlernen von Fremdsprachen benötigt er aufgrund einer Lese-Rechtschreibschwäche Unterstützung. Er scheint jedoch ein gewisses mathematisch-naturwissenschaftliches Talent zu besitzen. Im Fach Mathematik stellt er sich als virtuoso dar und macht deutlich, dass Fleißarbeiten für ihn keinen Reiz haben. Philosophie als Fach des Nachdenkens und der Wahrheitssuche fasziniert ihn. Mit den Lehrer:innen hat er „meistens [...] keine Probleme“, aber mit den Mitschüler:innen, da er sich bei Lärm nicht konzentrieren kann. Bis zum Ende der Schulzeit hat er keinerlei berufliche Vorstellungen, wobei er dieser Situation mit Gelassenheit begegnet. Nach dem Abitur schließt David in der Nähe seines Heimatortes ein Lehramtsstudium mit den Fächern Mathematik und Philosophie an, das er jedoch nach dem ersten Schulpraktikum im dritten Semester abbricht. Er scheint sich eher fachlich mit dem Beruf identifiziert zu haben, nicht aber mit den pädagogischen Inhalten. Im Anschluss daran wechselt er an derselben Universität in ein Informatikstudium und behält Philosophie als Nebenfach bei. Er favorisiert Veranstaltungen, in denen das theoretische Wissen in irgendeiner Form auch angewendet wird, um eine Balance zwischen Theorie und Praxis herstellen zu können. Besonders wichtig ist es ihm, die Informationstechnik zu nutzen, um Menschen damit zu helfen. Eine Abneigung hat er gegen die Anteile im Studium, die Auswendiglernen beinhalten (z. B. Programmiersprachen) sowie repetitive Tätigkeiten (z. B. Fehlersuche bei der Softwareprogrammierung). David ist überzeugt davon, dass er bei Interesse durchaus in der Lage gewesen wäre, die Programmiersprachen zu lernen. Selbstbewusst bescheinigt er sich „Talent“, um alle Prüfungen zu bestehen („[...] (.) die Anforderungen waren machbar.“), wenn er dies gewollt und entsprechend vorher gelernt hätte.

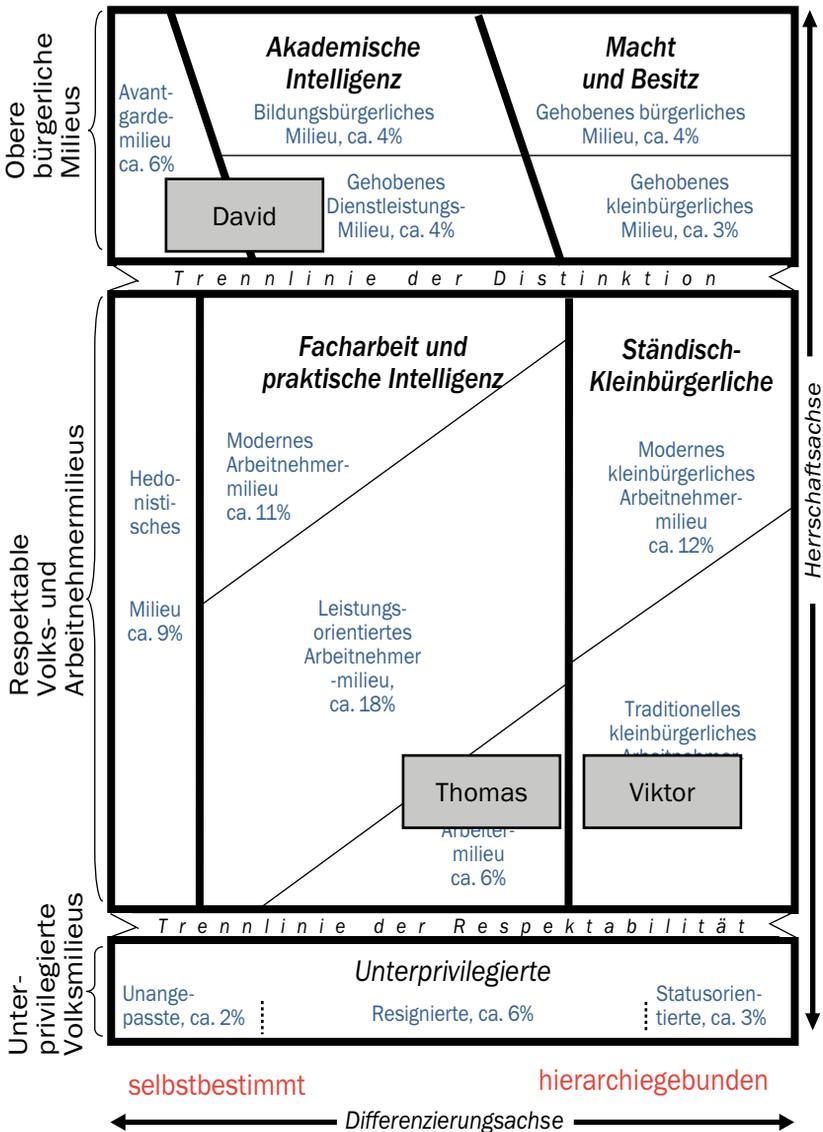
Handlungsleitend ist sein Interesse. Wahlmöglichkeiten im Studium bewertet er positiv, mit ihnen verbindet er „eigene[n] Interessen etwas auszubauen oder zu etwas auszuprobieren.“ Gruppenarbeit ist für ihn notwendig, allerdings weniger in fachlicher Hinsicht, sondern als Druckmittel, sich selbst besser zu organisieren („dann zumindest gezwungen war, sich damit zu beschäftigen.“). Mit den Lehrenden kommt David, der sich als „Einzelkämpfer“ beschreibt, gut zurecht („Ich hab sie einfach genommen, wie sie waren. (2) [...]“). Bei Problemen hätte er sich immer an sie wenden können, gleichzeitig nimmt er aber ihre Erwartung wahr, dass Schwierigkeiten selbstständig gelöst werden sollten.

Hilfreich findet er, wenn die Inhalte gut strukturiert sind und die Studierenden miteinbezogen werden, sodass er aktiv folgen und sich besser konzentrieren kann. David stellt selbstkritisch fest, dass er für das Studium nicht die erforderliche Selbstständigkeit mitgebracht hat. Mit Mitte 20 erkrankt er lebensbedrohlich.⁶ In der Rehabilitation wird ihm klar, dass er das Interesse an Informatik verloren hat, sich nicht (mehr) mit dem Fach identifiziert und das Studium nicht fortführen möchte: „[...] das war wirklich eine Art Belastung, dass ich irgendwo dringesteckt habe, wo ich eigentlich nicht reingehört habe, [...]“. Auch seine Vorstellungen, was Informatiker beruflich machen, sprachen für ihn gegen eine Fortführung: „Die Aussicht hinterher irgendwo in einem Büro zu sitzen und irgendwas zu programmieren vorm Computer sagte mir nicht zu. Ich wollte aktiver sein.“. Seine Mutter hätte es gern gesehen, wenn er das Bachelorstudium noch abgeschlossen hätte. Sie befürchtete, dass er mit einem Studienabbruch „mit nichts dastehe“ und es schwer sein würde, sich ohne Studienabschluss zu bewerben. Letztendlich überließ sie aber ihm die Entscheidung. David stellt fest, er hätte „wirklich keine Lust“ mehr gehabt.

Die Selbstsicherheit und Gelassenheit, mit der David seine Erfahrungen im Informatikstudium beschreibt, trotzdem er das Studium abgebrochen hat und zuvor auch bereits ein Studienfachwechsel erfolgte, lassen insgesamt eher auf eine Positionierung in den oberen Milieus des sozialen Raumes schließen. Verstärkt wird dieser Eindruck noch dadurch, dass sein Studienstil von Individualität geprägt ist. David studiert selbstbestimmt und vor allem interessengeleitet, aber nicht so sehr zielorientiert im Hinblick auf einen Abschluss. Er wirkt dabei nie strebend, sondern eher arrivierte. Mit seinen Eltern und seinem ältesten Bruder kann er auf Erfahrungen an der Universität und teilweise sogar mit dem Studienfach Informatik zurückgreifen. Die etwa 15 Semester an der Universität, obwohl David schon länger das Gefühl hatte, dass das Informatikstudium nicht zu ihm passt, verweisen einerseits auf ein gewisses ökonomisches Kapital, das die lange Verweildauer erlaubt, und auf die Erwartungen seines sozialen Umfelds, ein Studium abzuschließen. Andererseits deutet die lange Studiendauer aber auch auf Schwierigkeiten im Studium hin. Explizite Abgrenzungen finden sich bei David nicht, setzt er doch auf die von seiner Mutter vermittelten Werte der Toleranz und (Welt-)Offenheit. Durch die Betonung der Ablehnung von Tätigkeiten, die vor allem Fleiß und Durchhaltevermögen erfordern, grenzt er sich jedoch implizit von Lernstilen der Kommiliton:innen ab. David hat Schwierigkeiten, sich selbst hinreichend zu disziplinieren, wie es für das Studieren erforderlich ist. Er scheint weniger asketisch ans Lernen heranzugehen, sondern vielmehr hedonistisch bzw. stark interessengeleitet. Diese Aspekte verweisen zudem eher auf eine soziale Position weiter links im sozialen Raum im „gehobenen Dienstleistungsmilieu“ mit einer Nähe zum „Avantgardemilieu“ (siehe Abb. 1).

6 Zum Zeitpunkt des Interviews ist David gesundheitlich komplett genesen.

Abbildung 1: Die fünf Traditionslinien der sozialen Milieus der BRD mit verorteten Studienabbrecher:innen der Informatik



Statistische Grundlage: Repräsentative Erhebung (n = 2.699) der deutschsprachigen Wohnbevölkerung der BRD ab 14 Jahre 1991 (nach: M. Vester u. a., *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2001); Neufassung der Milieubezeichnungen aufgrund der differenzierenden Neuauswertung der Erhebung (G. Wiebke, Das Gesamtbild: Zwanzig Datenprofile sozialer Milieus. In: W. Vögele/H. Bremer/M. Vester (Hg.), *Soziale Milieus und Kirche*, Würzburg: Ergon 2002, S. 275-409.); Hochrechnung auf die Milieugrößen von 2003 (nach: Sigma - Sozialwissenschaftliches Institut für Gegenwartsfragen, Die sozialen Milieus in der Verbraucheranalyse, www.sigma.online.de 22.9.2003). - Darstellung: M. Vester / D. Gardemin / A. Lange-Vester – 2015.

4.2 Fallbeispiel „Thomas“ (1976 geboren, zwei Semester Informatik)

Thomas wächst zusammen mit seinem zwei Jahre älteren Bruder in einer großen westdeutschen Großstadt auf. Seine Kindheit ist geprägt durch die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung seines Bruders, der sehr viel Aufmerksamkeit von seinen Eltern beansprucht. Im Erwachsenenalter bekommt auch Thomas diese Diagnose. Er betont, dass es ihm geholfen hat, dass er schon sehr früh allein gelernt hat. Seine Mutter ist für die Erziehung der Kinder zuständig und wird von Thomas als teilweise überfordert wahrgenommen. Der Vater geht als Alleinverdiener (Metallbauer) viel arbeiten, um u. a. das Reihenhaus zu finanzieren (*„Hat uns damit natürlich auch ein komfortables Leben ermöglicht, weil er auch gutes Geld sehr gutes Geld verdient hat.“*). Die Eltern haben sich oft gestritten und der Vater wurde auch gegen die Mutter körperlich gewalttätig.

Thomas zeigt früh Ambitionen, aus dem Herkunftsmilieu aufzusteigen. Nach der Grundschule muss er auf Wunsch der Eltern zunächst auf die Hauptschule, damit sein Bruder eine Orientierungshilfe hat. Diese Sicherheitsstrategie findet sich auch in der Begründung der Eltern wieder, dass sie selbst *„auch nur auf der Volksschule“* waren. Ab der achten Klasse überredet er seine Eltern, eine Gesamtschule besuchen zu dürfen (*„[...] weil ich hatte zu der Zeit schon etwas weiter vor im Leben zu gehen als einfach nur Hauptschulabschluss machen.“*), die er mit einem mittleren Abschluss beendet. Im Anschluss daran geht er auf ein berufliches Gymnasium, das er ebenso wie eine Ausbildung zum Kommunikations-elektroniker abbricht (*„War total überfordert. [...] Hab aber auch so dieses Lernen noch nicht richtig drin gehabt.“*). Schließlich holt er das Abitur an einem Abendgymnasium nach, was ihm mühelos gelingt und wo er sich wohl und integriert fühlt (*„Man hat natürlich auch da viele Leute kennengelernt und man konnte sich so ausleben in den Sachen so was man jetzt direkt lernen will.“*). Mit dem Abitur studiert er an einer Universität in einer kleineren westdeutschen Großstadt zwei geisteswissenschaftliche Fächer und erwirbt einen Magisterabschluss, mit dem er trotz Weiterbildungsaktivitäten im kaufmännischen Bereich auf dem Arbeitsmarkt nicht Fuß fassen kann. Daraufhin absolviert er eine schulische Ausbildung zum Fachinformatiker für Anwendungsentwicklung (*„[...] (2) Weil ich gedacht hab, ich interessiere mich für Computer. Ich find das interessant, machst doch was mit Computern.“*). Im Anschluss findet er einen Arbeitgeber, der ihm aber betriebsbedingt noch innerhalb der Probezeit wieder kündigen muss. Der Zugang zum Arbeitsmarkt bleibt ihm danach verwehrt, wodurch er wieder gezwungen wird, nach einer Alternative zu suchen.

Er beginnt daraufhin an seinem Wohnort ein Bachelorstudium der Informatik in einer großen westdeutschen Großstadt. Einblicke in ein Bachelorstudium bekommt er von seiner Frau, die im Rahmen ihrer Beamtenlaufbahn ein verwaltungswissenschaftliches Studium absolviert hat und die ihn finanziell unterstützt, so dass er neben dem Studium nicht erwerbstätig sein muss. Von der

Studienaufnahme verspricht er sich bessere Arbeitsmarktchancen sogar für den Fall, dass er das Studium abbrechen muss. Außerdem erhofft er sich eine Wissenserweiterung, indem er alle Teilbereiche der Informatik kennenlernt. Darüber hinaus möchte er mehr am gesellschaftlichen Leben partizipieren und wünscht sich wieder mehr soziale Kontakte. Vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen im Magisterstudium, in dem er „so diese studentischen Freiheiten gehabt“ hat, „sein Studium etwas mehr zu gestalten“, hat ihn „erst mal so’ n bisschen überrascht“, dass das Informatikstudium „sehr verschult“ ist. In seinen Äußerungen zum Studium bemängelt Thomas vor allem die Studienorganisation. Im Besonderen missfällt ihm der Zwang zur Gruppenbildung, um wöchentliche Aufgabenzettel abzugeben und damit Bonuspunkte für Klausuren zu erarbeiten. Es ist für ihn schwierig, mit anderen in Gruppen zusammenzuarbeiten, weil alle unterschiedliche zeitliche Verfügbarkeiten haben (z. B. aufgrund von Nebenjobs) und nicht alle am Studienort leben. Es belastet ihn zusätzlich, dass einerseits im Team zusammengearbeitet werden soll, andererseits nimmt er Konkurrenzdenken unter den Studierenden wahr, das von den Tutor:innen noch zusätzlich geschürt wird. Gestresst fühlt er sich ferner von zu kleinen Hörsälen, die nicht für alle Studierenden Sitzplätze bieten und zu einer negativen Atmosphäre in den Lehrveranstaltungen beitragen. Den Lernstoff arbeitet er am liebsten allein mithilfe von Büchern nach, was ihm irgendwann zu viel wird, weshalb er Klausuren nicht mitschreibt. Teilweise versäumt er aber auch die Fristen, sich abzumelden. Erschwerend kommt für ihn hinzu, dass die Klausuren in anderen Räumlichkeiten als den ihm bekannten geschrieben werden. Er hat Angst, nach drei nicht bestandenen Klausuren einer Veranstaltung zwangsexmatrikuliert zu werden. Kontakte im Studium zu knüpfen, fällt ihm nicht schwer, weil er in seiner Freizeit gern Computerspiele spielt. Sein fortgeschrittenes Alter wird von ihm vielfach im Interview thematisiert und er fühlt sich in der Rolle von „Papa-Schlumpf“ nicht wohl. Schwierigkeiten hat er mit der Mathematik, was er zum einen auf sehr schlechte Deutschkenntnisse des Professors und der Tutor:innen zurückführt. Zum anderen können seine Kommiliton:innen direkt an Schulkenntnisse in der Mathematik anknüpfen, die bei ihm sehr viele Jahre zurückliegen. Die Studiengangbezeichnung „Angewandte Informatik“, die ihm ein praxisnahes Studium suggeriert hat („[...] Angewandt klingt auch sehr nach Praxis. [...]“) löst sich für ihn nicht ein und er bricht das Informatikstudium nach zwei Semestern ab.

Insgesamt investiert Thomas sehr viel in Bildung(sabschlüsse). Allerdings konnte er sich damit bisher auf dem Arbeitsmarkt nicht etablieren. Handlungsleitend für die Aufnahme des Informatikstudiums waren für ihn das Interesse sowie der Wunsch, auf vorhandenen Informatikkenntnissen aufzubauen. Es geht ihm weniger um Aufstieg, sondern um Teilhabe: Sein Ziel ist es, einen „vernünftigen Beruf“ zu haben. Trotz seiner Erfahrungen befürwortet er, dass so viele wie möglich die Chance bekommen sollten, ein Studium zu beginnen. Insgesamt wird deutlich, dass es Thomas schwerfällt, seine zuvor erworbenen Lernstrategien den

Bedingungen eines Informatikstudiums anzupassen. Es entsteht der Eindruck, dass er diesen ausgeliefert ist und ihnen nichts entgegensetzen kann, was für eine Verortung im unteren Drittel des sozialen Raumes spricht. Dort befindet er sich eher in der „facharbeiterischen Traditionslinie“ im „traditionellen Arbeitermilieu“ (siehe Abb. 1).

4.3 Fallbeispiel „Viktor“ (1998 geboren, zwei Semester Informatik)

Viktor wächst als Einzelkind bei seinen Eltern in einem Haus in einer westdeutschen Mittelstadt auf. Seine Eltern sind als Spätaussiedler nach Deutschland eingewandert. Ihnen war es bei ihrer Erziehung wichtig, dass Viktor Respekt gegenüber anderen zeigt. Auch legten sie sehr viel Wert darauf, dass er in der Schule gute Leistungen erbringt, damit er ein „leichteres Leben“ (im beruflichen und finanziellen Sinne) hat als sie.⁷ Die Eltern möchten gern, dass er glücklich ist und Familie hat für sie einen hohen Stellenwert. An diesen Werten orientiert sich auch Viktor.

Nach der Grundschule geht er zunächst auf eine Realschule und nach Abschluss der zehnten Klasse auf das Gymnasium, weil sein bester Freund ebenfalls diesen Weg wählt. Dieser Übergang scheint für ihn mit Schwierigkeiten verbunden gewesen zu sein: *„Denn das war eine neue Schule und es gab ganz viele neue Menschen und ähm das ganze neue System.“*

Er selbst sucht nach einem Beruf, den er *„[...] sehr lange machen möchte.“* Damit hat er einerseits einen hohen Anspruch an seine Berufswahl, andererseits lässt das aber ferner auf eine gewisse Sicherheitsorientierung schließen. Da Viktor nach dem Abitur noch keine genaue berufliche Vorstellung hat, bewirbt er sich, allerdings ohne Erfolg, für ein Freiwilliges Europäisches Jahr. Weil er *„Interesse an Videospiele“* und *„Interesse an Informatik“* hat, beginnt er dann eine Ausbildung zum Fachinformatiker für Anwendungsentwicklung an einer Privatschule, die sich auf Videospiegelprogrammierung spezialisiert hat. Er *„wollte ZU DER ZEIT noch KEIN Studium anfangen“*. Die Ausbildung bricht er nach dem ersten Lehrjahr ab, weil er nicht den nötigen Betrieb für das zweite und dritte Lehrjahr findet (und die Schule seiner Ansicht nach da nicht ausreichend unterstützt hat). Er selbst führt die hohen Kosten der Schule an und die im Vergleich dazu geringe Leistung, die diese bietet. Die Schule finanziert er sich über einen Nebenjob und mit der Unterstützung seiner Eltern. Er betont, *„[i]ch war dann auch nicht der Einzige, der dort mit abgebrochen hat [...]“*. An dieser Schule kommt er aber erstmals mit dem Programmieren in Kontakt, was ihm gefällt.

7 Sein Vater war in seinem Herkunftsland Lastkraftwarenfahrer und arbeitet als Industriemechaniker. Seine Mutter hat in Deutschland Bürokauffrau gelernt und ist als Verpackerin tätig.

Er entscheidet sich dann für ein Informatikstudium mit der Begründung: *„[...] dann dachte ich mir, [...] ich hab ja das Abi, ich kann's ja mal mit dem Studium probieren.“* Außerdem hatte er auch weiterhin Interesse an der Informatik. Um sich Sicherheit darüber zu verschaffen, jobbt er zwischen Ausbildungsabbruch und Studienbeginn bei einem Unternehmen, wo er die erworbenen Kenntnisse aus der Ausbildung anwenden kann. Er hat sich erkundigt *„[...] ob es irgendwie vielleicht coolere oder bessere Fächer, interessantere Fächer gibt, [...]“*, sich aber letztendlich für Informatik entschieden, weil dieses Fach an der von ihm gewählten Universität keinen NC erforderte. Wie bereits in der Schulzeit wählt er die Universität auch danach aus, dass Freunde von ihm bereits dort studieren.

An der Universität macht er dann aber die Erfahrung, *„[...] dass Mathe sehr wichtig ist und es sehr viele Module dafür gibt und Praxis ist jetzt eigentlich eher (.) nicht eher nicht vorhanden so“*. Viktor orientiert sich in seinem Studium sehr stark an Vorgaben und ist fünf Tage in der Woche für das Studium vor Ort (*„Ja, also ich konnte die Zeit sehr gut nutzen. (2)“*). Zur Unterstützung in der für ihn schwierigen Mathematik nutzt er das HelpDesk, das er wie folgt erklärt: *„Wo halt ein Tutor sitzt und den Schülern hilft quasi bei Fragen und ich saß immer dort, damit ich das verstehen kann und irgendwie anwenden kann [...].“* An der Verwendung des Wortes „Schüler“ zeigt sich, dass sein Verständnis von Universität noch sehr stark von der Schule geprägt ist. Ab dem zweiten Semester ist er dann gezwungen, sein Studium unter Corona-Bedingungen zu absolvieren, was ihm sehr schwerfällt. Seine Strategie, Studium und Freizeit zu trennen, lässt sich nicht aufrechterhalten. Zu viele Ablenkungen in seinem Zimmer und die häufig nur online als Videos angebotenen Lehrveranstaltungen machen es ihm schwer. Die HelpDesks gibt es zu der Zeit nicht mehr. Es fehlt ihm an Motivation und er lernt unter den Bedingungen kaum neue Studierende kennen. Viele andere Kommiliton:innen, mit denen er sich angefreundet hatte, hatten bereits das Studium abgebrochen. Er ist auf stabile soziale Beziehungen angewiesen und ihm fällt es schwer, bspw. in Gruppenarbeiten zurechtzukommen, wo Studierende zugelost werden. Viktor hat die Erfahrung gemacht, dass häufig lediglich zwei von vier Personen die Übungszettel bearbeiten. Darüber hinaus kritisiert er aber nicht nur die Studienorganisation, sondern auch die Lehrenden, die in ihren Vorlesungen häufig nicht deutlich genug auf den Anwendungsbezug der Inhalte verweisen. Hieran wird eine Verwertungslogik deutlich, die Viktor verinnerlicht hat. Seine Erwartungshaltung ist, dass ihm die Lehrenden die Inhalte verständlich vermitteln (*„Ich dachte, ich bin hier oder ich mache das Studium, weil ich ähm auch gelehrt werden möchte und nicht weil ich mir alles selbst beibringen möchte.“*). Er zeigt sich irritiert von der Anforderung einiger Lehrender, Wissenslücken selbstständig und mithilfe des Internets zu schließen. Kritisch stellt er fest, dass die Schule die Voraussetzungen für die Studienbewältigung nicht geschaffen hat: *„Ich wurde durch das Abitur nicht vorbereitet“*.

Viktor hat das Studium im Laufe des zweiten Semesters abgebrochen. Als Gründe für seinen Abbruch führt er unter anderem an, dass er die Mathematik nicht verstanden habe. Dafür sei es wichtig, „[...] dass (.) gut gelehrt wird und verständlich gelehrt wird.“ Er delegiert damit die Verantwortung für sein Nicht-Verstehen an die Lehrenden. Aber auch die Umstellung von Präsenz- auf Online-studium aufgrund der Corona-Pandemie hat zum Studienabbruch beigetragen. Auf sich selbst zurückgeworfen war er gefordert, das Studium eigenständig zu strukturieren, ohne die Unterstützungsleistungen der Universität und anderer Studierender nutzen zu können. Ferner hatten die Bedingungen der Pandemie, etwa die fehlenden Präsenzveranstaltungen, einen negativen Einfluss auf die Möglichkeiten, konzentriert zu lernen.

Die starke Orientierung an den äußeren Vorgaben sowie die Tendenz zur Delegation der Verantwortung für seine Studienschwierigkeiten an die Lehrenden sprechen für einen Habitus, der typisch für status- und hierarchieorientierte Milieus ist. Im Selbstverständnis von Viktor liegt es im Aufgabenbereich der Lehrenden, ihm Studieninhalte zu vermitteln und ihn für das Studium zu motivieren, ähnlich wie er von seinen Lehrer:innen in der Schulzeit erwartete, dass sie ihn auf ein Studium vorbereiten. Sein im Herkunftsmilieu erworbener Habitus, der mit dazu beiträgt, dass er mit der an der Universität geforderten selbstständigen Arbeitsweise kaum Erfahrungen hat und überfordert ist, weil umfangreichere Akkulturationsprozesse von ihm zu bewältigen sind, tragen zu einem dauerhaften Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Studium bei und führen schließlich, als Unterstützungsleistungen nicht mehr wie gewohnt zur Verfügung stehen, zum Studienabbruch. Dies alles zusammen lässt eine Position im „Traditionellen kleinbürgerlichen Arbeitnehmermilieu“ vermuten (siehe Abb. 1).

5 Studienabbruch und Habitus in der Informatik – Schlussfolgerungen für Forschung und Praxis

Die dargestellten Fallbeispiele verdeutlichen, wie Bildungs- und Studienstrategien mit dem im Herkunftsmilieu erworbenen Habitus zusammenhängen. Die sozial unterschiedlichen Voraussetzungen und Ressourcen der Studierenden schlagen sich deutlich in deren Wahrnehmung des Studiums nieder und führen zu sehr unterschiedlichen Passungsverhältnissen im Informatikstudium sowie Verarbeitungsformen des Studienabbruchs.

David, dem es wichtig ist zu betonen, dass er das Informatikstudium durchaus geschafft hätte, wertet als Angehöriger der oberen Milieus (vgl. Vester et al. 2001, S. 504 ff.) selbstbewusst Auswendiglernen und repetitive Tätigkeiten des Studiums ab (vgl. Hild 2019). Während Thomas, der den mittleren Milieus angehört und in der „facharbeiterischen Traditionslinie“ (Vester et al. 2001, S. 511 ff.) verortet werden kann, sich eher an der Studienorganisation abarbeitet, die nicht

zu ihm passt, sieht Viktor, der ebenfalls den mittleren Milieus angehört, aber der „ständisch-kleinbürgerlichen Traditionslinie“ (Vester et al. 2001, S. 518 ff.) zugeordnet werden kann, die Schwierigkeiten eher bei den Lehrenden. Er delegiert die Verantwortung für seine Probleme an die Lehrenden, die ihn motivieren und mit ihrer Lehrkompetenz zum Abschluss führen sollen. Indem David sich mit seinem Studienabbruch komplett von der Informatik abwendet und eine Ausbildung in einem Gesundheitsberuf absolviert, versuchen Thomas und Viktor in der Informatik zu verbleiben. Thomas könnte sich eine andere Art von Informatikstudium vorstellen, Viktor sucht einen betrieblichen Ausbildungsplatz als Fachinformatiker.

Die Ergebnisse machen deutlich, wie unterschiedlich die Erwartungen an ein Informatikstudium sein können und fordern dazu auf, die Studienabbruchthematik stärker aus einer Ungleichheitstheoretischen Perspektive zu beleuchten als das bisher in der Hochschul- bzw. Studienabbruchforschung geschieht.

Darüber hinaus geben die Ergebnisse einen ersten Einblick in den großen Einfluss, den die Studienorganisation und -bedingungen in der Informatik auch auf Studierende von Milieus der gesellschaftlichen Mitte haben. Diese Studierenden können, wie die Fallbeispiele „Thomas“ und „Viktor“ zeigen, nicht als homogene Gruppe betrachtet werden. Studienbedingungen sollten vielfältiger gestaltet werden, um Anknüpfungspunkte für den jeweiligen Habitus der Studierenden und die damit verbundenen verschiedenen Aneignungspraktiken und -logiken anzubieten. Bei der Konzeption von Studiengängen und Prüfungsordnungen, aber auch bei der alltäglichen Studiengangskoordination, sollte das stärker mitbedacht werden. Eine ähnliche Gestaltung des Forschungsdesigns ermöglicht es, die spezifischen Merkmale des Informatikstudiums im Vergleich zu den Disziplinen der Sozialen Arbeit/Erziehungswissenschaft sowie den Ingenieurwissenschaften (vgl. Pape et al. 2021) herauszuarbeiten.

Informatikstudiengänge an Universitäten kommen häufig ohne Numerus Clausus aus. Sie bieten damit im Vergleich zu Informatikstudiengängen an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften und den Ausbildungsbetrieben einen formal sehr viel leichteren Zugang. Dies ist jedoch keine Garantie dafür, dass trotz vorhandener Hochschulzugangsberechtigung die Studienaufnahme zu einem erfolgreichen Abschluss führt. Die Universitäten sind gefordert, stärker explizit zu machen und grundsätzlich zu hinterfragen, welche Anforderungen und Konventionen im Informatikstudium vorhanden sind. Darüber hinaus sollte auch stärker aufgezeigt werden, welche vielfältigen beruflichen Möglichkeiten ein abgeschlossenes Informatikstudium bietet. Die Lehrenden, die wichtige Ansprech- und Orientierungspersonen für Studierende sind, sollten ihre eigenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata hinterfragen im Sinne einer Stärkung der Kompetenz der Habituussensibilität (vgl. Sander 2014 und den Beitrag von Rutter/Weitkämper in diesem Band), um damit als Mittel der pädagogischen Kommunikation im Studienalltag habitussensible Hochschullehre umsetzen zu

können (vgl. Rheinländer 2015). Nicht nur die Lehrenden sind dahingehend gefragt, sondern außerdem Personen, die bspw. Beratungsangebote anbieten (vgl. Schmidt in diesem Band). Die Ergebnisse verweisen ferner darauf, dass, um herkunftsspezifische Ungleichheiten nicht auch im Studium (wie schon in vorangegangenen Bildungsstufen) weiter zu verstärken, außerdem die Lernenden mit entsprechenden institutionellen Angeboten dazu befähigt werden sollten, gegenseitige Abgrenzungen und Abwertungen aufzubrechen. Soziale Sensibilität kann gefördert und ein gegenseitiger Austausch angestoßen werden, um bspw. über Sinn und Nutzen unterschiedlicher Aneignungspraktiken und -strategien ins Gespräch zu kommen.

Literatur

- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2016): Bildung als Privileg. 5., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1997): Verstehen. In: Bourdieu, Pierre et al. (Hrsg.): Das Elend der Welt. Konstanz: UVK, S. 779–802.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bremer, Helmut (2004): Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt. Münster: LIT Verlag.
- Bremer, Helmut/Faulstich, Peter/Teiwes-Kügler, Christel/Vehse, Jessica (2015): Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Baden-Baden: Nomos, Edition Sigma.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2013): Habitusanalyse als Habitus-Hermeneutik. In: ZQF, 14(2), S. 199–219.
- Engels, Uta (2004): Studienabbruch als biographische Arbeit? Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Heublein, Ulrich/Ebert, Julia/Hutzsch, Christopher/Isleib, Sören/König, Richard/Richter, Johanna/ Woisch, Andreas (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. (Forum Hochschule 1|2017). Hannover: DZHW.
- Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Schmelzer, Robert (2022): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. (DZHW Brief 5|2022). Hannover: DZHW.
- Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Schreiber, Jochen/Sommer, Dieter/Besuch, Georg (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. (HIS: Forum Hochschule 2|2010). Hannover: HIS.
- Hild, Petra (2019): Habitus und seine Bedeutung im Hochschulstudium. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Isleib, Sören (2019): Soziale Herkunft und Studienabbruch im Bachelor- und Masterstudium. In: Lörz, Markus/Quast, Heiko (Hrsg.): Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Wiesbaden: Springer VS, S. 307–337.
- Kaufmann, Jean-Claude (1999): Das verstehende Interview. Konstanz: UVK.
- Kracke, Nancy/Schwabe, Ulrike/Buchholz, Sandra (2024): Neuer Bildungstrichter: Trotz Akademisierungsschub immer noch ungleicher Zugang zur Hochschule. (DZHW Brief 2|2024). Hannover: DZHW.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2006): Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. In: Georg, Werner (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Konstanz: UVK, S. 55–92.
- Pape, Natalie/Heil, Kerstin/Lange-Vester, Andrea/Bremer, Helmut (2021): Studienzweifel und Studienabbruch als Folge kultureller Passungsverhältnisse im Hochschulalltag – Ergebnisse aus dem qualitativen Verbundprojekt „Studienabbruch, Habitus und Gesellschaftsbild“ (STHAGE). In:

- Neugebauer, Martin/Daniel, Hans-Dieter/Wolter, Andrä (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–125.
- Pape, Natalie/Heil, Kerstin/Schneider, Heidrun (2022): Studienzweifel und Studienabbruch als Ausdruck problematischer Passungsverhältnisse im akademischen Feld. Fallbeispiele aus zwei qualitativen Forschungsprojekten. In: Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Entwicklungen im Feld der Hochschule. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 244–260.
- Rheinländer, Kathrin (Hrsg.) (2015): Ungleichheitssensible Hochschullehre. Wiesbaden: Springer VS.
- Sander, Tobias (2014): Habitussensibilität. Wiesbaden: Springer VS.
- Vester, Michael (2015): Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus. In: Freericks, Renate/Brinkmann, Dieter (Hrsg.): Handbuch Freizeitsoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 143–187.
- Vester, Michael/Oertzen, Peter von/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Milieuspezifische Perspektiven von Studienberater*innen auf ihre Arbeitsbedingungen und die Studierenden

Martin Schmidt

1 Einleitung

Die Studienberatung steht seit ihrer Gründung in den 1970er Jahren (vgl. Gavin-Kramer 2018) immer wieder vor der Herausforderung, Veränderungen und daraus resultierende Probleme im Feld der Hochschule abzufedern. ‚Neue‘ Studierenden-Gruppen, die bspw. aufgrund ihrer sozialen Herkunft bisher wenig Berührungspunkte mit einem Studium hatten, oder veränderte Rahmenbedingungen in den Hochschulen scheinen also für die Studienberatung zum Berufsalltag zu gehören. Doch mit einer Verfünffachung der Studienanfänger*innenzahlen seit 1971 bis ins Jahr 2020 (vgl. Bargel 2020, S. 48) ist der Veränderungsdruck auf die Studienberatung zusätzlich gewachsen. Die Anzahl der Studierenden, die Unterstützung benötigen, ist, wie Tino Bargel (2020) deutlich macht, allein schon mit der Gesamtzahl der Studierenden an Hochschulen angestiegen. Deren Probleme können von den Hochschulen inzwischen nicht mehr als individuelle Einzelfälle „verdrängt und übergangen“ (ebd., S. 57) werden. Und auch der aktuelle Rückgang der Studienanfänger*innen stellt die Studienberater*innen zusätzlich vor neue Aufgaben. So sollen sie über ihr Engagement im Studierendenmarketing die Anfänger*innenzahlen an ihren Hochschulen weiter oben halten (vgl. Gavin-Kramer 2017), als Folge des Konkurrenzkampfes der Hochschulen um Studieninteressierte, der aus dem New Public Management resultiert (vgl. Bremer/Lange-Vester 2022). Parallel dazu wird durch Tendenzen der Prekarisierung ihrer Tätigkeiten und Drittmittelfinanzierung im Verwaltungsbereich von Hochschulen der Handlungsspielraum der Studienberater*innen eingeschränkt (vgl. Gavin-Kramer 2019).

Obwohl das Beratungsangebot an den Schnittstellen zwischen Schulabschluss, Studienaufnahme, Studium und Arbeitsmarkt im Bildungswesen positioniert ist, gibt es vergleichsweise wenige Untersuchungen, die explizit die Studienberatung fokussieren (vgl. bspw. Großmaß 2000 und für eine Übersicht Gavin-Kramer 2018). In der Diskussion über die Qualität von Beratung im Rahmen des Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (vgl. etwa Schiersmann 2013) werden bei der Entwicklung von Qualitätsstandards auf Seiten der Berater*innen und der Ratsuchenden zwar „z. B. berufliche Biografie, Einstellungen, Erfahrungen, private Lebenswelt und Arbeitswelt“ (ebd., S.30) einbezogen. Das Thema soziale Ungleichheit, das bspw. bei der Studien(fach)wahl

besonders deutlich wird, findet sich aber in aktuellen Beratungsqualifizierungen nur am Rande wieder. Auch Untersuchungen, etwa zu den Weiterbildungsbedarfen der Berater*innen, fokussieren vorrangig noch auf die Ebene von formalen Bildungsabschlüssen der Berater*innen (vgl. Kleeberg 2020), ohne sie bspw. in den Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Klientel zu stellen. Die Notwendigkeit der Sensibilisierung der Berater*innen für soziale Ungleichheit in Beratungssettings ist erst durch die Thematisierung von habitussensibler Beratung (vgl. Heimann/Gröning 2021; Schmidt 2020) stärker in den Blick geraten. Dadurch wurde deutlich, dass hier Potenziale für die Weiterentwicklung der Studienberatung bestehen. Allerdings bleiben die Studienberater*innen selbst, ihre Position in den Hochschulen und ihre im Habitus verankerten Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata bisher weitgehend unberücksichtigt. Die hier vorliegende Untersuchung zeigt, dass die Studienberater*innen keine homogene Gruppe bilden, sondern je nach Habitus verschieden auf ihre Tätigkeit und die Studierenden blicken.

Dieser Beitrag analysiert aus der Perspektive der Habitus- und Milieuforschung (Bourdieu 1982, Vester et al. 2001), die im folgenden zweiten Abschnitt näher dargestellt werden soll, die milieuspezifischen Perspektiven von Studienberater*innen. Daran anschließend wird die Erhebungsmethode der Untersuchung kurz vorgestellt. Im dritten Abschnitt erfolgt ein Einblick in das Material einer Gruppenwerkstatt (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2012a), der die Begrenzungen und Möglichkeiten im Handeln eines Studienberatungsangebots im Feld der Hochschule veranschaulicht. Im vierten Abschnitt wird aufgezeigt, welche Potenziale die Analyse des sozialen Milieus für die (Studien-)Beratung, auch in Hinblick auf ihre Positionierung im Feld und z. B. ihren Umgang mit heterogenen Studierendengruppen, bietet.

2 Theoretische Grundlagen und methodisches Vorgehen

Nach Pierre Bourdieu (1982) korrespondieren soziale und kognitive Strukturen: Das soziale Umfeld, in dem ein*e Studienberater*in aufgewachsen ist und Vorerfahrungen seit der frühesten Kindheit gemacht hat, ist für die Person also nicht nur etwas Äußeres. Es hat auch langfristig und in anderen Kontexten Auswirkungen darauf, welche Schemata des Denkens, Handelns und Wahrnehmens im Habitus verankert sind und damit der Person besonders naheliegen (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2012b). Unsere alltägliche Lebensführung, aber auch z. B. konkretes Beratungshandeln, ist damit nicht beliebig wähl- und veränderbar.

Das Milieumodell von Michael Vester et al. (Vester et al. 2001; Vester 2015, S. 149) geht von verschiedenen sozialen Großgruppen aus, die (z. T. über Generationen) ähnliche Vorerfahrungen im sozialen Umfeld gemacht haben und sich durch ihre spezifischen Sichtweisen auf die Welt und ihre Handlungsstrategien von

anderen Milieus unterscheiden.¹ Es ermöglicht damit die Analyse und Veranschaulichung von komplexen sozialen Zusammenhängen.

Bisherige Untersuchungen bspw. zu den Qualifikationen von Studienberater*innen (vgl. Kleeberg 2020; Beyer 1987) betrachten vor allem soziodemografische Daten. Hieraus wäre es möglich, einem Schichtungsmodell nicht unähnlich, verschiedene Stufen zu unterscheiden, die Auskunft über die (Gesamtmenge) an unterschiedlichen Ressourcen geben würden. Aber ein Hochschulabschluss, die Mitgliedschaft in einem Beratungsnetzwerk oder eine bestimmte Einkommenshöhe sagen wenig darüber aus, wie anschlussfähig an die Gepflogenheiten in einer Hochschule, in der eine Person arbeitet, sie tatsächlich ist. Ebenfalls ist keine Aussage darüber möglich, welche Handlungsmöglichkeiten ihr dadurch offenstehen oder verwehrt bleiben. Auskunft darüber kann hingegen eine Analyse geben, welche die im Habitus inkorporierten Haltungen, Lebenspläne und Bewertungen (vgl. Bourdieu 1987, 1992) der Berater*innen in den Blick nimmt. Dabei ist die Beziehung zwischen dem Habitus und den spezifischen Regeln des Feldes relevant, in dem bestimmte Fähigkeiten und Ressourcen (Kapitalsorten) verschiedene Wertigkeiten haben können (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996, S. 127–130). Nach dem Feldkonzept Bourdieus finden (und fanden schon früher²) Kämpfe unterschiedlicher Interessensgruppen (z. B. an Hochschulen) um Ressourcen und Positionen statt. Bourdieu betrachtet diese Auseinandersetzungen mit seiner allgemeinen Feldtheorie (vgl. ebd.). Demnach gibt es eine soziale Differenzierung der Gesellschaft in unterschiedliche Teilbereiche (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2012b). Dies ist bspw. das Feld der Wissenschaft, das Feld der Kunst oder das staatlich-politische Feld. Diese Felder lassen sich weiter ausdifferenzieren. Auch die Hochschule oder die Studienberatung können als solche Teilbereiche verstanden werden. In jedem Feld können die Akteure ihre im Habitus verinnerlichten Schemata und die ihnen zur Verfügung stehenden Kapitalsorten in unterschiedlich erfolgreichem Maße einbringen, um Dominanz und Deutungshoheit zu erlangen (vgl. ebd.). Folglich können auch die Studienberater*innen, aufgrund ihrer milieuspezifischen Habitus, unterschiedlich erfolgreich ihre „Trümpfe“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 128) in der Hochschule einbringen und agieren. Ruth Großmaß hat dazu bereits festgestellt, dass die Studienberatung im Feld der Hochschule wenig Handlungsspielraum zu haben scheint (vgl. Großmaß 2000, S. 191–195). Durch die in der Einleitung aufgeführten Tendenzen in den Hochschulen wird dies noch verstärkt und die Studienberatung befindet sich zunehmend in einer fragilen Position. Diese soll in Abschnitt 3 im Material der Gruppenwerkstatt veranschaulicht werden. Zuvor werden die Datenerhebung und das Auswertungsverfahren dargestellt.

1 Diese sind u. a. als Ergebnis einer repräsentativen Befragung und anschließender Cluster- und Faktorenanalysen ermittelt worden (vgl. Vester et al. 2001; Vester 2015).

2 Womit eine weitere Achse des Milieumodells, die zeitliche Dimension, hier nur angedeutet ist, die an dieser Stelle nicht näher betrachtet werden soll (vgl. aber etwa Vester et al. 2001, S. 33–36).

Datenerhebung und Auswertungsmethode

Um die Veränderungen in den Hochschulen und die Reaktionen der Berater*innen darauf näher zu betrachten, wurden im Rahmen des Promotionsvorhabens, aus dem dieser Beitrag berichtet, insgesamt fünf Gruppen von Berater*innen an drei (Fach-)Hochschulen und zwei Universitäten mit der Methodik der „Gruppenwerkstatt“ (vgl. Bremer 2004; Bremer/Teiwes-Kügler 2012a) befragt. Dieses Gruppenverfahren bietet sich an, um kollektive Orientierungen und Haltungen zu bestimmten Praxisbereichen und Institutionen (in diesem Fall der Studienberatung in Hochschulen) herauszuarbeiten. Damit werden auch Gruppenmeinungen bzw. milieuspezifische Perspektiven erschließbar, die Auskunft über das Feld geben, in dem sich die Akteure bewegen (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2012a).³ Der Schwerpunkt der Gruppenwerkstatt lag auf den Sichtweisen der Befragten zu ihrer Arbeit und den Studierenden. Die aufgezeichneten Gruppenwerkstätten wurden wortgetreu transkribiert und anonymisiert. Die Texte wurden dann in einem kleinschrittigen sequenzanalytischen Vorgehen unter Einbezug verschiedener Materialien, wie auch Collagen, ausgewertet. So konnte die Milieuspezifität der Studienberater*innen und ihrer Praxis herausgearbeitet werden (vgl. ausführlicher zum Verfahren der Habitus-Hermeneutik: Bremer/Teiwes-Kügler/Lange-Vester 2019). Damit wird es möglich, die Position der befragten Studienberater*innen im sozialen Raum herauszuarbeiten, um Bezüge und Konfliktlinien zwischen verschiedenen Milieus anschaulich zu machen.

Um das Potenzial dieses Vorgehens für die Analyse der Situation der Studienberatung im Feld der Hochschule darzustellen, wird im folgenden Abschnitt exemplarisch eine siebenköpfige Gruppe von Studienberater*innen vorgestellt, die in einer größeren Universität arbeitet und sich sowohl aus Festangestellten als auch aus Projektmitarbeitenden zusammensetzt. Mit der ausgewählten Gruppe lassen sich zwei unterschiedliche Sichtweisen auf die Arbeitsbedingungen und die Studierenden sowie Strategien, damit umzugehen, veranschaulichen.

3 Ergebnisse einer Gruppendiskussion mit Studienberater*innen

Es ließen sich im Verlauf der Diskussion als ein Ergebnis der Auswertung tendenziell zwei Teilgruppen unterscheiden. Auf diese Unterscheidung zwischen den

3 Hierzu wurden Daten über eine Einstiegsdiskussion, eine Gruppendiskussion (die durch einen zur Positionierung anregenden Grundreiz eingeleitet wurde), eine vertiefende Metaplankartenabfrage, eine projektive Aufgabe (in Form einer Collage) und einen Sozialdatenbogen erhoben, die in die Gesamtauswertung einfließen (vgl. Bremer 2004). Als Grundreiz wurde ein modifizierter Textauszug verwendet, der das Verhältnis der Studienberatung zu den Themen Marketing und Eignung von Studienbewerber*innen aufgriff.

„Selbstbestimmten“ und den „Effizienzorientierten“ wird im Folgenden zurückgegriffen: Die *Effizienzorientierten*⁴ (bestehend aus Dagmar, Janine und – der hier nicht mit Zitaten repräsentierten – Tanja) erwarten für ihre (Beratungs-)Leistung auch Engagement der Studierenden und Gegenleistung der Hochschulleitung. Theoretische Debatten um hochschulpolitische Fragen überlassen sie häufiger Vorgesetzten und Kolleg*innen, dennoch äußern sie sich auch kritisch. Weil sie stärker mit ihren zeitlichen Ressourcen haushalten müssen (u. a. aufgrund von Familienaufgaben) und nach eigener Einschätzung schlecht damit umgehen können, „[...] wenn Menschen stundenlang nur über's Problem jammern und ich nicht merke, dass sie [...] auch dran arbeiten wollen“ (Janine, Z. 2146–2147), suchen sie praktische und studierendenorientierte Lösungen, statt lange politische Diskussionen zu führen. Die *Selbstbestimmten* (Ava, Boris, Lisa und Uwe) sind idealistischer, wollen sich in ihrer Tätigkeit auch selbst weiterentwickeln und binden ihr Handeln stärker in politische Forderungen ein. Sie agieren etwas unabhängiger, sind kritisch und stärker selbstbestimmt und weisen einen höheren Mitgestaltungsanspruch auf.

Im Diskussionsteil der Gruppenwerkstatt werden von den Teilnehmer*innen drei Themenfelder verhandelt, welche die Position der Studienberatung in der Universität aufgreifen. Diese Themenfelder werden hier in der chronologischen Reihenfolge, wie sie in der Diskussion thematisiert wurden, dargestellt: Das Thema 1 „Diskrepanz zwischen Erwartungshaltung der Studierenden und der Fakultäten bei der Studienwahl“ stellt eine kritische Sicht auf betriebswirtschaftliche Logiken und eine fehlgeleitete Marketingstrategie der Universität dar. Das Thema 2 „Studienberatung als ‚Orchideenabteilung‘“ beschreibt die marginalisierte Position der Studienberatung in der Universität. Das Thema 3 schließlich stellt die „Erwartungen der Studienberater*innen an das Niveau einer Universität“ dar.

Thema 1 – Diskrepanz zwischen Erwartungshaltung der Studierenden und der Fakultäten bei der Studienwahl: „da klaffen [...] die Welten auseinander. Und da würd' ich manchmal gern mehr das Bewusstsein in die Fachbereiche reintragen, zu sagen: ‚Ihr habt zu wenig Studenten, weil das was ihr macht nicht mehr zeitgemäß ist‘“ (Janine, Z. 1265–1267)

In der Diskussion wird deutlich, dass die Gruppe sich im Bereich Marketing mit Anforderungen aus den Fakultäten und dem Präsidium konfrontiert sieht. Die Studienberater*innen sollen stärker im Studierendenmarketing aktiv sein und Studienanfänger*innen für ein Studium, gerade in den Naturwissenschaften, werben. Die *Selbstbestimmten* nehmen darin ein „materialistisches Menschenbild“ (Uwe, Z. 749) wahr, eine reine (unpersönliche) Zahlenlogik, die auf

4 Hier besteht eine Ähnlichkeit zum von Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2004, S. 177–178) beschriebenen Studierendentypus der „Effizienzorientierten“ (2004, S.177–178).

Studienanfängerquoten (und damit verbundene Finanzmittel) blickt, aber kaum die Menschen dahinter und ihre Bildungswege betrachtet. Die *Selbstbestimmten* sehen sich in ihren Handlungsfreiheiten und in ihrem Professionalitätsanspruch eingeschränkt, Studierende in die Hochschule zu integrieren und auf ihrem Weg zu einem erfolgreichen Studienabschluss zu unterstützen. Die Studienwahl funktioniert nicht nach einer ökonomischen Marktlogik („Tja, dann geben Sie mir doch zweieinhalbtausend Studienplätze in Psychologie, die mache ich Ihnen alle voll. [...] Tut mir auch leid, dass Elektrotechnik und Informatik niemand möchte“ (Uwe, Z. 732–736)). Es sei nicht machbar, eine große Zahl von Studieninteressierten mit Werbemaßnahmen in einen anderen Studiengang umzuleiten, da es nur begrenzte Studienmöglichkeiten gäbe und nicht alle Studieninteressierten die Kriterien für ihren Wunschstudiengang erfüllten. Dem können sich auch die *Effizienzorientierten* weitgehend anschließen. In ihrer Perspektive sind es aber alltägliche Kränkungen, etwa wenn eine Kollegin aus der Marketingabteilung Einfluss auf das Beratungshandeln auf Bildungsmessen nehmen möchte. Während es den *Selbstbestimmten* stärker darum geht, ihre und die Freiheit ihrer Klientel zu schützen, geht es den *Effizienzorientierten* stärker um die Befürchtung, dass die Bedarfe eines praxisorientierten Studiums in den Marketingbemühungen untergehen könnten. Diese Teilgruppe hat den Eindruck, dass an ihrer Universität die Erwartungshaltungen einer regional gebundenen Klientel, mit Studierenden, deren Studienambitionen vor allem auf Arbeitsmarktorientierung und Statussicherung zielen, auf eine forschungsorientierte Universität treffen, die ihr Studienangebot auch entsprechend auf Forschungsthemen konzentriert vermarkte. Diesen Bruch und den von ihnen als Unfähigkeit gedeuteten Umgang der Marketingabteilung damit verdeutlichen sie am Beispiel eines Werbevideos, das in seiner Darstellung der Universität auf Forschungsstärke und technische Innovationen setzt. Beide Teilgruppen der Studienberater*innen sind sich darin einig, dass bei den Studieninteressierten Aspekte von Infrastruktur (Wohnheimplatz, studentische Arbeitsplätze), Arbeitsmarktorientierung und soziale Faktoren (Nähe zu Familie und Freunden am Studienort) viel entscheidender seien: „Das ist doch für nen 18-Jährigen völlig- völlig egal, wer wo welchen Forschungscluster bedient. Der will wissen, was kann ich hier machen, wie komm’ ich da rein? Ist mein Abi gut genug? Und wie sieht denn dann so’n Studienalltag für mich aus, was kommt denn da für mich rum?“ (Janine, Z. 819–822). Während aber die *Effizienzorientierten* ungleichheitsrelevante Aspekte eines Studiums vor allem über ‚harte‘ finanzielle Aspekte (wie die Wohnsituation) darstellen, verknüpft die Gruppe der *Selbstbestimmten* diese aus einer theoriegeleiteten Perspektive auch stärker mit kulturellen Aspekten eines Studiums (Einleben in die Kultur einer Universität) und politischen Forderungen, um z. B. mehr Begleitangebote für spezifische Gruppen (mit beruflicher Qualifikation, Arbeiterkinder, Frauen in den MINT-Fächern) und bspw. mehr Diversität im Personal der Hochschule zu ermöglichen. Sie empfinden daher die Marketingstrategie der Universität, die

etwa beruflich qualifizierte und internationale Studierende wirbt, ohne auf deren Ansprüche einzugehen und die „*nich' bereit [ist] hier irgendwie ne Infrastruktur aufzubauen*“ (Boris, Z. 1397), als „*unehrlich*“ (Boris, Z. 888).

Bei den Fakultäten und der Universitätsleitung seien diese Erwartungshaltung und die notwendigen Unterstützungsbedarfe der Zielgruppe noch nicht angekommen, hinzu kämen Schwierigkeiten in der Konzeption von Studiengängen. Alle Berater*innen thematisieren Probleme, die absehbare Konsequenzen für die Studierbarkeit hätten („*du kannst halt find ich schlecht Marketing machen, wenn's @Produkt einfach Scheiße ist*“ (Janine, Z. 1270)). Die Berater*innen halten das Studienangebot insgesamt für nicht mehr „*zeitgemäß*“ (Janine, vgl. Z. 1265–1267) und strukturelle Veränderungen für notwendig. Von allen wird thematisiert, dass sie den Auftrag hätten, sich „*quasi (.) äh vor meine Hochschule*“ (Dagmar, Z. 1230–1231) zu stellen. Dies widerspricht ihrem eigenen Anspruch an „*Ergebnisoffenheit*“ (Z. 393, 906, 962). Vor allem die *Selbstbestimmten* lösen dies für sich, indem sie bemüht sind, dennoch „*reine Information*“ (Uwe, Z. 948) zu geben und auf allgemein zugängliche Informationen hinzuweisen, die auf die Schwachstellen der Studiengänge hindeuten. Für die *Effizienzorientierten* bedeutet es einen Gewissens- und Loyalitätskonflikt, wenn sie der Universität treu, aber dennoch ehrlich zu den Studieninteressierten sein wollen.

In der Zusammenschau sehen die Studienberater*innen im Umgang mit Fragen des Studierendenmarketings einen harten Bruch zwischen den Erwartungshaltungen der Studieninteressierten und dem Selbstverständnis der Fakultäten und der Universitätsleitung. Dabei wird offenbar die durch die Hochschulrektorenkonferenz formulierte Hervorhebung der Studienberatung als „*profilbildendes Element für jede Hochschule*“ (HRK 2021, S. 2), als „*eigenes, qualitativ hochwertiges [...]*“ und „*genuines Angebot der Hochschulen, mit dem sie ihrer Verantwortung gegenüber ihren Zielgruppen nachkommen*“ (ebd., S. 2), nicht im Sinne der Zuständigkeit für die „*individuelle Lebenssituation der Ratsuchenden*“ (ebd., S. 3) gedeutet. In Folge der Logiken eines New Public Management geht es verstärkt um einen „*Wettbewerb um die Studenten in den grundständigen Studiengängen*“ (Münch 2009, S. 7). Die Hochschulleitung nutzt die Studienberatung zunehmend, um Studierende für die Universität zu werben (vgl. Gavin-Kramer 2017). Statt aufwändig die Qualität von Studium und Lehre zu verbessern, übernehmen die Studienberater*innen teils Aufgaben im Studierendenmarketing. Hier kann sich die Universität zwar die Kenntnisse der Studienberater*innen zunutze machen, allerdings widerspricht dies dem Arbeitsethos und dem Professionalitätsanspruch („*Ergebnisoffenheit*“, s. o.) der Berater*innen. Besonders die *Effizienzorientierten* können nur schwer nachvollziehen, wie ihre Universität bei sinkenden Bewerberzahlen so wenig auf die Bedürfnisse von Studieninteressierten in der Außendarstellung eingeht. Aus hochschulpolitischen Erwägungen auf eine Selbstdarstellung als forschungsstarke Institution zu setzen, ist ihnen fremd. Für die *Selbstbestimmten* stehen weniger Kommunikationsdissonanzen zwischen

Studieninteressierten und der Universität im Vordergrund ihrer Kritik, sie bemängeln grundsätzlich eine von ihnen als Unehrllichkeit wahrgenommene Orientierung an Zahlenlogiken und fehlende Unterstützungsangebote.

Thema 2 – Studienberatung als „Orchideenabteilung“ (Janine, Z. 1481)

Die gesamte Gruppe thematisiert bereits in der Vorstellungsrunde die Prekarität ihrer Arbeit und greift das Thema in der Diskussion erneut auf. Vier der Befragten arbeiten in befristeten Projektzusammenhängen. Sie und ein inzwischen entfristeter Kollege haben z. T. lange Erfahrungen mit befristeten Verträgen, kurzen Beschäftigungen als Elternzeitvertretungen und mit Ketten von Arbeitsverträgen gemacht. Bei vielen ihrer Stellen ist das Ende der Vertragslaufzeit absehbar und die Berater*innen sind damit konfrontiert, dass Nachbesetzungen von Planstellen bestenfalls unklar sind. Auch die zwei Teilnehmerinnen aus der Teilgruppe der *Effizienzorientierten*, die ihren direkten Einstieg mit unbefristeten Verträgen in den Beruf als „*kleiner Sechser im Lotto*“ (Dagmar, Z. 373) bezeichnen, sind sich bewusst, dass dies eher eine Ausnahme ist. Sie übernehmen die vermeintliche Sichtweise ihrer Universitätsleitung, indem sie die Studienberatung als nicht notwendige „*Orchideenabteilung*“ (Janine, Z. 1481) beschreiben. Die Studienberatung sei aus ökonomischer Sicht „*zu teuer pro Studierenden, den ihr berater*“ (Janine, Z. 1483–1484).⁵ Darin zeigt sich eine Selbstabwertung und eine fatalistische Übernahme einer „ökonomischen Denkweise“ (Bourdieu 1992, S. 17). Die *Selbstbestimmten* hingegen deuten dieses Bild für sich um, indem sie sich als eine Art Fremdkörper in der Universität wahrnehmen. Eine Abteilung, die „*nach ’ner eigenen Logik funktioniert*“ (Boris, Z. 2092). „[...] *dass wir zwar Teil der Verwaltung sind, aber nichts verwalten (.) und dass wir eben an einer wissenschaftlichen Einrichtung sind, aber auch keine Wissenschaft betreiben und deswegen sitzen wir zwischen allen Stühlen [...]*“ (Uwe, Z. 1747–1749). Die Studienberatung hat sich an der untersuchten Universität einen guten Stand auf der operativen Ebene in den Fakultäten erarbeitet. „*Eine Ebene oben drüber, die Geschäftsführer, da sieht’s schon ganz anders aus*“ (Janine, Z. 868–869). Die Universitätsleitung würde ihre Position „*belächeln*“ (Ava, Z. 2044), wüsste „*wahrscheinlich noch sehr wenig von uns*“ (Janine, Z. 870) und interessiere sich nicht für sie. Darin sieht die Gruppe eine Schwächung der Position der Studienberatung, die sich im Laufe der vergangenen Jahre vollzogen hat. Während die *Effizienzorientierten* die Repräsentation an ihre Abteilungsleitung abtreten, reicht dies den *Selbstbestimmten* nicht aus. Sie fordern, selbst auf Augenhöhe mit dem Präsidium zu kommunizieren und skizzieren einen schleichenden Abwertungsprozess. Während ein früherer Präsident

5 Gegen diese Logik sprechen die Berechnungen des „Petri Memorandum“, in denen dargelegt wird, welche positiven Effekte selbst vermeintlich niedrige Fallzahlen volkswirtschaftlich haben (vgl. Gavin-Kramer 2018).

„sich tatsächlich auch für u- interessiert“ (Uwe, Z. 1594), beschreibt Uwe, wie sich die Lage für die Studienberatung zunehmen verschlechterte. Der Nachfolger ließ das Beratungsangebot nach betriebswirtschaftlichen Kriterien evaluieren, unter der Prämisse „Wir müssen mal gucken, ob wir die Abteilung abschaffen“ (Uwe, Z. 1595). Aber selbst nachdem er der Studienberatung „[...] dann auf ’n Zahn gefühlt“ hat und feststellt: „Nee, die soll bleiben die Abteilung“ (Uwe, Z. 1592–1597), gäbe es „[...] seit mehreren Jahren überhaupt keinen Kontakt zur Hochschulleitung [...]“. Gar keinen“ (Uwe, Z. 1563–1566). Zu dieser Wahrnehmung passt auch, dass das Auslaufen der Stelle einer Beraterin aus der Gruppe nicht direkt ans Team kommuniziert wurde. Bei vielen Entscheidungen würde die Studienberatung nicht einbezogen, wie dies bei anderen Abteilungen üblich sei. Vor allem für die *Selbstbestimmten* passt dies in das Gesamtbild: Statt einer Diskussion über mögliche Lösungen, nehmen sie eine „hierarchische Struktur“ (Lisa, Z. 2055) wahr, die Freiheiten und Spielräume, etwa bei studierendenorientierten Arbeitszeiten, autoritär und bevormundend ablehne („Das is’ jetzt so, basta!“ Boris, Z. 2067). Die *Effizienzorientierten* frustrieren vor allem kleinere, alltägliche Abwertungserlebnisse im Kontakt mit Fakultäten und Präsidium: „@das sind immer so die@ die kleinen Hammerschläge, die es manchmal obendrauf gibt“ (Janine, Z. 2112–2113). In der Beschreibung der Studienberatung als Orchidee wird aber bei den *Effizienzorientierten* auch ein gewisses Selbstbewusstsein deutlich: Ohne diese Abteilung und Unterstützungsangebote für Studieninteressierte und Studierende gäbe es keine Plattform, „an die ich mich wenden kann, um vielleicht ’nen Abbruch, ’nen ’nen Wechsel oder ’nen ’ne Karriere als Langzeitstudent noch abzuwenden. Das muss halt jedem klar sein. Und so was spricht sich natürlich auch ’rum, das ist ja dann der Faktor“ (Janine, Z. 1485–1487), der insgesamt die Marketingbemühungen einer Universität unterminieren kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die von Ruth Großmaß beschriebene machtlose Position der Studienberater*innen zwischen Verwaltung und Wissenschaft (vgl. Großmaß 2000, S. 192–194) in dieser Gruppenwerkstatt relativiert werden kann. Zwar nehmen insbesondere die *Effizienzorientierten* die fast alltäglichen symbolischen Abwertungen durch die Hochschulleitung ohne großes Aufbegehren hin. Das heißt aber nicht, dass sie diese auch akzeptieren. Vielmehr scheinen sie, wie auch die *Selbstbestimmten*, bei diesen Kämpfen wenige Trümpfe in Händen zu halten. Bei den *Selbstbestimmten* gibt es einen stärkeren Anspruch, sich auf politischer Ebene zur Wehr zu setzen. Zudem scheinen sich für sie – in der Vertraulichkeit der Beratungsgespräche – entsprechend ihrem Selbstanspruch und Professionsverständnis auch Freiräume zu ergeben. Die *Effizienzorientierten* haben weniger Zeit für Grundsatzfragen und konzentrieren sich auf die Interessen der Studierenden. In der beruflichen Praxis legen auch sie die Vorgaben im Sinne der Studierenden aus. Deutlich wird bei beiden Teilgruppen ein Leiden an den teils prekären Verhältnissen, die ihre Arbeitsfähigkeit einschränken. Die ‚Außensicht‘ der Berater*innen auf die Universität,

ergänzt um das direkte Feedback von Studieninteressierten und Studierenden zu den Universitätsstrukturen, wird durch die (Nicht-)Kommunikationsstrategie der Universitätsleitung nicht eingeholt. Der Studienberatung wird dadurch ihre relevante Rückmeldefunktion von Veränderungsbedarfen in Lehre und Studiengangskonzeption genommen und sie kann kaum intervenieren oder die Studierenden in Beratungsgesprächen dabei unterstützen, die Feldregeln (bspw. die „magischen“ Regeln des wissenschaftlichen Arbeitens (vgl. Bourdieu/ Passeron 2007)) zu durchschauen oder Strategien im Umgang damit, etwa über angepasste Studienstrategien oder Lerntechniken, zu entwickeln (vgl. Großmaß 2000, S.194).

Thema 3 – Erwartungen der Studienberater*innen an das Niveau einer Universität: „Ich glaube n’ Großteil der Leute die bei uns hier irgendwie so Probleme haben, wär’n an ’ner Fachhochschule viel glücklicher, würden viel besser zurechtkommen“ (Boris, Z. 1428–1430).

Eng verknüpft mit der Perspektive auf die Bedarfe der Studierenden und dem Thema Marketing (Thema 1) zeigt sich in der Gruppe ein Anspruch an eine Universität, der sich auf die Infrastruktur und die Professionalität bezieht und vor allem im Bereich ihrer Klientel auch Aussagen über das Selbstverständnis der Berater*innen ermöglicht: Zwar halten alle Studienberater*innen in der Diskussion ein Studium für den „Elfenbeinturm“ (Z. 74, 1179, 1234) – also ein elitäres und von beruflicher Verwertbarkeit losgelöstes Studium – für überholt. Dennoch setzen vor allem die *Selbstbestimmten* für ein naturwissenschaftliches Studium ein „*mathematisches Talent*“ (Uwe, Z. 770) voraus und nehmen Studierende, die ihr Studium nur auf berufliche Verwertbarkeit ausrichten, als desinteressiert wahr. Aus ihrer eigenen, an kontinuierlicher Weiterbildung und lebenslangem Lernen ausgerichteten, Vorstellung scheint dies dem „*ganzen Studiengedanken*“ (Lisa, Z. 1351–1352) zuwiderzulaufen. So sollen, wie ein Berater gegenüber einem Professor argumentiert, auch nicht „*die falschen Leute in Ihrem Studiengang landen*“ (Uwe, Z. 740–741). Die *Effizienzorientierten* haben hingegen Verständnis dafür, dass sich Studieninteressierte klare Perspektiven auf ihren Lebens- und Berufsweg wünschen („*eigentlich gehen die an ’n Studium heute viel mehr ran wie an ’ne Ausbildung. Was krieg’ ich da geboten, was bringt mir das, was kann ich denn da später draus machen?*“ (Janine, Z. 1258–1260). Diese Studieninteressierten stünden unter hohem Druck, „*der große Teil sitzt bei uns in ’ner Beratung und ist 18 und hat die Schweißperlen auf der Stirn, weil es gilt einen Lebensweg zu zimmern, der solide funktioniert bis zur Rente*“ (Janine, Z. 1244–1246). Dieser Druck würde noch von den offenen Erwartungshaltungen der Eltern („*Hauptsache du wirst glücklich*“ (Janine., Z. 1527)) erhöht. Schule und Elternhaus würden die Schüler*innen nicht auf eine Eigenständigkeit vorbereiten: „*Also is’ das komplett*

falsch, dass wir die Schüler so pampern bis zum Abitur? Und ich sag: ‚Jaa‘“ (Janine, Z. 1517–1518).

Die gesamte Gruppe sieht sich neben den vielen zusätzlichen Aufgaben (wie etwa der Organisation eines Hochschulinformationstags und von Messebesuchen) nur in der Lage, eine vergleichsweise kleine Zahl ihrer Klientel zu unterstützen. In der Folge erwarten die Berater*innen, dass Studierende aktiv mit ihrem Anliegen auf sie zukommen. Allerdings relativieren die *Effizienzorientierten* diese Situationsbeschreibung, indem sie argumentieren, es bräuchten auch nicht alle Studierenden Unterstützung („*Es brechen ja nich’ nich’ alle Studis die wir hier haben irgendwie ab und wechseln ständig*“ (Janine, Z. 1471–1472)). Vor allem die Selbstbestimmten wünschen sich auch aus einer politischen Argumentation zusätzliche Unterstützungsangebote für verschiedene marginalisierte Studierendengruppen an ihrer Universität und „*Mathenachhilfe*“ (Uwe, Z. 1135), weil die „*bei den’s mit Mathe n’ bisschen hakt, die ja deswegen nicht untalentiert sein müssen*“ (Uwe, Z. 1136–1137). Zugespitzt formuliert ein Berater, dass die Studierenden mit Problemen aufgrund der dort vorhandenen Unterstützungsangebote an einer Nachbaruniversität oder vor allem an Fachhochschulen besser aufgehoben wären (vgl. Boris, Z. 1428–1430), zumal die Schwierigkeiten und hohen Abbruchquoten etwa von beruflich Qualifizierten bekannt seien. Bei Personen, bei denen „*eigentlich Fach und Richtung trotzdem den Interessen entspricht und auch die Fähigkeiten da passen*“ (Boris, Z. 996–997), verweist er bei Studienschwierigkeiten auf eine Fachhochschule in der Nähe, die „*ne stärkere Betreuung*“ (Boris, Z. 1000) und Lernberatungsangebote bereithält. Dies sieht er in der Haltung der Universität gerechtfertigt: „*[...] vielleicht ist die Uni ganz froh, dass die Person dann vielleicht auch einfach weg ist von hier, bevor sie noch irgendwie acht, neun Semester festhängt und nicht fertig wird, weiß ich nicht*“ (Boris, Z. 1014–1015). Entsprechend plädiert er dafür, dass „*die Fachhochschulen die Massenuniversitäten sein [müssten] und die Universitäten wären die st- Bereiche, wo’s nur noch um wirklich universitäres Studium geht*“ (Boris, Z. 1433–1435). Dieser distinktiv wirkenden Trennung wird von der Gruppe, mangels Unterstützungsangeboten, nicht widersprochen. Während vor allem die *Selbstbestimmten* einen Anspruch an die Studierenden thematisieren und auch in der Infrastruktur Defizite sehen, die ihnen einer Universität nicht würdig scheinen, wie etwa Hörsäle, in denen „*Wasser durch die Decke kommt*“ (Ava, Z. 1891), haben die *Effizienzorientierten* den Eindruck, „*im Beratungsgespräch manchmal so ’n Schlangenlauf [zu] absolvieren, damit niemandem die Krater links und rechts @vom@ Weg auffallen*“ (Janine, Z. 1275–1276), um Studieninteressierte nicht abzuschrecken.

Insgesamt zeigt sich, dass kulturell und sozial bedingte Passungsprobleme (vgl. Bremer/Lange-Vester 2015) sowie die Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata von Bildungsaufsteiger*innen an der Universität von den Studienberater*innen durch ihre eigene habitusspezifische Sichtweise wahrgenommen werden. Zusätzlich noch limitiert durch begrenzte Handlungsspielräume

und Ressourcen in der Hochschule, fällt es den beiden Teilgruppen bei unterschiedlichen Studierendengruppen schwerer, mit ihrem eigenen milieuspezifischen Habitus daran anzuknüpfen. Bei den *Effizienzorientierten* wird, auch vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen, ein größeres Verständnis deutlich, warum Personen mit ihren Ressourcen haushalten müssen. Für sie ist verständlicher, dass ein Studium eine große Bildungsinvestition sein kann, bei der die Rahmenbedingungen und Berufsperspektiven klar sein müssen und ein Hochschulwechsel nicht so einfach umsetzbar ist, wie für Studierende aus privilegierteren Milieus (vgl. auch Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004). Andererseits werten sie aber auch diejenigen ab, die nicht selbstständig und pragmatisch sind, die in Schule und Elternhaus die Ernsthaftigkeit der Unternehmung Studium vielleicht noch nicht vermittelt bekommen haben. Die *Selbstbestimmten* setzen sich mit ihrem politischen Anspruch kenntnisreich für verschiedene Studierendengruppen mit Benachteiligungen im Studienbetrieb ein. Bei ihnen werden aber auch höhere Erwartungen an die Studierenden und distinktivere Perspektiven deutlich: Ein Studium als Berufsausbildung oder zum Erhalt des familiären Status reicht ihnen nicht aus. Sie fordern idealistischere, von materiellen Zielen weiter gelöste Zielsetzungen im Studium. Studierende, bei denen sie sich nicht in der Lage sehen, sie mit konkreten Angeboten zu unterstützen, werden an andere Hochschulen in einer Art ‚wohlmeinender Exklusion‘ verwiesen, in der Hoffnung, dass ihnen dort geholfen werden könnte. Über dieses Vorgehen können, wie es Burton R. Clark als „cooling out-Effekt“ beschreibt (vgl. Clark 1960/1973; Schmidt 2022), aber die Bildungsaspirationen von Schulabsolvent*innen und ihre „Bildungsstrategien [...] auf ‚bescheidenere Berufsziele“ (Vester 2004, S. 15) umgelenkt werden, was zur Verfestigung sozialer Ungleichheit beiträgt.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Die Darstellung der Gruppendiskussion soll in diesem Abschnitt aus der Perspektive der Habitus- und Milieuforschung eingeordnet werden. Die milieuspezifischen „feinen Unterschiede“ (Bourdieu 1982), die in diesem Beitrag in der Unterscheidung zwischen den *Selbstbestimmten* und den *Effizienzorientierten* dargestellt wurden, haben Einfluss auf den Umgang mit den Vorgaben der Universitätsleitung, die Sichtweise auf die Studierenden und auch auf Fragen von Habitussensibilität (vgl. Heimann/Gröning 2021; Schmidt 2020).

Auf Basis der habitus-hermeneutischen Auswertung zeichnet sich ab, dass die Position der *Selbstbestimmten* im Milieumodell eher dem sogenannten „Modernen Arbeitnehmersmilieu (MOA)“, mit einem hohen Anspruch an die eigene Fachqualifikation, Chancengleichheit und Mitsprachemöglichkeiten, zuzuordnen ist (vgl. Vester 2015, S. 164–166), während die *Effizienzorientierten*, mit einer an Leistung und Verantwortung orientierten Haltung, eher dem

„Leistungsorientierten Arbeitnehmermilieu (LEO)“ (vgl. ebd., S. 162–164) angehören. Dies zeigt sich auch in ihrer Orientierung am Praktischen und dem Anspruch an einen „gerechten sozialen Aufstieg“ (ebd., S. 163), den sie auch für die Studierenden (die bereit sind sich anzustrengen) einfordern. Beide Milieus (LEO und MOA) werden im Milieumodell der „Traditionslinie der Facharbeit und praktischen Intelligenz“ (ebd. S. 159) zugeordnet. Wie sich auch in der Gruppenwerkstatt bestätigte, nehmen sie in vielen Punkten ähnliche Positionen ein oder können sich verständigen.

In der Sicht auf die Studierenden zeigen sich aber durchaus auch Unterschiede. Trotz der beschriebenen strukturellen Hürden zeigen die Berater*innen hohes Engagement, den Studierenden gerecht zu werden. Sie kommen dabei offenbar jeweils mit unterschiedlichen Studierendengruppen besser zurecht und haben z. T. klare Bilder von deren Erwartungshaltungen an ein Studium. Darin zeigen sich aber auch die unterschiedlichen milieuspezifischen Perspektiven der Studienberater*innen selbst. So werten bspw. die *Selbstbestimmten* (aus dem MOA) Studierende, die mit ihrem Studium vor allem den familiären Status erhalten wollen und an Prestige orientiert sind, eher ab, ähnlich auch die Studierenden, die klare Berufsperspektiven statt primär Horizonterweiterung im Studium wünschen. Die *Effizienzorientierten* haben für diese Studierendengruppen eher Verständnis. Für sie ist es hingegen schwerer mit Studierenden zurechtzukommen, die (anders als sie selbst) unselbstständig sind und Schwierigkeiten haben, sich für ihr Studium zu motivieren. Es zeichnen sich dabei deutliche Parallelen zur Untersuchung der Studierendenmilieus (vgl. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004) ab und einige der Studierenden, zu denen die Studienberater*innen schwieriger Zugang finden, lassen sich in Untersuchungen zu Studienabbrecher*innen (vgl. Pape et al. 2021; Schneider in diesem Band) wiedererkennen. Die eigenen Orientierungen bspw. an lebenslangem Lernen oder an Eigenständigkeit zeigen also hier auch Hürden für die Beratung auf.

Die Gruppenwerkstattteilnehmer*innen in der hier vorgestellten Diskussion kritisieren deutlich die Situation an ihrer Universität, z. B. mangelnde Unterstützungsangebote für die Studierenden, schlecht konzipierte Studienangebote und beschreiben Veränderungen, die aus ihrer Sicht zu Studienhürden und einem weniger attraktiven Studienort für Studieninteressierte führten. Die Erkenntnisse aus dem Alltag der Studienberatung finden, entgegen den Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz (vgl. HRK 2021, zuvor Schreier 1994), an der betrachteten Universität kaum Berücksichtigung, etwa bei der Studiengangsentwicklung. Vielmehr werden den Befragten Vorgaben gemacht, die Universität auch wider besseres Wissen in einem guten Licht darzustellen. Darin zeigt sich die randständige Position der Berater*innen im Feld der Hochschule. Sie finden kaum Beachtung und Anerkennung für ihr Engagement für die Studierenden und ihr Handlungsspielraum wird eingeschränkt. Die empfundene Distanzierung der Universitätsleitung von der Studienberatung zeigt, wie sehr die Berater*innen

von vielen Entscheidungsprozessen ausgeschlossen sind. Während die *Effizienzorientierten* sich vor allem bei (operativen) Marketingfragen von der Position der Universitätsleitung übergangen fühlen, bemängeln die *Selbstbestimmten* die dahinter von ihnen wahrgenommene Kennzahlenlogik und ‚Basta‘-Mentalität (s. o.) der Universitätsleitung, wodurch Konfliktlinien und Kommunikationsprobleme innerhalb der Universität aufgezeigt werden können.

Die Studienberater*innen beider Teilgruppen haben aufgrund ihrer eigenen milieuspezifischen Sichtweise einen guten Zugang zu (jeweils unterschiedlichen) Studierenden aus verschiedenen Milieus und zum Feld der Hochschule. In der gegenseitigen Ergänzung in der Gruppe der Studienberater*innen können sie damit viele Studierende erfolgreich unterstützen. Dieses Potenzial könnte über den Ansatz einer „habitussensiblen Beratung“ (Heimann/Gröning 2021; Schmidt 2020), der über eine verstehende Haltung, soziologisches Kontextwissen und die Selbstreflexion der eigenen sozialräumlichen Position einen Zugang zu eigenen blinden Flecken in der Beratung und ein Verständnis für die Sichtweisen von Angehörigen anderer sozialer Milieus ermöglicht, erweitert werden.

Unter Einbezug der weiteren erhobenen Daten wird sich zeigen, ob die hier beschriebenen Tendenzen sich in Relation zu den anderen Gruppenwerkstätten bestätigen.

Literatur

- Bargel, Tino (2020): Heterogenität und Studienerfolg. Wie ist beides auf einen Nenner zu bringen? In: Lange-Vester, Andrea/Schmidt, Martin (Hrsg.): Herausforderungen in Studium und Lehre. Weinheim: Beltz Juventa, 2020, S. 48–65.
- Beyer, Heinz-Jürgen (1987): Studienberatung in Deutschland. In: Rompeltien, Bärbel (Hrsg.): Neue Technologien an der Hochschule. Bochum: Germinal-Verlag, S. 9–18.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (2007): Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bremer, Helmut (2004): Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt. Münster: Lit.
- Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (2015): Selektionsmechanismen in Bildungsinstitutionen. In: Helsper, Werner/Krüger, Heinz Hermann (Hrsg.): Auswahl der Bildungsklientel: Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–92.
- Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (2022): Entwicklungen im Feld der Hochschule – Einleitung. In: Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Entwicklungen im Feld der Hochschule. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 9–19.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2012a): Gruppenwerkstatt. In: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen und Berlin: Budrich. S. 363–379.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2012b): „Milieu“. In: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, Berlin: Budrich, S. 448–461.

- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel/Lange-Vester, Andrea (2019): Habitus-Hermeneutik. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): *Lehrerhabitus*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 263–283.
- Clark, Burton R. (1960/1973): Die „Abkühlungsfunktion“ in den Institutionen höherer Bildung. In: Steiner, Heinz (Hrsg.): *Symbolische Interaktion*. Stuttgart: Klett, S.111–138.
- Gavin-Kramer, Karin (2017): Wie Unis um Studierende werben. Studienberater als Kopffäger. In: *Tagesspiegel* (auch online unter <https://www.tagesspiegel.de/wissen/wie-unis-um-studierende-werben-studienberater-als-kopffaeger/19340962.html>) (Abfrage: 03.10.2024).
- Gavin-Kramer, Karin (2018): *Allgemeine Studienberatung nach 1945*. Bielefeld: UVW Universitäts-VerlagWebler.
- Gavin-Kramer, Karin (2019): Billiger heißt weniger Leistung: Wie Hochschulen die Beratungsqualität riskieren. In: *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 2/2019, S. 1–7.
- Großmaß, Ruth (2000): *Psychische Krisen und sozialer Raum. Eine Sozialphänomenologie psychosozialer Beratung*. Bielefeld. Tübingen: Dgvt-Verlag.
- Heimann, Regina/Gröning, Katharina (2021): Habituensensibilität und Sozioanalyse in der Studienberatung. In: Grüneberg, Tillmann/Blaich, Ingo/Egerer, Juliane/Knickrehm, Barbara/Liebchen, Maria/Lutz, Lukas/Nachtigäller, Ulrike/Thiel, Rainer (Hrsg.): *Handbuch Studienberatung*, Band 1. Stuttgart: utb, S. 790–805.
- Hochschulrektorenkonferenz (2021): *Beratung im Student Life Cycle durch die Hochschulen. Entschließung der 32. Mitgliederversammlung der HRK am 16. November 2021 in Stuttgart*. Berlin, Bonn.
- Kleeberg, Caroline (2020): Weiterbildungsbedarfe für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung in Deutschland. In: *Zeitschrift des Deutschen Verbandes für Bildungs- und Berufsberatung* e. V. 59, H. 1, S. 48–56.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2004): Soziale Ungleichheit und Konfliktlinien im studentischen Feld. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg.): *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen*. Weinheim und München: Juventa, S. 159–187.
- Münch, Richard (2009): Wissenschaft unter dem Regime des akademischen Kapitalismus. In: LIFIS online (auch online unter https://www.leibniz-institut.de/archiv/muench_17_07_09.pdf) (Abfrage: 3.10.2024).
- Pape, Natalie/Heil, Kerstin/Lange-Vester, Andrea/Bremer, Helmut (2021): Studienerfolg und Studienabbruch als Folge kultureller Passungsverhältnisse im Hochschulalltag – Ergebnisse aus dem qualitativen Verbundprojekt „Studienabbruch, Habitus und Gesellschaftsbild“ (STHAGE). In: Neugebauer, Martin/Daniel, Hans-Dieter/Wolter, Andrä (Hrsg.): *Studienerfolg und Studienabbruch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 97–127.
- Schiersmann, Christiane (2013): *Beratung im Feld Bildung, Beruf, Beschäftigung*. In: Schiersmann, Christiane/Weber, Peter (Hrsg.) (2013): *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 25–32.
- Schmidt, Martin (2020): Habituensensibilität in der Hochschulberatung. In: Lange-Vester, Andrea/Schmidt, Martin (Hrsg.): *Herausforderungen in Studium und Lehre*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 104–121.
- Schmidt, Martin (2022): Die Studienberatung im Kontext ungleicher Bildungschancen im Studium. In: Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): *Entwicklungen im Feld der Hochschule*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 197–212.
- Schreier, Gerhard (Hrsg.) (1994): *Die Studienberatung in den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Vester, Michael (2004): Die sozialen Milieus und die gebremste Bildungsexpansion. In: Dewe, Bernd/Wiesner, Gisela/Zeuner, Christine (Hrsg.): *Milieus, Arbeit, Wissen: Realität in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 15–34.
- Vester, Michael (2015): Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus. In: Freericks, Renate/Brinkmann, Dieter (Hrsg.): *Handbuch Freizeitsoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 143–187.
- Vester, Michael/Oertzen, Peter von/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001): *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Heterogenität, Habitus und soziale Ungleichheit am Beispiel des Lernverhaltens von Studierenden. Vergleich aus der soziologischen Perspektive der Habitus-/Milieuforschung und aus der psychologischen Perspektive eines handlungstheoretisch begründeten Motivationsmodells

Max Reinhardt

Das Leistungsversprechen des sozialen Aufstiegs durch Bildung ist weiterhin nicht ausreichend eingelöst worden, wie Studien belegen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024; OECD 2023). Auf der Hochschulebene setzen sich soziale Ungleichheiten fort, die sich bereits im Kita- und Schulbereich zeigen. Die entscheidende Frage für die Analyse der sozialen Ungleichheit auch im Hochschulbereich ist die nach den Ursachen: Liegt sie in den Individuen und damit im Lernverhalten, in den Hochschulstrukturen und Lernumgebungen, in den gesellschaftlichen Bedingungen oder ist sie bedingt durch alle genannten Punkte?

Im Fokus dieses Artikels steht das Lernverhalten von Studierenden, das hier verstanden wird als Studierpraktiken im Sinne des Aneignens von Lernstoff im Studium. Exemplarisch wird dieses am Beispiel des Lernverhaltens von Studierenden aus der soziologischen Perspektive der Habitus-/Milieuforschung auf der Grundlage einer Auswertung einer qualitativ erhobenen Gruppendiskussion (Reinhardt 2022) und aus der psychologischen Perspektive eines handlungstheoretisch begründeten Motivationsmodells mit einer quantitativen Befragung (Schulmeister/Metzger/Martens 2012) umgesetzt.

In einem ersten Schritt werden die methodischen Ansätze und Ergebnisse jeweils dargestellt und in einem zweiten Schritt miteinander verglichen. Auch wenn es sich um unterschiedliche Forschungsmethoden und Theorien handelt, erscheint es fruchtbar, beide Ansätze zu vergleichen, weil sie jeweils zu Ergebnissen kommen, die Studierende nicht allein als Individuen verstehen. Sie nehmen die Lernumgebung und im Falle der Habitusforschung auch die soziale Ungleichheit in den Blick, um (soziale) Barrieren abzubauen und möglichst viele Studierende bestmöglich in ihrem Lernverhalten im Studium zu begleiten.

Ziel ist es, beispielhaft Schnittmengen und Unterschiede in den Ergebnissen der jeweiligen Forschungsperspektiven herauszuarbeiten, um mögliche blinde Flecken jeweils zu schließen bzw. befruchtende Ansätze miteinander zu

verbinden. Die Ergebnisse sind dabei als vorläufig zu verstehen, weil es sich um einen Vergleich zweier verschiedener Samples von unterschiedlichen Studierenden in zwei Studiengängen, Betriebswirtschaft (quantitative Untersuchung) und Ingenieurwissenschaft (qualitative Untersuchung), handelt.

1 Kurzer Überblick zum Forschungsstand

Die Methoden zur Erforschung des Studienerfolgs sind vielfältig. Es handelt sich dabei im Wesentlichen um psychologische und soziologische Methoden oder um Forschungen, die sich zum Teil auch in erziehungswissenschaftlichen Ansätzen wiederfinden. Isleib, Woisch und Heublein (2019) unterscheiden in diesem Sinne bei ihren Untersuchungen zum Studienerfolg und Studienabbruch im Wesentlichen nach bildungssozialisatorischen und psychologischen Forschungsansätzen. Bildungssozialisatorische Ansätze widmen sich vor allem Fragen der sozialen Herkunft und haben einen Zusammenhang zwischen Bildungsherkunftsmerkmalen und Bildungserfolg sowie Bildungsentscheidungen nachgewiesen. Zu unterscheiden ist zwischen herkunftsspezifischen Differenzen in den Leistungen (primäre Effekte) und herkunftsspezifischen Bildungsentscheidungen bei gleichen Leistungen (sekundäre Effekte) (Boudon 1974; Isleib/Woisch/Heublein 2019, S. 1050). Im Unterschied zum soziologisch interpretierten rational choice-Ansatz von Boudon (1974) konnten Bourdieu und Passeron (1974) mit ihrer soziologischen Habitus-Feld-Forschung über die „Illusion der Chancengleichheit“ im Hochschulstudium in Frankreich nachweisen, dass die unbewussten, latenten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen entscheidend für die Reproduktion sozialer Ungleichheit und Passungsprobleme zwischen Bildungssystem und Habitus sind. Das heißt genauer, dass im Bildungssystem einige Habustypen privilegiert werden, die den akademischen Feldanforderungen am meisten entsprechen, weil sie kulturell die höchste Passungsfähigkeit aufgrund ihres gesamten Verhaltens vom Sprechen bis hin zu körperlichen Ausdrucksweisen wie Gestik und Mimik aufweisen. Andere Habustypen werden wiederum benachteiligt, weil sie diese privilegierten Codes nicht inkorporiert haben. Für das Hochschulstudium in Deutschland wurde diese fehlende Passung, die nicht nach Kompetenzen, sondern nach Habitus sortiert, in vielen Studien ebenfalls nachgewiesen (im Überblick Lange-Vester/Sander 2016; anhand von Fallbeispielen Lange-Vester 2014; Reinhardt 2022).

Der Studienerfolg ist auch abhängig von der Hochschulzugangsberechtigung und damit wiederum von dem Bildungsweg hin zum Studium. „Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe vermittelt eine vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische Bildung (KMK 2021), während berufliche Schulwege sich auf berufspraktisches Wissen fokussieren“ (Isleib/Woisch/Heublein 2019, S. 1050). Der Zusammenhang zwischen der Art der Hochschulzugangsberechtigung und Studienerfolg ist ebenso wie

der zwischen der Hochschulzugangsberechtigungsnote und dem Studienerfolg belegt: Die Wahrscheinlichkeit eines Studienerfolgs ist für Abiturienten eines Gymnasiums am höchsten, während sie für Absolvent:innen anderer Schulen wie z. B. Berufs- und Fachoberschulen geringer ausfällt und die Wahrscheinlichkeit für einen Studienabbruch höher ist. Zudem zeigt die Note, dass die Wahrscheinlichkeit für einen Studienerfolg desto höher ist, je besser die Hochschulzugangsberechtigungsnote ist (Heublein et al. 2017, S. VI f.).

Psychologische Studien legen den Zusammenhang von erfahrungsbasierten Fähigkeitserwartungen (Selbstkonzept) und Fähigkeitseinschätzungen künftiger Anforderungen (Selbstwirksamkeitserwartungen) sowie der Leistungsmotivation und dem Studienabbruch nahe (Fellenberg/Hannover 2006; Isleib/Woisch/Heublein 2019, S. 1051). Ebenso untersucht wurden der Zusammenhang von fünf Persönlichkeitsmerkmalen „Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus und Offenheit“ (Rammstedt et al. 2012, S. 7; im Original siehe Amelang/Bartussek 2001) (Big Five) und Studienleistungen (van Bragt et al. 2011; Isleib/Woisch/Heublein 2019, S. 1052).

Die Unterschiede zwischen soziologischen und psychologischen Studien scheinen, oberflächlich betrachtet, darin zu liegen, dass in dem einen Fall sozialstrukturelle Bedingungen wie die Herkunft oder umfassender der Habitus und in dem anderen Falle individuelle psychische Merkmale analysiert werden. Dabei wäre es sehr sinnvoll, die Forschungsansätze zusammenzudenken und ihre Schnittmengen zu prüfen (El-Mafaalani/Wirtz 2011, S. 22), wie dies Isleib/Woisch/Heublein (2019) hinsichtlich des Studienabbruchs angedeutet haben. Sozialstrukturelle Bedingungen und das Individuum sind nur scheinbare Gegensätze, wie schon Bourdieu (2023) in seiner Habitusforschung nachgewiesen hat, da die Sozialstrukturen im Habitus von Individuen einverleibt sind.

2 Habitusanalysen des Lernverhaltens von Studierenden aus der Perspektive der Habitus-/Milieuforschung

Habitusanalysen nehmen Bourdieu folgend (2023) umfassend die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata in den Blick. Am Beispiel von Studierenden erfolgt dies in diesem Artikel hinsichtlich der Studierpraktiken im Sinne des Aneignens von Lernstoff. Ziel ist es, nicht allein individuelle Habitus herauszuarbeiten, sondern sie vielmehr in einem sozialen Raum nach Bourdieu (2023), der diesen für Frankreich erarbeitet hat, in Bezug zueinander zu setzen. Dabei geht es darum, soziale Ungleichheiten entlang einer vertikalen und einer horizontalen Achse darzustellen. Für Deutschland und weitere Länder haben Vester et al. (2015) einen sozialen Raum erarbeitet. Die vertikale Stufung gliedert den sozialen Raum in obere, mittlere und untere Klassen. Die horizontale Achse umfasst die Pole Autonomie/Selbstbestimmung und Hierarchieorientierung (Vester

et al. 2015), wie die Grafik 1 am Ende dieses Kapitels mit den verorteten Studierenden verdeutlicht. Die Klassen werden dadurch in weitere Klassenfraktionen bzw. soziale Milieus untergliedert, die je einem bestimmten Habitus entsprechen und sich auch nach Einkommen sowie Berufs- und Bildungsqualifikationen unterscheiden. Der Habitus und damit das gesamte Verhalten von Menschen ist durch den sozialen Raum *strukturierte Struktur* und wirkt seinerseits *strukturierend* (Bourdieu 1976, S. 165), das heißt, der Habitus ist nicht einfach passiv, sondern auch aktiv und wirkt auf die Strukturen seinerseits ein.

Der Zusammenhang zwischen Habitus und Lernverhalten Studierender ist zwar noch wenig erforscht. Die Untersuchungen von Lange-Vester/Teiwes-Kügler (2004) über Studierende der Sozialwissenschaften und Hild (2019) über Studierende einer Pädagogischen Hochschule in der Schweiz zeigen, dass ihr Lernverhalten im Sinne von Aneignungspraktiken und -logiken auch habituell bedingt ist und sie somit dieselben Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen aufweisen. Dabei zeigt sich, dass ihre Studierpraktiken einen Ort im sozialen Raum haben und sich anhand individueller Selbstbeschreibungen kollektive Muster analysieren lassen. Zudem können, wie Hild (2019) herausarbeitet, Aneignungspraktiken und -logiken auch auf den Habitus in bestimmten Grenzen verändernd wirken, so dass auch der Habitus selbst nicht statisch und unveränderbar ist.

Am Beispiel einer Lerngruppe mit sieben Mitgliedern hat Reinhardt (2022) Studierpraktiken von Studierenden eines ingenieurwissenschaftlichen Bachelorstudiengangs an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften in Deutschland herausgearbeitet.¹ Die Studierpraktiken wurden dabei im Sinne von Bremer und Teiwes-Kügler (2013, S. 174), die auf Adorno Bezug nehmen, als ein Syndrom von miteinander zusammenhängenden Einstellungen und Dispositionen des Habitus verstanden. Die Interpretation erfolgte mithilfe der Habitushermeneutik, wie sie Bremer/Teiwes-Kügler (2010, S. 345) beschreiben, zunächst rekonstruierend. Die „Teilungs- und Gliederungsprinzipien“ (Bourdieu 2023, S. 730) wurden in einem zweiten Schritt herausgearbeitet. Bremer und Teiwes-Kügler (2013, S. 209) haben dafür Gegensatzpaare wie *asketisch – hedonistisch*, *ideell – materiell*, *hierarchisch – egalitär*, *individuell – gemeinschaftlich*, *aufstiegsorientiert – sicherheitsorientiert* und *selbstsicher – unsicher* (Bremer/Teiwes-Kügler 2013, S. 209) entwickelt, die als eine mögliche Interpretationshilfe dienen. Die Interpretation für die Studierpraktiken erfolgte am Interviewmaterial entlang. Die Begrifflichkeiten zur Benennung der Studierpraktiken und seiner jeweiligen Einstellungen und Dispositionen wurden fallgerecht formuliert. Die ermittelten Studierpraktiken stehen wie der Habitus nach Bourdieu (2023, S. 98) für einen bestimmten *modus operandi*, das heißt auch für eine bestimmte Art

1 Die Erhebung erfolgte leitfadensbasiert und es wurde auch mit kreativen Methoden wie Bildern im Postkartenformat und Collagen gearbeitet, die aus Platz- und Zeitgründen hier nicht näher erläutert werden. Einige Informationen hierzu finden sich bei Reinhardt (2022, S. 229 f.).

von Studierpraktiken. Sie sind so auf die Kerneinstellungen fokussiert, dass sie auch als Habitustypus bezeichnet werden können, wobei eine Sättigung durch die Interpretation einer ausreichenden Fallzahl nicht möglich war.

Im Folgenden werden sechs Studierende der Lerngruppe mit Blick auf ihre Studierpraktiken zusammenfassend beschrieben, um ihre Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten und sie im sozialen Raum zu verorten.² Abschließend werden Vorschläge für Maßnahmen herausgearbeitet, die sie in ihren Studierpraktiken unterstützen können.

Bei den folgenden Fällen handelt es sich um Bildungsaufsteiger, deren Eltern eine Berufsausbildung absolviert haben. Aber auch sie haben keine einheitlichen Studierpraktiken, wie im Folgenden ausgeführt wird. Sie unterscheiden sich vielmehr nach horizontalen Logiken zwischen selbstbestimmten und hierarchieorientierten Verhaltensweisen beim Aneignen von Studieninhalten.

Für den Studierenden Ferdinand sind z. B. Hierarchie und Organisation zentrale Eigenschaften seines Lernverhaltens. Er selbst beschreibt sich als Person mit einer früheren Führungsverantwortung bei der Bundeswehr und erwartet diese auch von einem Lehrenden, den er für seine fehlende Studierendenorientierung, für seine Intransparenz und für seine Willkür kritisiert und gegen den er gemeinsam mit Kommilitonen einen Kampf geführt hat. Rolf sieht das Studium als Herausforderung, weil er sich und seiner Lerngruppe selbst zuschreibt, dass sie mit minimalem Lernaufwand das Studium bestehen würden. Er beschreibt sein Lernverhalten und sein Privatleben als Gegensatz, der so interpretiert werden kann, dass er die Anforderungen an die Aneignung des Lernstoffs als methodisch-diszipliniert darstellt, während er in seinem Privatleben seinem Hobby nachgehen kann, das er nicht als Teil eines asketisch gelebten Studienalltags sieht. Für ihn ist die Entwicklung einer Lernroutine mit dem Rechnen von Aufgaben eine Herausforderung. Zur Bewältigung dieser Aufgaben versucht er, alte Klausuren älterer Semester zu bekommen, um diese zu rechnen.

Aus Peters Äußerungen lässt sich eine anerkennende Zustimmung zu einer Leistungsorientierung im Sinne einer *Leistung gegen Teilhabe*, wie sie auch für das *leistungsorientierte Milieu* typisch (Vester et al. 2015, S. 40) ist, herauslesen. Veranschaulicht werden kann dies an seiner Aussage, dass es ihm darum geht, im Studium eine Leistung zu erbringen, um später Geld zu verdienen zu können. Auch für ihn ist, wie für Rolf, das Studium kein Bestandteil einer asketischen Gesamtlebensweise, sondern bedarf einer angemessenen Balance zwischen dem als stressig empfundenen Studium und ausgleichenden Ruhephasen. Peter sieht in der Lerngruppe seine „*Notfallgruppe*“, mit der er sich auf Prüfungen vorbereitet. Die Lehrenden sind für

2 Es handelt sich hierbei um sechs Mitglieder einer Lerngruppe, die alle männlich sind. Das Geschlecht wurde in dieser Untersuchung nicht weiter in den Blick genommen. Ein siebtes männliches Mitglied (Herbert) der Lerngruppe wurde nicht näher untersucht, weil es zu wenig über sein Studierverhalten geäußert hat. Einige analytische Annäherungen an dieses Mitglied finden sich in Reinhardt (2022).

ihn nicht die zentralen Bezugspersonen. Er hält weder Lehrveranstaltungen noch Tutorien für besonders hilfreich und lernt eher allein bzw. in der Lerngruppe.

Michael ist ebenfalls ein Bildungsaufsteiger, der im Unterschied zu den zuletzt beschriebenen beiden Studierenden negative Erfahrungen in einer Lerngruppe gesammelt hat, weil deren Mitglieder „*sehr, sehr faul*“ gewesen seien und er sich „*ein bisschen [hat] runterziehen lassen*“. Er besuchte einige Lehrveranstaltungen nicht und ließ Prüfungen ausfallen. Er bestand „*noch relativ viele Klausuren*“, aber „*nicht mit guten Noten*“. Daher hat er sein Verhalten geändert, sich alle Vorlesungen aufmerksam angehört und den Lernstoff aktiv wiederholt. Er zeigt sich hier sehr strukturiert und asketisch in seinem Verhalten. Nachdem er zunächst die Klausuren mit schlechten Noten bestanden hat, verbesserten sich mit der Änderung seines Lernverhaltens auch seine Noten. Für ihn ist der Lohn für ein erfolgreich absolviertes Studium ein aus seiner Sicht hoffentlich gut bezahlter Beruf.

Rainer wirkt strukturiert in seinem Lernverhalten. Er vergleicht das Studium mit einem Ausdauersport, in dem es darum geht, nicht kurzfristig, wie er formuliert, „*durchzupowern*“, sondern sich die Kraft langfristig einzuteilen. Er zeigt sich vergleichsweise reflektiert, wenn er das Studium so beschreibt, dass es darauf ankomme, die Angst vor dem Nichtbestehen von Prüfungen zu überwinden, gut mitzuarbeiten und durchzuhalten. Auch sei es manchmal notwendig, sich auf bestimmte Prüfungen zu konzentrieren und andere ausfallen zu lassen, um sie zu einem späteren Zeitpunkt nachzuholen.

Thomas ist der im Vergleich souveränste Student im Umgang mit Bildung. So lernt er länger für schwierige Fächer, auch mal bis 22 Uhr. Er meidet vor allem in wichtigen Phasen des Studiums Ablenkungen und zeigt hier einen asketischen Zug. Er lernt allein und bereitet sich nur auf die Klausuren in einer Lerngruppe vor. Seine Vorbilder sind Studierende, die das Studium bereits bestanden haben. Thomas ist sich seiner Kompetenzen sehr sicher und definiert sich über sie. Er äußert zwar auch, dass er „*manchmal sehr faul im Studium*“ sei, was auf eine von den Lehrenden an die Studierenden herangetragene Lehr- und Lernkultur schließen lässt, die sich auch in anderen Interviews mit den Studierenden wiederfindet. Dieser Lehr- und Lernanspruch erscheint kaum erfüllbar zu sein, weshalb selbst Thomas, der für schwierige Fächer länger lernt, sich dafür kritisiert, dass er manchmal faul sei. Das lässt, wie auch bei anderen, die dies hervorheben, darauf schließen, dass dies auch Teil der ingenieurwissenschaftlichen Studienkultur ist, die Studierenden immer zum Lernen anzuhalten und die Verantwortung dafür bei den Studierenden zu sehen. Die eingefügte Grafik (Abb. 1), deren Achsen beschrieben wurden, veranschaulicht die unterschiedlichen Studierpraktiken und setzt sie in Bezug zueinander. Bei einigen der untersuchten Studierenden lassen sich Bezüge zu den sozialen Milieus der Grafik herstellen, in anderen zu den Studierendentypen nach Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2004).

Thomas' Umgang mit Lernen und akademischer Bildung ist sehr souverän. Er lernt sehr strukturiert und zeigt ein hohes Maß an Askese. Er legt viel Wert darauf, den Studiengang zu bewältigen. Sein Lernverhalten erinnert sehr stark an

die Fraktion der *Kompetenzdistinguierten* aus dem Bildungsbürgertum, die sich über ihre Kompetenzen abgrenzen und sich von einer zweiten Fraktion des Bildungsbürgertums, den *Kritischen Intellektuellen*, mit ihrer gesellschaftskritischen Einstellung, unterscheiden, die Lange-Vester/Teiwes-Kügler (2004, S. 171–174) in ihrer Studie über Studierendenmilieus sozialwissenschaftlicher Studiengänge herausgearbeitet haben. Thomas möchte sein Studium unbedingt bestehen und hinterfragt die Studienbedingungen nicht. Er definiert sich über seine Bildungskompetenz und passt sich an, um erfolgreich zu sein. Seine Bildungssouveränität verweist auf die obere Teilfraktion der *Kompetenzdistinguierten*.

Rainer äußert sich skeptisch über Schulfächer wie Kunst, Musik und Religion („Zeitkiller“). Dies lässt auf eine Distanz zum kulturellen Pol des sozialen Raums und damit auch den *Kritischen Intellektuellen* mit einer gesellschaftskritischen Einstellung und einem Bildungsideal schließen. Sein Verständnis von Bildung ist auch eher praxis- und anwendungsorientiert und sein Lernverhalten geprägt durch ein Wettbewerbsverständnis mit einem hohen Durchhaltevermögen. Sein strukturiertes Lernverhalten verweist auf Sicherheit im Umgang mit Bildung, wenn es auch etwas weniger souverän wie das von Thomas wirkt. Er erinnert stärker an das *Gehobene Dienstleistungsmilieu* mit seinem technokratisch-rationalem Leistungsethos (Vester 2004, S. 29).

Für Ferdinand sind Hierarchieorientierung, Organisation und Kampf in einem ihm eher fremden Bildungssystem typisch. Aufgrund dieser drei Eigenschaften ist er weit im rechten Bereich des sozialen Raums zu verorten und erinnert stark an den Habitus des von Vester et al. (2015) erhobenen und beschriebenen *kleinbürgerlichen Milieus*, für das seine Hierarchieorientierung typisch ist. Da er sich gemeinsam mit Mitstudierenden mit einem Lehrenden „anlegt“ und auch das „Besiegen“ desselben im Interview hervorhob, ist er im *kleinbürgerlichen Milieu* nicht zu weit unten einzuordnen, weil er sich dem Lehrenden nicht unterordnet. Gleichzeitig fehlen ihm modernere Einstellungen wie ein gemäßigtes Führungsverständnis, um ihn weiter oben im *kleinbürgerlichen Milieu* einzuordnen.

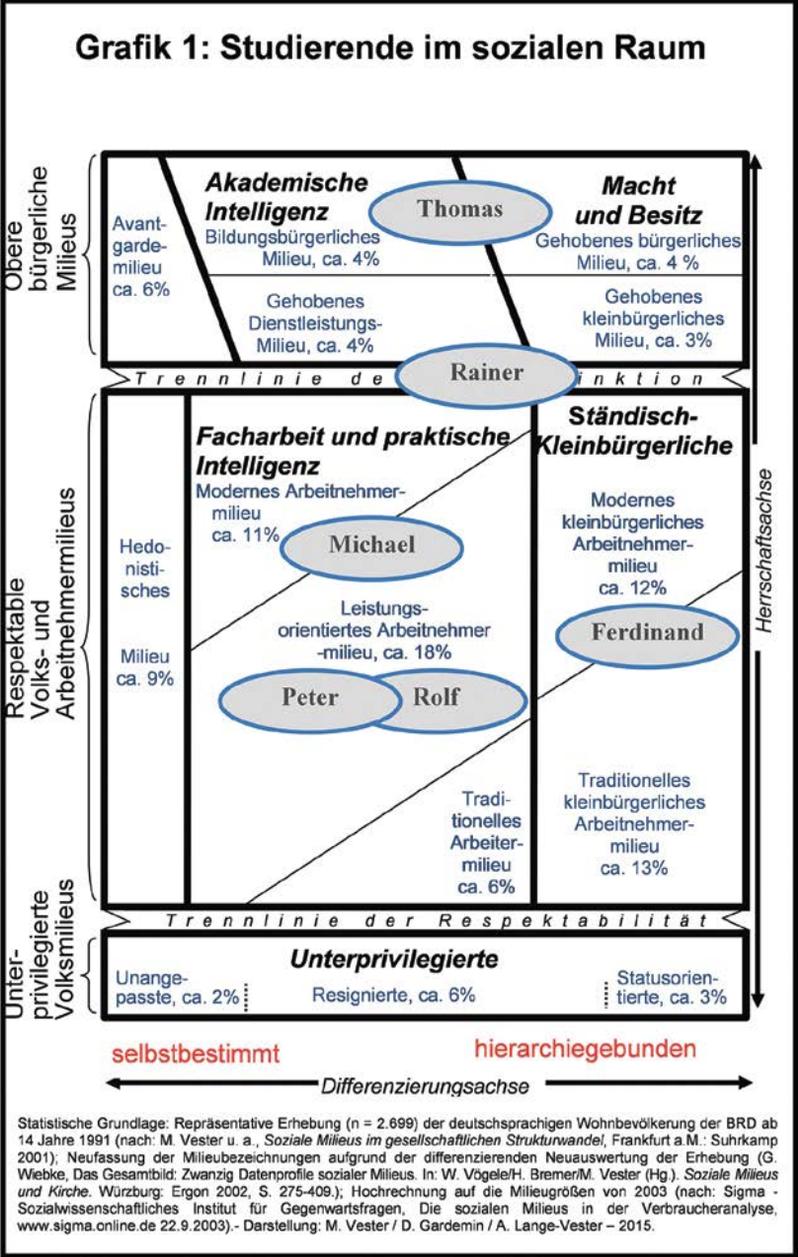
Für Rolf zählen Hierarchien weitaus weniger als für Ferdinand. Er ist weiter links im sozialen Raum einzuordnen, auch wenn für ihn das Studium ebenfalls ein Kampf ist. Ihm fehlen aber sowohl das hierarchische als auch das kompromisslose Denken beim Kampf. Er ist ein ausgeprägter Gruppenlerner und stärker gemeinschaftlich als hierarchieorientiert.

Peter ist betont leistungsorientiert und sieht es als notwendig an, im Studium Leistung zu zeigen, um später im Beruf ein entsprechendes Einkommen zu erhalten. Für ihn ist die Lerngruppe eine „Notfallgruppe“. Peter und Rolf lernen effizient mit einem eher minimalen Lernaufwand. Sie erinnern an den Typus des *effizienzorientierten Studierenden* (Lange-Vester 2016, S. 152).

Michael lernt nach seinen negativen Erfahrungen sehr selbstbestimmt und ist aufgrund seiner selbstbestimmten und strukturierten Lernweise auch eher links im sozialen Raum unterhalb der Trennlinie der Distinktion einzuordnen. Er ist

nicht distinktiv, sondern pragmatisch-selbstbestimmt und wirkt etwas sicherer als Rolf und Peter im Umgang mit Bildung (zu allen hier dargestellten Fällen siehe Reinhardt 2022).

Grafik 1



Das Lernverhalten der analysierten Fälle verdeutlicht, dass aus Sicht der Studierenden die Vorbereitung auf die Prüfung ein wesentlicher Aspekt für den Studienerfolg ist. Fast alle untersuchten Studierenden bereiten sich neben dem Selbststudium auch in einer Lerngruppe auf die Prüfung vor. Dabei ist entscheidend, dass die Studierenden sich gegenseitig stärken und nicht, wie in einem Fall berichtet, schwächen. Studierende, die eine Prüfung bereits bestanden haben, können hilfreich für die Lernvorbereitung sein. Eine heterogen zusammengesetzte Gruppe kann insofern für das gemeinsame Lernen sehr förderlich sein. Allerdings ist zentral für den Lernerfolg der Gruppe, dass sich ihre Mitglieder nicht gegenseitig ablenken, sondern auf die Prüfungsvorbereitung konzentrieren, was nicht immer leichtfällt. Die Zusammensetzung von Lerngruppen ist ein wesentlicher Aspekt für ihren Lernerfolg, weshalb eine professionelle Lernbegleitung durch Lehrende und Lerncoaches hilfreich sein könnte, gerade um Gruppendynamiken und mögliche Gruppenkonflikte zu reflektieren und die Lerngruppe auf die Prüfungsvorbereitung zu fokussieren. Um eine frühzeitige Integration in eine Lerngruppe zu fördern, wäre auch eine frühzeitige Motivation zur Bildung von Lerngruppen einschließlich ihrer Begleitung durch Lehrende und Lerncoaches bereits im ersten Semester sinnvoll, um Barrieren im Studium abzubauen und das Lernen zu unterstützen und auch die Balance von Selbstlernen und Gruppenlernen zu fördern (Reinhardt 2022, S. 239 f.).

3 Psychologische Lerntypen nach Schulmeister, Metzger und Martens

Psychologische Analysen des Lernverhaltens rekurrieren in erster Linie auf das Individuum und untersuchen seine innerpsychischen Regulationsmechanismen (siehe z. B. von Lengerke/Franzkowiak 2022). So haben Schulmeister/Metzger/Martens (2012) das Lernverhalten von Studierenden mithilfe eines „handlungstheoretisch begründeten Motivationsmodell(s)“ (ebd., S. 16) untersucht, das von Martens und Rost (1998) entwickelt wurde. Schulmeister/Metzger/Martens (2012, S. 17) unterscheiden zwischen drei Phasen, die für das Lernverhalten als relevant erachtet werden:

Die *Motivationsphase*, in der Lernende ihre Lernmotivation entwickeln, um einen bestimmten Lernstand zu erreichen.

Die *Intentionsphase*, in der Lernende ihre Absicht herausbilden, ihre Lernmotivation zu realisieren.

Die *Volitionsphase*, in der Lernende ihre Lernabsicht in eine „tatsächliche Lernhandlung“ (Schulmeister/Metzger/Martens 2012, S. 17) umsetzen.

Schulmeister, Metzger und Martens (2012, S. 19f.) haben sich in ihrer Erhebung auf psychologische Aspekte des Lernens wie *Sicherheitswahrnehmung*, *Repressives Coping*, *Verantwortungsübernahme*, *Handlungs-Ergebnis-Erwartung*, *Kompetenzerwartung*, *Abschirmung/Ablenkung*, *Selbstkongruente Zielverfolgung (Selbst)*, *Selbstkongruente Zielverfolgung (Peers)*, *Motivationsregulation des Erfolgserlebens*, *Emotionsregulation*, *Anstrengungsvermeidung nach negativen Emotionen*, *Durchhalten (starre Kontrolle)* und *Lernstrategien* konzentriert.

Die Studie von Schulmeister, Metzger und Martens (2012) hat sich zunächst mit der Zeitlast der Studierenden nach der Umstellung der Studiengänge auf BA/MA-Abschlüsse beschäftigt. Die Autor:innen haben vor allem untersuchen wollen, ob die Zeitlast sich, wie oft behauptet, tatsächlich erhöht hat. Nach einem ersten Ergebnis haben sie ermitteln können, dass der Zeitaufwand für das Studium in untersuchten 24 Studiengängen mit etwa 23.5 Stunden pro Woche im Durchschnitt weitaus geringer ist als oftmals angenommen. Gleichzeitig war die Varianz des Zeitaufwands unter den Studierenden hoch (ebd., S. 4f.). Einige haben viel Zeit investiert, andere nicht. Daher haben die Autor:innen der Studie genauer wissen wollen, ob und wie das Lernverhalten sich unterscheidet und welchen Einfluss es auf den Studienerfolg hat. Mithilfe von LimeSurvey wurden online 205 BWL-Studierende befragt, darunter auch 52 Studierende, die zuvor schon an der Zeitlast-Studie teilgenommen hatten.

Mithilfe einer komplexen, in zwei Schritten ausgewerteten Latent-Class-Analyse haben Schulmeister, Metzger und Martens (2012, S. 18) drei Motivationstypen identifiziert, die sich insbesondere in der Volitionsphase unterscheiden:

Den ersten Motivationstyp (17,1%) bezeichnen Schulmeister, Metzger und Martens als *selbstbestimmt*. Seine Ablenkungsneigung ist vergleichsweise gering und sein Durchhaltevermögen ausdauernd. Er ist in der Lage, positive Emotionen auch bei schwierigen Aufgaben wiederherzustellen. Der *selbstbestimmte Motivationstyp* ist am effektivsten und erzielt die besten Noten, obwohl er im Vergleich wenig Zeit investiert (Schulmeister/Metzger/Martens 2021, S. 21, 22, 25).

Den zweiten Motivationstyp (21,5%), der sich von dem selbstbestimmten diametral unterscheidet, definieren Schulmeister, Metzger und Martens als *vermeidend*, weil er sich leicht ablenken lässt, seine Emotionen nicht gut reguliert, und über keine Ausdauer beim Lernen verfügt. Der *vermeidende Motivationstyp* erzielt schlechtere Noten als der selbstbestimmte Motivationstyp, obwohl er viel Zeit zum Lernen aufbringt (Schulmeister/Metzger/Martens 2012, S. 21, 22, 25).

Die Ausprägungen des *pragmatischen Motivationstyps* (61,5%) sind zwischen den beiden anderen Motivationstypen. Er lernt gerne mit anderen Studierenden und setzt „ähnlich viele Lernstrategien ein wie die Studierenden mit einer selbstbestimmten Motivationsregulation“ (Schulmeister/Metzger/Martens 2012, S. 21). Der *pragmatische Motivationstyp* erzielt noch schlechtere Noten als der vermeidende Lerntyp. Eine weitere Latent-Class-Analyse verdeutlicht allerdings, dass der pragmatische Lerntyp sich noch in weitere Motivationstypen differenzieren lässt: der *angstbestimmte Motivationstyp*, dessen Lernverhalten nicht effektiv ist (ebd., S. 22, 25) und der strategische Lerner mit einer höheren Ausprägung der Bedrohungswahrnehmung und der Verantwortungsübernahme (Schulmeister 2014, S. 63).

Aus Sicht von Schulmeister, Metzger und Martens (2012, S. 22) ist es damit gelungen, „eine sehr lernahe und für den Studienerfolg relevante Differenzierung der Studierendenpopulation zu generieren“ (ebd.). Sie vermuten, ohne dies über das Geschlecht hinaus geprüft zu haben, dass sie relevanter seien „als die Differenzierung durch sozioökonomische und biografische Variablen“ (ebd.). Die Lerntypologie, von Schulmeister, Metzger und Martens definiert als Motivationstypologie, dürfe nicht als gegeben und unveränderlich betrachtet werden. Vielmehr könnten entsprechende Lernbedingungen ein Beitrag sein, um Einstellungen, Lernmotivation und Lernverhalten zu verändern und auch zu verbessern.

Schulmeister, Metzger und Martens (2012) sehen die Barrieren für bestimmte Motivationstypen insbesondere in der „Konkurrenz der vielen Kurse untereinander“ (ebd., S. 26) und der „Anzahl der unterschiedlichen wissenschaftlichen Themen pro Woche“ (ebd. S. 26). Studierende sind daher herausgefordert, ihr Lernen entsprechend zu organisieren. Manche Studierende können sich nicht entscheiden, wofür sie lernen sollten und prokrastinieren statt selbst zu lernen. Auch die Zeitlücken zwischen den Lehrveranstaltungen werden von vielen Studierenden nicht zum Selbstlernen genutzt, weil ihnen die Anleitung zum Selbstlernen z. B. in Form von Aufgaben und Rückmeldungen fehlen (Groß 2011). Ihre Selbsteinschätzung ist dabei immer zu hoch, weil sie oftmals zwar die Zeit an der Universität verbringen, aber nicht unbedingt mit Lernen. Auch die Prüfungen am Ende des Semesters werden als Herausforderung und sogar als Bedrohung wahrgenommen (Schulmeister/Metzger/Martens 2012, S. 26 f.).

Die Autor:innen haben anhand von geblockt organisierten Studiengängen an der TU Illmenau im Studiengang Mechatronik und an der FH St. Pölten im Studiengang IT Security nachweisen können, dass sich das Lernverhalten verbessert hat. Im ersten Studiengang erhöhte sich das Anspruchsniveau, im zweiten verbesserten sich die Prüfungsleistungen. Die geblockten Module förderten das

Selbststudium und verringerten prokrastinierendes, angstbestimmtes Lernverhalten, weil die Konzentration auf ein Fach und seine Prüfung möglich wurde und Aufgaben für das Selbststudium gestellt wurden. Die Rückmeldungen verbesserten die Erfolgsaussichten und steigerten die Kompetenzerwartung. Wichtig dafür ist ein variantenreiches, didaktisches, interaktives und das Selbststudium förderndes Lehr- und Lernangebot, das auch die Anwendung des Gelernten unterstützt (ebd., S. 29–31).

4 Vergleich von habituellen und psychologischen Lerntypen

Die beiden sehr unterschiedlichen Forschungsansätze von habituellen und psychologischen Lerntypen werden nun in einem weiteren Schritt miteinander verglichen und trotz ihrer sehr verschiedenen Methoden hypothetisch in einem sozialen Raum der sozialen Milieus von Vester et al. verortet.

Der souveräne und asketische Selbst- und Gruppenlerner Thomas aus einem akademischen Elternhaushalt mit klarer Priorisierung seines Lernverhaltens zeigt ein hohes Selbstvertrauen und äußert kaum Prüfungängste. Er lässt sich auch nicht von seinen Mitstudierenden ablenken (selbstkongruente Zielverfolgung). Thomas weist in seinem Lernverhalten Züge eines selbstbestimmten Lernalters (Schulmeister/Metzger/Martens 2012, S. 21) mit wenig Ablenkungsneigung auf. Er lässt sich ähnlich wie jener auch von schwierigen Studienfächern nicht abhalten, sondern passt sein Lernverhalten an den Schwierigkeitsgrad an, statt sich abschrecken zu lassen. Dies lässt auch auf ein entsprechendes Durchhaltevermögen und eine Emotionsregulation schließen, auch wenn diese in der habitushermeneutischen Studie nicht explizit abgefragt wurden (Reinhardt 2022, S. 237).

Der Selbst- und Gruppenlerner Rainer aus einem akademischen Elternhaushalt weist ein sehr strukturiertes Lernverhalten auf. Für ihn ist das Studium ein Ausdauersport. Er teilt sich das Lernpensum auch entsprechend ein. Rainers Äußerungen legen ein hohes Durchhaltevermögen nahe, das er jedenfalls mit Blick auf das Studium als notwendige Voraussetzung zum Bestehen reflektiert hat. Er hebt die Überwindung seiner Angst vor dem Nichtbestehen von Prüfungen hervor, um das Studium erfolgreich zu absolvieren, was auf eine entsprechende emotionale Regulation verweist. Er wie auch Thomas lernen trotz manch unterschiedlicher Gewichtungen gezielt in Lerngruppen und wissen um die Herausforderungen des Lernens.

Der Bildungsaufsteiger und Alleinlerner Michael ist in seinem Lernverhalten sehr strukturiert und asketisch geworden, nachdem er sich zunächst in einer Lerngruppe mit einem negativen Lernklima hat verunsichern lassen

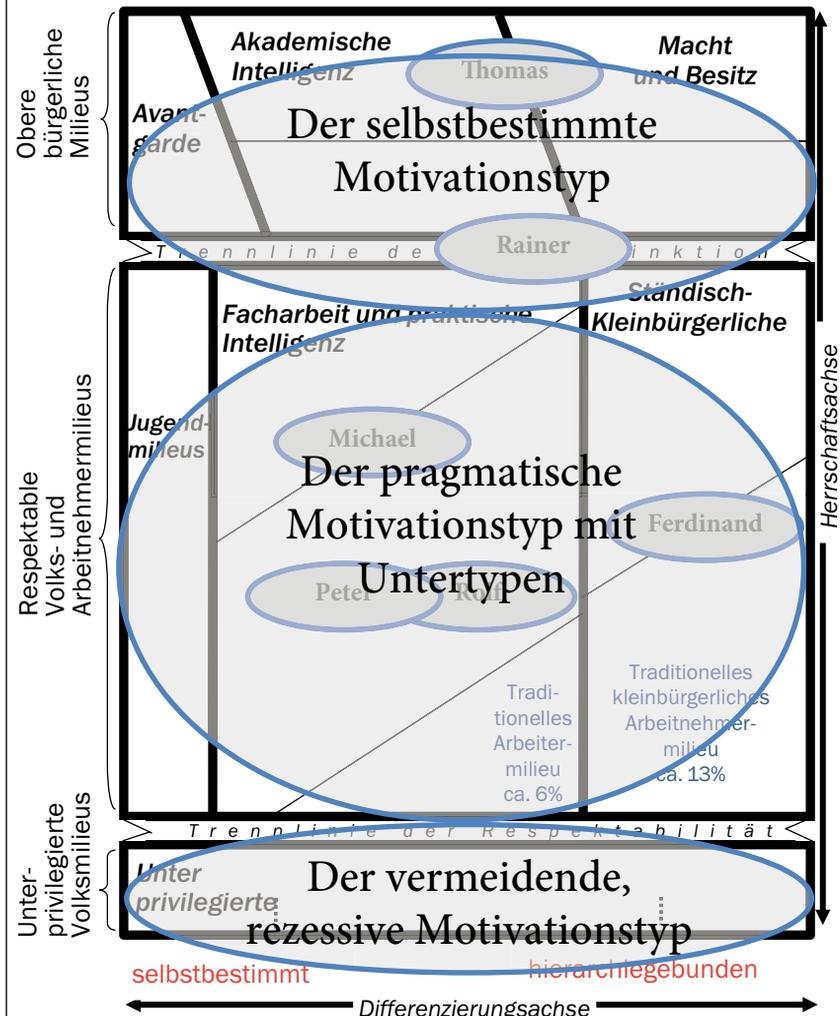
(selbstkongruente Zielverfolgung). Als Konsequenz folgt er nun sehr aufmerksam Vorlesungen und wiederholt den Lernstoff eigenständig. Seine negative Lernerfahrung in einer Lerngruppe hat ihn dazu gebracht, nur noch allein zu lernen. Er ist dadurch im Grunde auch zu einem selbstbestimmten Lerner geworden, der sein Lernverhalten sehr stark reguliert und sich von negativen Emotionen gezielt abschirmt, um Lernerfolg zu haben. Auch er zeigt dadurch ein hohes Durchhaltevermögen auf und war in der Lage, seine negativen Lernerfahrungen konstruktiv zu verarbeiten, was auch auf eine hohe Selbstregulation schließen lässt.

Für Rolf ist das Studium, das er mit der Lerngruppe und einem minimalen Lernaufwand zu bestehen versucht, eine Herausforderung. Er sieht Studium und Privatleben als Gegensatz, weshalb ihm das Lernen auch nicht ganz selbstverständlich erscheint (Grad der selbstkongruenten Zielverfolgung). Er erinnert stark an den *pragmatischen Motivationstyp* mit einem vergleichsweise geringen Lernaufwand, einer mittleren Ablenkungsneigung und Emotionsregulation. Vergleichbar ist auch Peter, der seine Lerngruppe als Notfallgruppe sieht und sich ähnlich wie Rolf vorbereitet.

Ferdinand reguliert sein Lernverhalten über Hierarchie und Organisation und verarbeitet so seine negativen Emotionen. Trotz widriger Umstände hält er durch. Auch er ist ein eher pragmatischer Lerner, der an den *pragmatischen Motivationstyp* erinnert, mit einer hierarchischen Vorstellung von Gruppenlernen.

Die folgende Grafik veranschaulicht die Ergebnisse über eine Verortung im sozialen Raum der sozialen Milieus.

Grafik 2: Motivationstypen und Studierende nach Habitus im sozialen Raum



Statistische Grundlage: Repräsentative Erhebung (n = 2.699) der deutschsprachigen Wohnbevölkerung der BRD ab 14 Jahre 1991 (nach: M. Vester u. a., *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2001); Neufassung der Milieubezeichnungen aufgrund der differenzierenden Neuauswertung der Erhebung (G. Wiebke, Das Gesamtbild: Zwanzig Datenprofile sozialer Milieus. In: W. Vögele/H. Bremer/M. Vester (Hg.), *Soziale Milieus und Kirche*, Würzburg: Ergon 2002, S. 275-409.); Hochrechnung auf die Milieugrößen von 2003 (nach: Sigma - Sozialwissenschaftliches Institut für Gegenwartsfragen, Die sozialen Milieus in der Verbraucheranalyse, www.sigma.online.de 22.9.2003).- Darstellung: M. Vester / D. Gardemin / A. Lange-Vester – 2015.

Bei dem Vergleich fehlt es an *rezessiven Motivationstypen*. Der *lernstrategische Motivationstyp* unterscheidet sich nur wenig vom *pragmatischen Motivationstyp* bzw. zählt zu seiner Untergruppe, weshalb er bei diesem Vergleich nur schwer zu identifizieren ist. Ebenso offen bleibt hier der Untertyp des *angstbestimmten Lerners*.

Zudem haben die habitustheoretische und die psychologische Studie zwei unterschiedliche Studiengänge (Betriebswirtschaft und Ingenieurwissenschaft) mit einem jeweils anderen Sample von Studierenden untersucht. Die Einordnung muss daher vorläufig bleiben. Manche Schnittmengen erscheinen einleuchtend und es wäre gewinnbringend einmal zu versuchen, ein und dasselbe Sample mit beiden Methoden zu untersuchen und die bisherigen Annahmen zu widerlegen, zu bestätigen oder zu differenzieren.

5 Schlussfolgerungen

Der Vergleich und die Einordnung der habitushermeneutisch interpretierten Typen in einen sozialen Raum unter Berücksichtigung der psychologisch analysierten Motivationstypen zeigt Schnittmengen in den Bereichen des Durchhaltevermögens, der Selbstregulation, der selbstkongruenten Zielverfolgung (Selbst und in den Lerngruppen) und der Abschirmung von negativen Emotionen auf.

Die hypothetische Einordnung der Motivationstypen hat gezeigt, dass sich Schnittmengen zwischen den Habitus- und Motivationstypen ergeben. So weist der *selbstbestimmte Motivationstyp* nach Schulmeister, Metzger und Martens (2012) die höchste Passungsfähigkeit zu den Anforderungen im BWL-Studium auf. Die Passungsfähigkeit könnte darauf schließen lassen, dass er am stärksten in den oberen sozialen Milieus zu finden sein wird, weil er die meisten Schnittmengen in seinem Lernverhalten mit den Habitustypen aus den oberen sozialen Milieus aufweist. Der *pragmatische Motivationstyp* hingegen erinnert an das Lernverhalten der untersuchten Studierenden aus den mittleren sozialen Milieus. Diese Analyse ist als hypothetisch zu verstehen. Möglich ist auch eine Streuung dieser Motivationstypen über den sozialen Raum hinweg mit Schwerpunkten in bestimmten sozialen Milieus. Die Milieudifferenzierungen legen zudem nahe, dass der pragmatische Motivationstyp auch habitusanalytisch weiter differenziert werden kann. So fehlen ihm die horizontalen Differenzierungen zwischen selbstbestimmt und hierarchisch, wie dies auch an den Fällen von Studierenden verdeutlicht werden konnte. Offenbleiben muss, ob die von Schulmeister, Metzger und Martens (2012, S. 21–25; Schulmeister 2014, S. 62) gefundenen Untertypen (*strategisch* und *angstbestimmt*) sich auch entlang dieser Milieudifferenzierung unterscheiden lassen.

Beide Forschungsansätze kommen zu dem Ergebnis, dass das Lernverhalten von den Lernbedingungen abhängt, die im Studium geschaffen werden. Das

Lernverhalten ist in beiden Studien nicht als unveränderlich zu begreifen. Schulmeister, Metzger und Martens (2012) schlagen vor, das Lernverhalten der Studierenden durch eine Studienreform von geblockt organisierten Studiengängen besser zu unterstützen, um aufschiebendes Lernverhalten zu vermeiden und das strukturierte Selbstlernen durch Aufgabenstellungen und Rückmeldungen von Lehrenden zu fördern. Vergleichbare Ergebnisse lassen sich auch für die habitushermeneutisch analysierten Fälle von Studierenden und ihrem Lernverhalten formulieren. Lerngruppen können Halt im Studium bieten und das Lernen unterstützen. Funktionierende Lerngruppen ergänzen sich in ihrem Lernverhalten und sind förderlich. Lerngruppen dürfen nicht in eine Negativspirale von Frustration und Enttäuschung führen. Daher ist es auch wichtig, die Konstitution von Lerngruppen von Seiten der Hochschule zu fördern, um die Reflexion von Gruppendynamiken zu begleiten und so förderliche Lernbedingungen zu ermöglichen. Beide Forschungsansätze kommen zu dem Ergebnis, dass förderliche Lernbedingungen den Studienerfolg erhöhen können und damit auch Barrieren abbauen können. Fehlende Motivation, Prokrastination usw. sind also nicht einfach unveränderlich, sondern können durch veränderte Lernbedingungen überwunden werden.

Unterschiede zwischen den Studien zeigen sich jedoch darin, dass Schulmeister, Metzger und Martens zwar Unterschiede im Lernverhalten feststellen. Sie gehen jedoch nicht auf soziale Unterschiede in ihrer Studie ein bzw. nehmen sogar an, dass diese nicht ausschlaggebend seien (Schulmeister/Metzger/Martens 2012, S. 21).

Habitushermeneutische Analysen hingegen beinhalten immer auch Analysen der sozialen Ungleichheit und damit auch der vertikalen und horizontalen Strukturierung des sozialen Raums, die im Sinne Bourdieus (2023) im Habitus inkorporiert werden.

Eine Habitussensibilität von Lehrenden und Lernenden (vgl. etwa den Beitrag von Rutter/Weitkämper in diesem Band) hat zum Ziel, nicht nur Lernbedingungen zu verändern, sondern auch soziale Ungleichheiten beim Lernverhalten zu verstehen. Soziale Ungleichheiten tragen wie Lernbedingungen dazu bei, dass einige Studierende ihr Studium abbrechen oder sogar gar nicht erst ein Studium beginnen. Insofern ist es aus der Perspektive der Habitussensibilität notwendig zu reflektieren, ob der *rezessive* und der *angstbestimmte Motivationstyp* durch Faktoren wie insbesondere die soziale Ungleichheit und die Dominanz eines akademisch-bildungsbürgerlich geprägten Habitus benachteiligt werden und dadurch angstbestimmt lernen.

Abschließend ist festzuhalten, dass Lernen zu lernen und Selbststudium nicht einfach vorausgesetzt werden können, sondern sie müssen ebenso gezielt gefördert werden. So können auch herkunftsbedingte Wettbewerbsnachteile beim Studienstart und im Studium aufgeholt und ausgeglichen werden. Sie beschränken sich nicht auf Verhaltensweisen wie Motivation oder Selbstregulation, die

scheinbar nur individuell strukturiert sind. Diese Verkürzungen erschweren das Verständnis von Aus- und Abgrenzungen in der sozialen Welt. Dann müssen auch unterschiedliche Hochschulzugangsberechtigungen und Noten nicht mehr statisch ein Prädiktor für den Studienerfolg bleiben. Aufholprozesse schaffen mehr Chancengleichheit in den Lebenswegen (siehe auch Dausien 2022).

Literatur

- Amelang, Manfred/Bartussek, Dieter (2001): *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024): *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv Publikation: Bielefeld. DOI: 10.3278/6001820.iw.
- Boudon, Raymond (1974): *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre (1976): *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1979/2023): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bremer, Helmut; Teiwes-Kügler, Christel (2010): *Typenbildung in der Habitus- und Milieuforschung. Das soziale Spiel durchschaubarer machen*. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen: Budrich.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2013): *Habitusanalyse als Habitus-Hermeneutik*. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 2/2013, S. 199–219.
- Dausien, Bettina (2022): *Das Streckennetz der Metro und seine Passagiere. Theoretische und methodologische Argumente für eine biographieanalytische Perspektive in der Hochschulforschung*. In: Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): *Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 42–67.
- El-Mafaalani, Aladin/Wirtz, Stefan (2011): *Wie viel Psychologie steckt im Habitusbegriff? Pierre Bourdieu und die »verstehende Psychologie«*. In: *Journal für Psychologie* 19, H. 1. Online: <https://journal-fuer-psychologie.de/article/view/22> (Abfrage: 25.10.2024).
- Fellenberg, Franziska/Hannover, Bettina (2006): *Kaum begonnen, schon zerronnen? Psychologische Ursachenfaktoren für die Neigung von Studienanfängern, das Studium abzubrechen oder das Fach zu wechseln*. In: *Empirische Pädagogik* 20, H. 4, S. 381–399.
- Groß, Lena (2011): *Themenwechsel und Zeitlücken im Studienalltag*. In: Schulmeister, Rolf/Metzger, Christina (Hrsg.): *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie*. Münster: Waxmann, S. 129–149.
- Hild, Petra (2019): *Habitus und seine Bedeutung im Hochschulstudium. Aneignungspraktiken und -logiken von Studierenden*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Heublein, Ulrich/Ebert, Julia/Hutzsch, Christian/Isleib, Sören/König, Richard/Richter, Johanna/Woisch, Andreas (2017): *Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Isleib, Sören/Woisch, Andreas/Heublein, Ulrich (2019): *Ursachen des Studienabbruchs. Theoretische Basis und empirische Faktoren*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22, H. 3, S. 1047–1076.
- KMK (2021): *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i. d. F. vom 18.02.2021)*. Online: <https://www.>

- kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/176_Vereinb-S-II-Abi_2021-02-18.pdf (Abfrage: 25.10.2024).
- Lange-Vester, Andrea (2014): Ausschluss und Selbstausschluss – Selektion und soziale Ungleichheit in hochschulischen Übergängen. In: Banscheraus, Ulf/Bülow-Schramm, Margret/Himpele, Klemens/Staack, Sonja/Winter, Sarah (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion: Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld: Bertelsmann, S. 193–209.
- Lange-Vester, Andrea (2016): Soziale Milieus und BildungsaufsteigerInnen im Hochschulstudium. In: Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 143–161.
- Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hrsg.) (2016): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2004): Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg.): Das Kulturelle Kapital und die Macht der Klassenkulturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim und München: Juventa, S. 159–187.
- Martens, Thomas/Rost, Jürgen (1998): Der Zusammenhang von wahrgenommener Bedrohung durch Umweltgefahren und der Ausbildung von Handlungsintentionen. In: Zeitschrift für Experimentelle Psychologie, 45, H. 4, S. 345–364.
- OECD (2023): PISA 2022 Ergebnisse. Lernstände und Bildungsgerechtigkeit. wbv Publikation: Bielefeld. DOI: 10.3278/6004956w (Abfrage: 26.10.2024).
- Rammstedt, Beatrice/Kemper, Christoph J./Klein, Mira Céline/Beierlein, Constanze/Kovaleva, Anastasiya (2012): Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit: Big-Five-Inventory-10 (BFI-10). GESIS-Working Papers 2012|23. Online: https://www.gesis.org/fileadmin/kurzskalen/working_papers/BFI10_Workingpaper.pdf (Abfrage: 25.10.2024).
- Reinhardt, Max (2022): Soziale Ungleichheit beim Lernverhalten von Studierenden der Ingenieurwissenschaften. Habitushermeneutisch ausgewertete Beispiele aus einer Hochschule für angewandte Wissenschaften. In: Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 227–241.
- Schulmeister, Rolf (2014): Auf der Suche nach Determinanten des Studienerfolgs. Online: http://rolf.schulmeister.com/pdfs/Determinanten%20R_Schulmeister.pdf (Abfrage: 25.10.2024).
- Schulmeister, Rolf/Metzger, Christiane/Martens, Thomas (2012): Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten. Paderborner Universitätsreden Heft 123: Paderborn.
- Van Bragt, Cyrille A. C./Bakx, Anouke/Bergen, T. C. M. Theo/Croon Marcel A. (2011): Looking for students' personal characteristics predicting study outcome. In: Higher Education 61, S. 59–75. DOI: 10.1007/s10734-010-9325-7.
- Vester, Michael (2004): Die sozialen Milieus und die gebremste Bildungsexpansion. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 27, H 1, S. 15–34.
- Vester, Michael/Oertzen, Peter von/Hermann, Thomas/Geiling, Heiko/Müller, Dagmar (2015): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Von Lengerke, Thomas/Franzkowiak, Peter (2022): Lernpsychologische Perspektive. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.): Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden. Online: <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i074-2.0> (Abfrage: 25.10.2024).

Professionalität und professioneller Habitus in unterschiedlichen pädagogischen Feldern

Zur Herstellung sozialer Ordnungen im Alltag von Kindergärten der Deutschschweiz

Sibylle Künzli Kläger

1 Einleitendes

Der Beitrag bezieht sich auf das Dissertationsprojekt „Habitus im sozialen Feld des Kindergartens der Deutschschweiz“¹ und fokussiert aus einer rekonstruktiv-verstehenden Perspektive die *Herstellung sozialer Ordnungen* im Alltag eines Kindergartens. An einem Fallbeispiel wird entlang einzelner Sequenzen aus den videografischen Aufzeichnungen² des Projektes detailliert aufgezeigt, wie pädagogisch Tätige gemeinsam mit den Schüler:innen soziale Ordnungen bzw. die soziale Wirklichkeit (Berger/Luckmann 1969) vor Ort herstellen. Dabei wird davon ausgegangen, dass alle Handelnden ihre Erfahrungen, die sie in ihrem bisherigen Lebensverlauf gemacht haben, in den Vollzug der Praxis einbringen. Lehrer:innen orientieren sich beim Unterrichten mithin an verinnerlichten Klassifikationen und Haltungen, setzen in der beruflichen Tätigkeit je nach Habitus verschiedene Schwerpunkte und folgen unterschiedlichen Grundsätzen im pädagogischen Handeln (Lange-Vester/Vester 2018, S. 159). Vor der ausführlichen Darlegung des Fallbeispiels wird kurz auf die Zielsetzung des Dissertationsprojektes eingegangen. Dabei werden auch die theoretische Verortung und das empirische Vorgehen vorgestellt. Abschließend werden Folgerungen für die Forschung und das Potenzial für die Aus- und Weiterbildung von Kindergarten-Lehrpersonen skizziert.

1 Im Unterschied zu Deutschland sind Kindergärten in den meisten Kantonen der Schweiz mittlerweile Teil des öffentlichen und unentgeltlichen Bildungssystems (EDK 2024a). Für die Mehrheit der Kinder startet die obligatorische Bildungslaufbahn im August nach dem vollendeten vierten Lebensjahr. Infolge des Föderalismus und der Hoheit der Kantone für die Bildungsanliegen (Niedermann 2023, S. 50) entscheiden die Kantone eigenständig, wie viele Jahre Besuchsobligatorium (die allermeisten bieten zwei Jahre Kindergarten an) oder Angebotspflicht (nur noch wenige Kantone haben nur ein Jahr Kindergarten als Verpflichtung für die Gemeinden festgelegt) bestehen (EDK 2024b).

2 Das im Dissertationsprojekt verwendete Video-Datenmaterial entstammt dem vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützten und an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) unter der Leitung von Dieter Isler und unter der Mitarbeit von Sibylle Künzli, Esther Wiesner und Gabriela Ineichen im Zeitraum von September 2012 bis September 2015 durchgeführten Forschungsprojekt „Prozesse der Sprachförderung im Kindergarten (ProSpiK)“. Für Details zum Projekt siehe <https://data.snf.ch/grants/grant/136610> [06.12.2024]. Im Rahmen des SNF-Projektes wurde in acht Kindergartenklassen und vier Kantonen der Deutschschweiz die alltägliche Praxis dokumentiert.

2 Habitus im Feld des Kindergartens

Der Lehrberuf der „Kindergärtner:in“ und das berufliche Feld des Kindergartens der Deutschschweiz sind seit vielen Jahren unter bildungspolitischem Druck und steten Veränderungen ausgesetzt. Dies nicht erst seit den internationalen Vergleichsstudien (OECD 2001), jedoch ist mit diesen der Kindergarten vom „Stiefkind“ zum eigentlichen „Shootingstar“ im Bildungswesen avanciert (Grossenbacher 2007). Mit Fokus auf den Kindergarten wurden Hoffnungen geschürt, der Persistenz der Disparitäten in der Bildungsteilhabe und der ungleichen Bildungschancen von (sozial-)benachteiligten Schüler:innen entgegenwirken zu können. Dem ist nicht so, die sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem der Schweiz bleiben bestehen (Erzinger et al. 2023; Konsortium PISA.ch 2019). Trotz verstärktem, auch (bildungs-)politischem Engagement für mehr Bildungsgerechtigkeit in den letzten Jahrzehnten (Bütikofer 2023), hat sich der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Leistungen der Schüler:innen gemäß den aktuellen Daten aus PISA 2022 sogar noch verstärkt, insbesondere in Mathematik und im Lesen. Auf dieser Ausgangslage wurde das Dissertationsprojekt mit dem Ziel konzipiert, *die konkrete Bildungspraxis*, das alltägliche Handeln von „Professionellen“ und Schüler:innen im Bildungsort „Kindergarten“ der Deutschschweiz zu untersuchen und präziser zu verstehen, auf welchen Orientierungen und Haltungen das berufliche Handeln basiert, um damit den beruflichen Habitus zu rekonstruieren.³ Die Gründe für die Persistenz von Bildungsungleichheiten werden in den Mikroprozessen der Bildungspraxis vermutet, wobei die Bildungspraxis vom beruflichen Handeln der Lehrpersonen strukturiert wird. Es wurden drei Gruppenwerkstätten (Bremer 2004; Teiwes-Kügler/Lange-Vester 2018, S. 127) zum beruflichen Selbstverständnis von Kindergartenlehrpersonen durchgeführt (mit insgesamt 19 Teilnehmerinnen). Zudem konnte auf videografische Aufzeichnungen (Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013) vom alltäglichen Handeln in Kindergärten zurückgegriffen werden (vgl. Fußnote 2). Das umfangreiche Datenmaterial wurde mittels Habitushermeneutik (Teiwes-Kügler/Lange-Vester 2018) in Kombination mit Videointeraktionsanalysen (Tuma/Schnettler 2019) ausgewertet.

Die Untersuchung orientiert sich theoretisch an Bourdieus Konzeption von „Habitus und Feld“ (Bourdieu 1982, 1987) und des daran anschließenden Ansatzes der „sozialen Milieus“ (Vester et al. 2001). Zudem wird auf die Konzeption der „kommunikativen Formen“ (Knoblauch 2013, 2020) und auf professions-theoretische Zugänge (Helsper 2021) zurückgegriffen.⁴

3 Dabei stand folgende Frage im Zentrum: In welcher Relation steht der Klassenhabitus von Kindergartenlehrpersonen zu deren beruflichem Habitus?

4 Im Rahmen dieses Beitrags kann nicht ausführlich auf die theoretischen Konzeptionen eingegangen werden. Zudem wird beim Fallbeispiel keine Verortung im sozialen Raum vorgenommen. Für die Verbindung von Bourdieus Konzept von Habitus und Feld mit der Konzeption der kommunikativen Formen als mehr oder weniger (typische) Handlungsmuster

Im anschließenden Fallbeispiel werden Handlungsabläufe innerhalb eines Kindergartenalltags fokussiert. *Handlungsmuster* werden sozial konstruiert. Sie verfestigen sich im sozialen Austausch und durch wiederholendes Interagieren zu Routinen bzw. zu Konventionen (Berger/Luckmann 1969; Schütz 1974). Solche Handlungsmuster oder kommunikative Formen werden für alle Beteiligten in zunehmendem Maße zu Selbstverständlichkeiten (Soeffner 2015, S. 98 ff.), die den Menschen in den Körper eingeschrieben werden (Alkemeyer 2009) und die Interagierenden vom Entscheidungsdruck entlasten, wie in Situationen gehandelt werden muss. Sie sind jedoch nicht als ein für alle Male fixierte Handlungsabläufe zu verstehen, sondern die Handelnden sprechen den Handlungen wechselseitig einen Sinn zu, und sie sind immer auch form- oder veränderbar bzw. entscheidungsoffen (Rosenmund 2015, S. 44). Ob es sich um das Ankommen der Schüler:innen im Kindergarten am Morgen, einen gemeinsamen „Znüniakt“,⁵ ein Ratespiel in einer kleineren Kindergruppe, eine kleine Geburtstagsfeier im Kindergarten oder um vieles anderes mehr handelt, *alltägliche Situationen im Kindergarten sind als soziale Handlungsmuster* zu verstehen.

3 Ein Fallbeispiel aus dem Kindergarten A

In diesem Abschnitt wird dargelegt, wie Frau Egger (die verantwortliche Lehrerin für den Vormittag) *erkennt*, dass zwei Jungen ihre Unterstützung in Bezug auf die Herstellung von sozialen Ordnungen bzw. den musterhaften Ablauf von Handlungen im Kindergartenalltag benötigen und dass von ihrer Seite her Handlungsbedarf besteht, um die erst seit kurzer Zeit im Kindergarten anwesenden Jungen im Vertraut-Werden mit Handlungsmustern im Kindergartenalltag zu unterstützen. Dazu wird kurz der grobe Verlauf des Einstiegs in den Vormittag skizziert und anschließend die konkrete Situation in Bezug auf die beiden Jungen fokussiert.

Bei der im weiteren dargelegten Sequenz handelt es sich um einen Ausschnitt aus dem Alltag im Kindergarten A.⁶ Am Vormittag sind beide Lehrerinnen der

im Kindergarten bzw. für Prozesse des Lehrens und Lernens (Brosziewski/Künzli 2024, S. 45 ff.).

5 Mit „Znüniakt“ ist die meist von der Lehrperson angeleitete, gemeinsame Pause mit von den Kindern eigens mitgebrachter Verpflegung im Vormittagsunterricht gemeint, die oft in der Form des Sitzkreises oder auch im Freien durchgeführt wird (Walter/Fasseing 2002, S. 150).

6 Der Kindergarten A befindet sich in einer Gemeinde der Nordwestschweiz mit ungefähr 11.000 Einwohner:innen zum Zeitpunkt der Aufnahmen, wobei Migrant:innen aus verschiedenen Ländern die Mehrheit der Bevölkerung ausmachen. Die Gemeinde ist durch die Ansiedlung von zahlreichen und namhaften Firmen, u. a. im Dienstleistungsbereich, so stark gewachsen wie kaum eine andere in der Schweiz. Der Kindergarten liegt inmitten von größeren Wohnblocksiedlungen mit günstigem Wohnraum. Im Gebäude des

Klasse (Frau Egger und Frau Ruchti) und zwölf der 14 Schüler:innen anwesend. Es findet keine durch Frau Egger angeleitete oder geführte Sequenz mit der ganzen Klasse statt, die Schüler:innen wählen sich ihre Aktivitäten für die Freispielphase des Morgens selbst aus. Der Vormittag startet mit dem Ankommen der Schüler:innen im Kindergarten während der Auffangzeit. Die Schüler:innen bringen mit ihrem Namen gekennzeichnete Taschen mit. Es sind dies Bibliothekstaschen, die später im Vormittag in der Klassenbibliothek von Bedeutung sind. Frau Egger (anfangs gemeinsam mit Frau Ruchti) nimmt die Schüler:innen in der Garderobe in Empfang und es entstehen erste kurze Gespräche zwischen ihr und einzelnen Schüler:innen. Zum Beispiel sprechen sie über Ereignisse am zurückliegenden Halloween-Abend, über den demnächst stattfindenden Räbeliechtli-Umzug,⁷ den nahen Geburtstag von Endrit (einem der beiden beteiligten Jungen; dessen Geburtstag mit dem Lichterumzug zusammenfällt) oder über den Fakt, dass eine Mutter ein Buch aus dem Kindergarten zuhause nicht vorlesen konnte, da sie Deutsch nicht lesen kann. Frau Egger bleibt längere Zeit in der Garderobe (bis alle Schüler:innen eingetroffen sind) und überlässt Frau Ruchti, die in den Klassenraum wechselt, die Unterstützung der Schüler:innen beim Organisieren ihrer Tätigkeiten in der Freispielphase. Sie sucht sich eine Gruppe von drei bis vier Schüler:innen aus, die ihr in den Rhythmikraum im Untergeschoss folgen. Frau Ruchti unterrichtet freitags die ganze Klasse, ist jedoch an den anderen Tagen Hauptverantwortliche für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ).⁸ Diese Kleingruppen (die Schüler:innen werden durch Frau Ruchti aufgefordert) wechseln sich nach jeweils kurzen Sequenzen im Laufe des Vormittags komplett aus, bis alle Schüler:innen die kurzen Unterrichtssequenzen im Rhythmikraum besucht haben. Im Klassenraum befinden sich an diesem Vormittag folglich jeweils acht bis neun Kinder.

Die beiden Jungen, die im Folgenden fokussiert werden, besuchen den Kindergarten im ersten Jahr und sind zum Zeitpunkt der Aufnahmen seit rund

Kindergartens A befinden sich zwei Kindergarten-Klassenräume, die Gemeindebibliothek und im Untergeschoss ein Rhythmikraum und eine Werkstatt. Zwei Klassenlehrerinnen führen hier die Klasse. Die Klasse ist mit 14 Schüler:innen (acht Mädchen und sechs Jungen) eher klein. An diesem Ort werden den Kindergartenklassen in Quartieren mit sozial benachteiligten Familien oder mit Schüler:innen, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) lernen, weniger Schüler:innen zugewiesen. Die Schüler:innen sind zwischen vier und sieben Jahre alt und sprechen Deutsch zumeist nicht als Erstsprache.

- 7 Der „Räbeliechtli-Umzug“ ist ein alter Lichter-Brauch, der in verschiedenen Kantonen im November durchgeführt und meist von Schulen, örtlichen Jugend- oder Familienvereinen organisiert wird. Dabei werden weiss-violette Herbstrüben geschnitzt und als Laternen genutzt, um in den Gemeinden durch die Straßen zu ziehen und dazu Lieder zu singen.
- 8 Der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) wird im Kindergarten A in parallel verlaufenden Unterrichtseinheiten zum Kindergartenalltag und oft in einem zusätzlichen Raum abgehalten.

drei Monaten am Kindergartenalltag beteiligt. Endrit spricht zuhause Albanisch und ist knapp fünf Jahre alt, während sich Wassilis – er ist vier Jahre und sechs Monate alt – auf Portugiesisch unterhält. Beide lernen Deutsch als Zweitsprache und nehmen am DaZ-Unterricht teil, seit sie den Kindergarten besuchen. Die Eltern von Endrit nennen als aktuelle Tätigkeiten Hausfrau und Rangierarbeiter, die Eltern von Wassilis geben an, als Hausfrau und als Isolateur zu arbeiten.

Während der Zeit, in der Frau Egger in der Garderobe die ankommenden Schüler:innen begrüsst und mit ihnen Gespräche führt, gehen die beiden Jungen (Endrit und Wassilis) im Klassenraum herum, stellen sich mal da mal dort dazu, sehen anderen Kindern zu, was diese gerade tun. Für die Schüler:innen geht es darum, sich eigenständig eine Aktivität zu suchen.

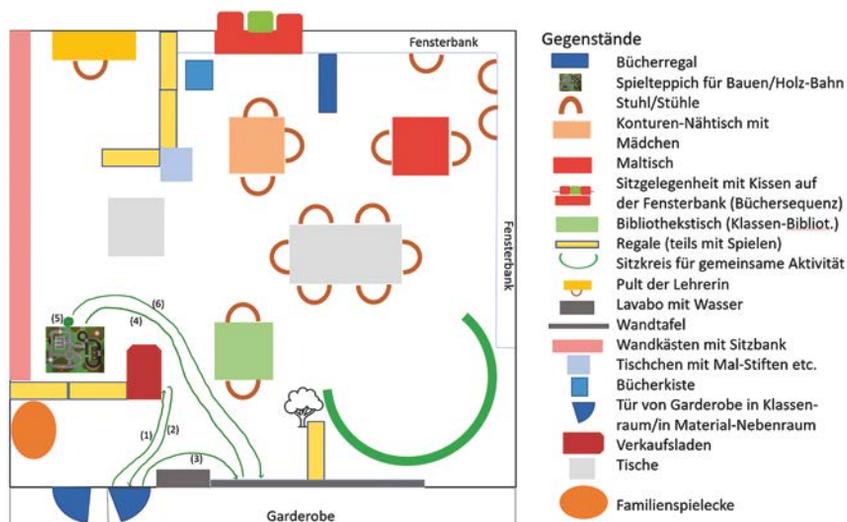
An der Wandtafel neben der Eingangstür im Klassenraum sind Fotos aller auswählbaren Aktivitäten aufgehängt. Mit gelben Punkten ist jeweils gekennzeichnet, wie viele Schüler:innen sich max. an einer Aktivität zum gleichen Zeitraum beteiligen dürfen. Die Schüler:innen heften dabei eine Klammer mit ihrem Namen an ein Foto an, einerseits als Zeichen, dass sie sich gerade dort aufhalten und andererseits ist für alle Beteiligten damit gut ablesbar, wie viele Plätze bei welcher Aktivität noch frei sind. Zum Beispiel dürfen (wie in der Abbildung 1 ersichtlich) max. vier Schüler:innen mit der Holzbahn spielen, nur zwei Schüler:innen in der Bücherecke sein oder drei Schüler:innen an der Wandtafel zeichnen.

Abbildung 1: Bilder der wählbaren Aktivitäten in der Freispiel-Phase, mit gelben Punkten ist jeweils die max. Anzahl der Schüler:innen gekennzeichnet, die sich am jeweiligen Ort aufhalten dürfen



In den nun folgenden tabellenartigen Auflistungen werden zuerst die *Bewegungen* von Endrit, dem etwas älteren Jungen, *im Klassenraum* in der Raumskizze eingetragen, dann diejenigen von Wassilis und letztlich die gemeinsamen Bewegungen der beiden Jungen bis zur Wahl einer Aktivität. Die Bewegungen im Klassenraum werden jeweils schrittweise genauer erläutert, damit soll erkennbar werden, mit welchen alltäglichen sozialen Ordnungen die beiden Jungen bereits vertraut sind. Im Anschluss wird der weitere Verlauf der Sequenz sowie die jeweiligen Einsichten dargelegt und kommentiert.

Abbildung 2: Endrit im Klassenraum



Bewegungen von *Endrit* im Klassenraum und bei der Auswahl von Aktivitäten:

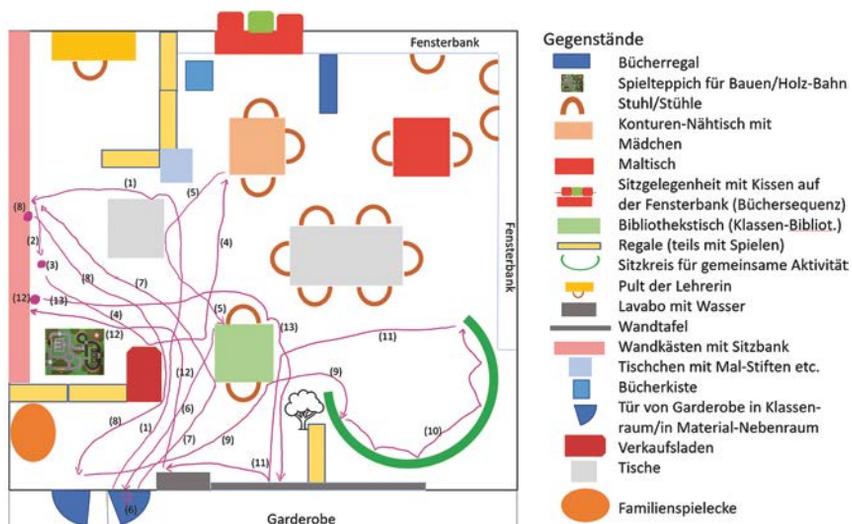
- (1) *betritt den Klassenraum*, er geht bis zur Höhe des *Verkaufsladens*, es sind erst wenige (vier oder fünf) Schüler:innen und Frau Ruchti im Klassenraum, er streckt sich, damit er über die Möbel hinweg zu Frau Ruchti (sie sitzt zusammen mit einer Schülerin auf der Sitzbank bei den Wandkästen und wartet auf weitere Schüler:innen, die den Klassenraum betreten) sehen kann, er schaut zu zwei Jungen, die bei der Wandtafel mit den Fotos der Aktivitäten stehen (siehe Abbildung 2)
- (2) dreht sich auf der Höhe des Verkaufsladens um die eigene Achse und *geht zurück in die Garderobe*, so als müsste er etwas holen
- (3) tritt erneut *in den Klassenraum* und hält die *Namensklammer in der Hand*, Loris, einer der beiden Jungen, steht immer noch bei der Wandtafel, Endrit blickt zur Wandtafel und geht zu Loris, sie *unterhalten sich kurz* und Loris heftet seine Klammer beim Bild der Holzbahn an
- (4) Endrit scheint kurz innezuhalten und *heftet dann seine Namensklammer ebenfalls am Bild der Holzbahn an*, er wechselt seine Stellung im Raum hin zum Spielteppich und *beginnt mit dem Aufbauen der Holzbahn* (zusammen mit Loris)
- (5) er fordert Loris mehrfach auf an der Holzbahn mit zu bauen, während dieser sich mehr mit Frau Ruchti unterhält, (sie sitzt in der Nähe auf der Bank und wartet auf die Schüler:innen, die ihr für den DaZ-Unterricht in den Rhythmikraum folgen werden), Endrit sitzt zwischendurch auch auf der Bank und hört

den Ausführungen von Frau Ruchti zu, verweilt dort jedoch nicht lange, *Loris und Endrit bauen an der Holzbahn weiter*, sie kommen jedoch nicht sehr rasch vorwärts, da Loris immer wieder mit Frau Ruchti in der Nähe Kontakt aufnimmt (zur Erklärung: Loris ist ein Junge, der sehr gerne die Aufmerksamkeit der Erwachsenen sucht), bis diese die erste Gruppe für den DaZ-Unterricht zusammengestellt hat, aufsteht und mit der Gruppe in den Raum im unteren Stock geht

(6) *Frau Egger tritt in den Klassenraum*, Endrit steht auf, schaut zu ihr, wechselt dann zur Wandtafel, *entfernt die Klammer vom Bild mit der Aktivität Holzbahn* und verweilt eine Weile bei der Wandtafel, es kommen andere Schüler:innen dazu und sie unterhalten sich bei der Wandtafel

Dies zeigt, dass Endrit mit dem Handlungsmuster „sich eine Aktivität auswählen“ im Kindergarten schon *vertraut zu sein* scheint. Er weiß, dass er seine Namensklammer an dem jeweiligen Foto an der Wandtafel anheften muss und diese eigenständig abhängen bzw. wechseln kann, falls er sich nicht mehr bei der Aktivität aufhalten will. Es scheint ihm auch die Möglichkeit vertraut zu sein, sich bei den Wandkästen auf die Sitzbank setzen zu können, falls er noch keine Aktivität ausgewählt hat.

Abbildung 3: Wassilis im Klassenraum



Bewegungen von *Wassilis* im Klassenraum und bei der Auswahl von Aktivitäten:

(1) *betrifft den Klassenraum* (mit leicht schlenderndem Gang), er geht langsam am Verkaufsladen vorbei und zum gräulich-weißen Tisch, stützt sich dort kurz auf, und geht weiter *zur auf der Bank bei den Wandkästen sitzenden Frau Ruchti*, begrüßt sie mit einem Händeschütteln, Frau Ruchti begrüßt ihn mit der Aufforderung: „du darfst gerade spielen gehen“

(2) er *bleibt in der Nähe von Frau Ruchti und zu den beiden Jungen* (Endrit und Loris) stehen, die die Holzbahn aufbauen, er schaut einmal ihnen zu, dann wieder Frau Ruchti an

(3) dann *plötzlich setzt er sich bei der Sitzbank und den Wandkästen* hin, zwischen Endrit und anderen Kindern und hört dem Geschehen zu, neben Frau Ruchti sitzen wartend die Kinder, die mit ihr ins Untergeschoss gehen werden

(4) er steht auf und *geht zum Verkaufsstand*, dreht sich dann wieder in den Klassenraum und geht am Bibliothekstisch vorbei zum Tisch, an dem zwei Mädchen mit Konturennähen beschäftigt sind, er bleibt dort circa eine Minute stehen und *schaut ihnen zu*, stützt sich zeitweise auf dem Tisch auf, steht mal ein wenig näher und dann wieder ein wenig weiter entfernt vom Tisch

(5) dann dreht er sich um die eigene Achse, geht zum leeren, weißen Tisch in der Nähe und wendet sich wieder den Kindern und Frau Ruchti auf der Sitzbank zu, bleibt dann kurz an der Kante des weißen Tisches stehen, so als ob er sich etwas ausdenken würde, er geht dann am Tisch vorbei zum Klassenbibliothekstisch (dort liegt ein Körbchen mit den Namensklammern) und *sucht nach seiner Klammer*, er nimmt eine zweite Klammer und schaut sie an bzw. scheint den Namen zu lesen, er legt die Klammer wieder zurück ins Körbchen

(6) dann *richtet er sich auf und geht zurück in den Eingangsbereich*, bleibt bei der Eingangstür zum Klassenraum in der Garderobe stehen, so als ob er auf eine Schüler:in oder auf Frau Egger warten würde, er dreht sich dabei mehrfach um die eigene Achse

(7) *zusammen mit einem Jungen (Danilo) betritt er wieder den Klassenraum*, sie unterhalten sich und gehen weiter zum Bibliothekstisch mit dem Körbchen und den Namensklammern, *Wassilis nimmt die Klammer wieder aus dem Körbchen*, die er vorher in der Hand gehalten hat, streckt sie Danilo entgegen, gleichzeitig zum Betreten des Klassenraumes *ruft Frau Ruchti mehrfach den Namen von Danilo*, Danilo geht am Tisch vorbei zu Frau Ruchti, Wassilis legt Danilos Klammer zurück und folgt ihm zu Frau Ruchti

(8) Danilo begrüßt Frau Ruchti, während *Wassilis sich wieder auf die Sitzbank bei den Wandkästen hinsetzt*, Frau Ruchti hat nun mit Danilo ihre erste Kleingruppe (drei Schüler:innen) für den DaZ-Unterricht zusammen, sie steht mit den auf der Sitzbank wartenden Schüler:innen auf und sie machen sich auf

den Weg in den Raum im unteren Stockwerk, *Wassilis geht mit der Gruppe mit, bleibt dann aber auf der Höhe des Eingangsbereiches stehen* und schaut sich um (Frau Ruchti hat in der Zwischenzeit nochmals die Namen aufgerufen, die mit ihr in den Raum gehen sollen, alle anderen Schüler:innen dürften spielen gehen)

(9) er *geht vom Eingangsbereich zurück zum Bibliothekstisch*, spricht dort kurz mit einem Mädchen, schaut sich im Raum um, und geht dann *in den Sitzkreis* mit den Stühlen

(10) dort läuft er einem Jungen hinterher, der die Sitzkissen mit dem Gummizug an der Stuhllehne befestigt

(11) aus dem Stuhlkreis geht er am Bibliothekstisch vorbei, *langsam und schlen-dernd zur Wandtafel*, schaut auf die Tafel mit seiner Namensklammer in der Hand, geht aber weiter in den Eingangsbereich, zu diesem Zeitpunkt tritt Frau Egger mit dem Kamerateam in den Klassenraum

(12) nun geht er rasch zwischen dem Bibliothekstisch und dem weißen, leeren Tisch vorbei und kurz zurückschauend, zu den anderen Jungen bei der Holzbahn und *setzt sich dort wieder auf die Sitzbank bei den Wandkästen* (die Kinder, die sich noch nicht für eine Aktivität entschieden haben, setzen sich bei den Wandkästen auf die Sitzbank)

(13) dann steht er auf und geht zum Bibliothekstisch, auf dem das Körbchen mit den Namensklammer liegt, er schnappt sich seine Namensklammer und geht zur Wandtafel, *er gesellt sich dort zu Endrit*, denn der steht beim Eintreffen von Wassilis an der Wandtafel bereits dort

Bis zu diesem Zeitpunkt hat Wassilis offensichtlich noch keine Aktivität für diesen Vormittag ausgewählt, trotz verschiedener Besuche an unterschiedlichen Orten im Klassenraum. Scheinbar wird ihm auch Danilo als Spielkamerad entzogen, da dieser mit Frau Ruchti und der ersten Gruppe in den DaZ-Unterricht gehen muss. Wassilis erscheint hier als der *Unentschlossener*, seine Bewegungen im Klassenraum sind ein Hin und Her, ein Mal-da-mal-dort-Sein oder ein Dazu-Stehen. Er scheint bereits ein wenig mit dem Handlungsmuster „sich eine Aktivität auswählen“ vertraut zu sein, zumindest weiß er, dass er sich seine Namensklammer suchen muss und dass auch die anderen Schüler:innen eine solche benötigen (vgl. die Erläuterungen zu Danilos Namensklammer oben). Ihm ist zudem bekannt, dass er sich *bei Unentschlossenheit auf die Sitzbank* bei den Wandkästen setzen darf. Bei ihm könnte jedoch auch herausgelesen werden, dass er noch nicht so vertraut wie Endrit ist, die „soziale Ordnung“ (sich eigenständig eine Aktivität auszusuchen) für die freie Spielphase im Kindergartenalltag herzustellen, zumindest nicht, wenn ihm „vertraute Spielkameraden“ abhandkommen.

Zusammen mit der letzten Schülerin, die sich in der Garderobe der Winterkleider entledigt, wechselt Frau Egger in den Klassenraum. Sie kommentiert dies mit „so nun folge ich dir grad [in den Raum]“.⁹ Im Klassenraum fragt sie bei einzelnen Kindern nach, was diese tun oder spielen und hilft ihnen, sich zu organisieren und/oder eine Beschäftigung für den Kindergartenalltag zu finden. Sie verschafft sich so einen aktuellen Überblick zur Situation im Klassenraum. Dann entscheidet sie sich, zum Tisch zu gehen, an dem zwei Mädchen (Kirsten und Jolanda; beide sind im zweiten Kindergartenjahr) bereits beschäftigt sind, und fragt bei Jolanda nach: „Funktioniert es bei dir?“. Sie setzt sich zu den beiden hin (vgl. Abbildung 4), erklärt den Mädchen nächste Arbeitsschritte, unterstützt Jolanda beim Einfädeln des Fadens in eine Nadel. Jolanda näht die Konturen eines Eichhörnchens mit farbigem Garn nach, während Kirsten noch mit dem Ausmalen des Eichhörnchens beschäftigt ist. Die ausgemalten Bilder werden laminiert und gestanzt, damit das Bildsujets des Eichhörnchens mit Nadel und Faden umrandet werden kann. Dies stellt eine aktuelle Beschäftigungsmöglichkeit in der Freispielphase dar.

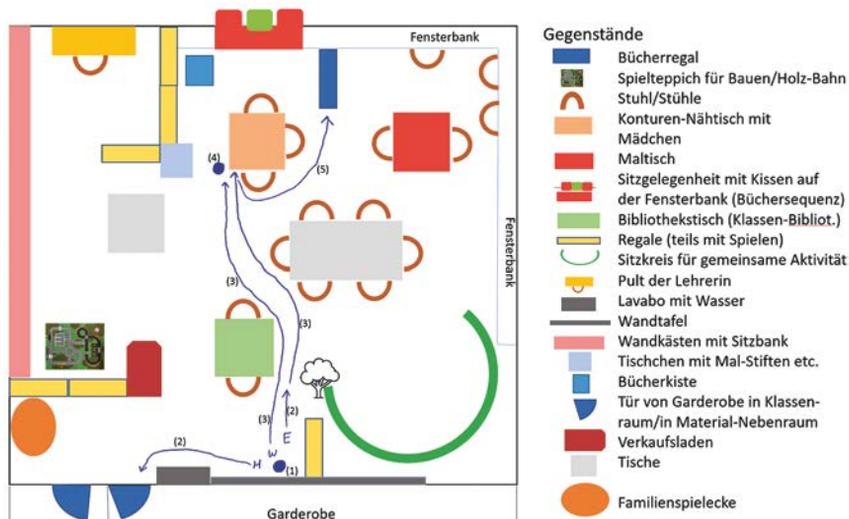
Abbildung 4: Frau Egger zusammen mit Kirsten (hinten) und Jolanda (vorne rechts) beim Konturen-Nähen, die Bücherecke in der Verlängerung des Blickfeldes von Frau Egger im Hintergrund



9 Alle Originalzitate werden zur besseren Verständlichkeit in Standardsprache Deutsch wiedergegeben. Im Original sind sie im Dialekt formuliert.

Endrit und Wassilis sind in dieser Phase des Kindergartenalltags und parallel dazu gemeinsam im Klassenraum unterwegs und suchen sich eine mögliche Aktivität aus.

Abbildung 5: Endrit und Wassilis gemeinsam im Klassenraum



Gemeinsame Bewegungen von Endrit und Wassilis im Klassenraum (bis zur Wahl einer gemeinsamen Aktivität):

(1) *Die beiden Jungen treffen sich bei der Wandtafel, sie unterhalten sich, ein Mädchen kommt dazu, sie zeigt auf das Bild der Holzbahn, es scheint als ob sie sich über den früheren Ort der Beschäftigung von Endrit unterhalten, dann versucht Endrit seine Klammer beim Bild der Bücherecke anzuheften und Wassilis steht dabei ganz nahe zu Endrit, so als ob er den Bereich der Wandtafel vor dem Mädchen abschirmen möchte, es gelingt Endrit seine Klammer beim Bild der Bücherecke anzuheften und Wassilis versucht nun seine Klammer daneben auf dem gelben Punkt zu befestigen, während sich Endrit schon leicht von der Wandtafel entfernt und durch den Raum weiter geht*

(2) *während Wassilis es schafft, seine Klammer auch beim Bild der Bücherecke anzuheften, dreht sich das Mädchen von der Wandtafel ab, geht in den Eingangsbereich und schaut in die Garderobe, so als ob sie nach einer neuen Spielkameradin Ausschau halten würde, von nun an schließt sich Wassilis Endrit an, zwar räumlich leicht versetzt bzw. zwei oder drei Schritte hinter ihm folgend und er schaut dabei noch dem Mädchen nach, das vorher mit ihnen an der Wandtafel gestanden hat*

(3) Endrit läuft zum Tisch der Mädchengruppe (Konturen nähen) mit Frau Egger und *Wassilis folgt ihm*

(4) beide Jungen bleiben neben Kirsten an der Ecke des Tisches stehen und verfolgen das laufende Gespräch der Mädchen mit Frau Egger (mit Blick den Sprechenden folgend)

(5) zwei weitere Mädchen stellen sich dazu, nun positioniert sich Wassilis in der Nähe der Lehrerin, während Endrit sich vom Tisch entfernt und zum Bücherregal (in unmittelbarer Nähe) geht

Die *kurze Verweildauer an einem Ort im Raum* und der *Ortswechsel* verdeutlichen Frau Egger, dass sich die beiden noch keine Beschäftigung für die Freispielphase organisiert haben. Es wird für sie erkennbar, dass die beiden Jungen noch *unschlüssig zu sein* scheinen und dass Wassilis mit *weniger Eigenständigkeit* unterwegs zu sein scheint (er begibt sich in die Gefolgschaft von Endrit). Wassilis erscheint so als der „Bedürftigere“ der beiden Jungs.

Im weiteren Verlauf (während Wassilis noch eine gewisse Zeit am Tisch der Mädchengruppe mit der Lehrerin verweilt) durchstöbert Endrit das Bücherregal auf der Suche nach einem Buch, zieht einzelne Bücher aus dem Regal, schaut bei einigen kurz das Titelbild an, stellt sie wieder zurück. Er wechselt dabei auch zwischen den einzelnen Abteilen des Regals. Er scheint gezielt nach einem spezifischen Buch zu suchen. Gleichzeitig scheint Wassilis sich noch nicht entschieden zu haben – soll er sich beim Tisch der Mädchen anschliessen oder *weiterhin in der Gefolgschaft von Endrit bleiben* (obwohl er seine Klammer beim Bild der Bücherecke angeheftet hat)? Er schaut zu Endrit beim Bücherregal, geht ein paar Schritte in seine Richtung, dreht sich einmal um die eigene Achse und positioniert sich dann neben Endrit (nahe der Fensterbank beim Büchergestell).

Dann greift er plötzlich zielstrebig nach einem Buch im Regal, schaut ganz kurz auf die Titelseite des Buches und stellt es ebenso zielstrebig wieder zurück. Anschließend dreht er sich wieder in Richtung des Tisches, positioniert sich hinter Kirsten und scheint erneut *unschlüssig*, wohin er sich wenden soll. Hinter Kirsten stehend, dreht er sich mehrfach um die eigene Achse.

Von alledem lässt sich Endrit nicht beirren, er durchstöbert das Regal weiter, wählt ein Buch aus und klettert auf die erhöhte Sitzgelegenheit auf der Fensterbank. Er setzt sich mit dem ausgewählten Buch beim grünen Rückenkissen hin. Die Auswahl des Buches erscheint so als *bewusst und gezielt gewählt*.

Wassilis steht eine Weile unschlüssig vor Endrit im Raum und schaut ihm zu, klettert dann zu ihm hoch auf die Matratze, jedoch ohne selbst ein Buch ausgewählt zu haben. Er setzt sich neben Endrit hin und schaut mehrfach in dessen aufgeschlagenes Buch (vgl. Abbildung 6), erkennt vielleicht die darin abgebildeten Figuren oder erkundet den Inhalt des Buches. Und er schwenkt seinen Blick mehrfach zwischen dem Bücherregal und dem ausgewählten Objekt von Endrit hin und her.

Abbildung 6: Wassilis schwenkt den Blick zwischen dem Bücherregal und dem ausgewählten Buch von Endrit hin und her



Die *Unentschlossenheit von Wassilis* bleibt Frau Egger nicht verborgen, denn die Situation vollzieht sich in ihrem verlängerten Blickfeld und in ihrer unmittelbaren Umgebung (vgl. Abbildung 4). Es scheint erkennbar zu sein, dass *Endrit entschlossener handelt*, er auch gezielt nach einem spezifischen Buch sucht und diese Aktivität dann unbeirrt umsetzt, während Wassilis sich vor den Augen der Lehrerin mehrfach um die eigene Achse dreht, er damit unentschlossener wirkt und sich auch ohne eigenes Buch zu Endrit setzt.

Letztlich sitzen beide Jungen auf der Fensterbank. Da die Fensterbank zusammen mit der Matratze eine für jüngere Kinder recht hohe Sitzgelegenheit darstellt, lassen diese ihre Beine entweder baumeln oder strecken sie nach vorne aus. Während beide so dasitzen, verlässt Wassilis plötzlich seine Sitzgelegenheit, stellt sich vor Endrit hin und beugt sich leicht zur Seite, so als ob er die Titelseite des Buches von Endrit ansehen möchte. Dann schwenkt er seinen Blick wieder zum Bücherregal, steht zielstrebig vor dem Regal, schaut nochmals kurz zu Endrit, so als ob er einen Abgleich zwischen Bücherregal und dem Buch von Endrit vornehmen möchte. Er zieht ein Buch hervor und setzt sich damit wieder neben Endrit auf die Fensterbank. Dies alles vollzieht sich in sehr kurzer Zeit und es scheint so, als ob er nicht lange nach seinem präferierten Buch suchen muss, vielleicht entdeckt er eine Lücke in der Buchreihe, wo auch Endrit sein Buch entnommen hat. Doch dann, wieder neben Endrit sitzend, beginnt Wassilis nicht unmittelbar damit, sich sein Buch anzusehen, sondern hält es geschlossen auf den Knien. Beide Jungen scheinen etwas miteinander zu besprechen. Es ist jedoch nicht verständlich, worum es sich bei ihrem Gespräch dreht.

Kirsten am Tisch in nächster Nähe scheint vom Handeln der beiden Jungen abgelenkt zu sein. Sie wendet sich den beiden Jungen zu, verbleibt eine Weile in dieser Position und scheint sich für das Gespräch der beiden zu interessieren (vgl. Abbildung 7). Erst allmählich beginnt Wassilis sein Buch zu öffnen, schaut jedoch immer wieder zu Endrit und in dessen Buch.¹⁰

10 Endrit und Wassilis haben sich ein Buch zur bekannten Figur „Pippi Langstrumpf“ von Astrid Lindgren ausgewählt. Endrit hat das Buch „Pippi findet den Spunk“ gewählt, während Wassilis sich in „Pippi ausser Rand und Band“ vertieft.

Abbildung 7: Wassilis und Endrit im Gespräch, während Wassilis sein Buch noch geschlossen hält; Kirsten (die Schülerin im Vordergrund) zeigt Interesse an ihrem Gespräch



Mit dieser Darlegung des Einstieges in den Vormittag lässt sich anschaulich zeigen, wie die Lehrerin besonders auch in ungeplanten und nicht schon didaktisierten Unterrichtseinheiten (wie der Freispielphase) gefordert ist, mögliche soziale Ordnungen bzw. die Herstellung von alltäglichen Handlungsabläufen im Kindergarten zu erkennen. Insbesondere scheint sie hier *die teils noch bestehende Unvertrautheit von Schüler:innen mit solchen Handlungsmustern zu erfassen*. Auch wenn Frau Egger mit den Mädchen beschäftigt ist, entgeht ihr das Zusammenspiel bzw. das Abhängigkeitsverhältnis der beiden Jungen nicht. Denn diese vollziehen ihr Handeln im direkten, verlängerten Blickfeld der Lehrerin, teils in unmittelbarer Nähe des Tisches, teils am Tisch selbst. Frau Egger beobachtet die beiden und bemerkt dabei, dass sich zu Beginn beide mit einigen Ortswechsellern im Klassenraum bewegen, dass *Wassilis weniger eigenständig und unentschlüsselt handelt, sich an Endrit orientiert* und sein *eigenes Handeln an ihm ausrichtet*, sich in die Gefolgschaft von Endrit begibt und so leicht verzögert in ein Handlungsmuster einsteigt. Auf der Basis dieser Wahrnehmungen erschliessen sich ihr verschiedene Handlungsoptionen. Da Wassilis offensichtlich der „*Unsichere*“ *der beiden zu sein scheint*, lässt sich damit bis zu einem gewissen Grad erklären, warum die Lehrerin in der anschließenden Situation und dem Betrachten eines Bilderbuches sich hauptsächlich Wassilis zuwendet, neben ihn setzt (in die enge Lücke zwischen ihm und dem Bücherregal), ihn in seinen Handlungen unterstützt und damit auch *Endrit vom Handlungsdruck* als Zugpferd und Experte für das Handlungsmuster „ein Bilderbuch betrachten“ *entlastet*.

Die nachfolgende Situation kann hier nicht mehr in all ihren Einzelheiten dargelegt, sondern nur zusammenfassend erläutert werden. Kirsten kommentiert die Auswahl der Bücher der beiden Jungen mit der Aussage „*Ein neues Buch mit Clown*“ und sie wendet sich dabei an Frau Egger. In der Folge ergibt sich eine kurze Interaktion zwischen Wassilis und Kirsten. Er blättert im Buch, kommentiert die Buchseite und zeigt Kirsten die aktuelle Seite des Buches¹¹ auf dem Kopf

11 Auf der aktuellen Buchseite ist Pippi mit einem Bart aus Spaghetti zu sehen. Da Pippi später einmal Seeräuberin werden will, muss sie wissen, wie sie mit Bart aussieht. Auf dem Bild

stehend. Kirsten bemerkt dazu: „Ja, Spaghetti“. Es scheint, dass das mehrfache Bezugnehmen auf die Tätigkeiten von Wassilis und Endrit durch Kirsten und das sich Umdrehen in Richtung der beiden Jungen dazu beiträgt, dass Frau Egger *die ganze Situation als unterstützenswürdig anerkennt* und in die Bilderbuchbetrachtung mit den beiden Jungen einsteigt. Im weiteren Verlauf der Sequenz bezieht sich Frau Egger meist auf die von Wassilis aufgeschlagenen Buchseiten, fragt bei ihm nach, wer die Hauptfigur des gewählten Bilderbuches ist bzw. was Pippi oder weitere Personen in den Abbildungen im Buch gerade tun. Sie versucht so mit ihm ins Gespräch zu kommen bzw. es über einen etwas längeren Zeitraum zu bleiben. Frau Egger wendet sich hauptsächlich ihm zu, lokalisiert den bedeutenderen „Unterstützungsbedarf“ bei Wassilis). Manchmal bezieht sie Endrit (der mit seinem Buch daneben sitzt) oder andere Schüler:innen, die vertrauter mit dem Handlungsmuster „Bilderbuch betrachten“ zu sein scheinen, als Unterstützung mit ein und erhält so die gewünschten Antworten auf ihre Fragen. So bleibt beispielsweise aus dem Agieren unklar, ob Wassilis die Hauptfigur „Pippi“ generell oder nur deren Namen nicht kennt oder ob er das Buch bzw. diese eine Geschichte nicht kennt. Endrit und weitere Schüler:innen benennen die Hauptfigur, charakterisieren sie oder erzählen von Filmen zu Pippi, die sie sich angeschaut haben.

Damit zeigt Frau Egger ein Stück ihres *beruflichen Selbstverständnisses*: Sie überlässt die Schüler:innen nicht sich selbst, sondern will die beiden Jungen bei einer vielleicht noch wenig elaborierten Erfahrung mit Bilderbüchern unterstützen. Sie traut den jüngeren Kindern gewisse Handlungsmuster des Kindergartenalltags noch nicht vollständig alleine zu und versucht die ganze Situation zu strukturieren, die Schüler:innen mit Impulsen anzuregen und das jeweilige Handlungsmuster aufrecht zu erhalten, damit die beiden Jungen sich auf das ausgewählte Bilderbuch einlassen und auch ein wenig bei dieser Aktivität bleiben können. Insgesamt lässt sich am weiteren, sehr ähnlich ablaufenden Fortschreiten im Buch (das Buch bleibt in Wassilis Händen, er bestimmt, wann umgeblättert wird) zeigen, wie die Lehrerin versucht das Handlungsmuster aufrechtzuerhalten und mit Wassilis im Gespräch zu bleiben. Dies indem sie Wassilis dazu anregt, *die Bilder im Buch zu „lesen“* (was erkennt er auf den Bildern), *die abgebildeten Objekte oder Personen zu benennen* (Sprache selbst produzieren) oder *die Tätigkeiten zu beschreiben*, die Pippi (teils mit ihren Freunden) auf den einzelnen Buchseiten ausführt (sich die Geschichte des Buches erarbeiten). Es scheint so, als ob die Lehrerin *fragend erarbeitend* vorgeht: Sie möchte Wassilis in der Betrachtung seines Bilderbuches unterstützen, ihm vielleicht einzelne Handlungen im Buch verständlich(er) machen und ihm gleichzeitig einzelne Worte

hängen ihr die Spaghetti aus dem Mund und sie versucht mit einer Schere den Spaghettibart abzuschneiden.

in Deutsch näherbringen, um seinen Wortschatz in Deutsch weiter auszubauen. Zudem scheint ihr *das Verstehen* der abgebildeten Geschichte wichtig zu sein.

Neben dem Weiterspinnen der Geschichte und dem Seite-für-Seite-Vorkommen im Buch scheint ihr zudem ein anderes Thema wichtig zu sein: Die *technische Handhabung von Büchern*, insbesondere das *korrekte Umblättern beim Betrachten von Bilderbüchern* im Kindergarten A. Darauf kann hier aus Platzgründen nicht näher eingegangen werden.

Die spezifische Herausforderung scheint für die Lehrerin nicht nur darin zu liegen, eine mögliche soziale Ordnung bzw. ein Handlungsmuster zu erkennen und es aufrechtzuerhalten. Vielmehr scheint die Koordination der sich teils konfligierenden Ordnungen bzw. der vielen unterschiedlichen Handlungen eine Herausforderung zu sein. Sie versucht, auf möglichst viele Bezüge zur Bilderbuch-Geschichte einzugehen, dabei Wassilis im Hauptfokus zu behalten, ihm das Verstehen der Geschichte zu ermöglichen und dann auch das Handlungsmuster „ein Bilderbuch betrachten“ näher zu bringen. Und dabei möglichst alle anderen Schüler:innen auch miteinzubeziehen, um ihnen mit ihren jeweiligen Anliegen gerecht zu werden.¹²

4 Abschließende Bemerkungen und Folgerungen

Mit der ausführlichen Darlegung des Fallbeispiels wurde versucht, detailliert aufzuzeigen, *wie Handlungsmuster im Alltag ausgestaltet* werden und was es bedeutet, sie im Alltag des jeweiligen Kindergartens zu erkennen, sie gemeinsam herzustellen und aufrechtzuerhalten. Die Darlegung kann die hohe Komplexität, die Mehrdeutigkeit bzw. Vielschichtigkeit des beruflichen Handelns von Lehrer:innen in alltäglichen Situationen andeuten.

Frau Egger erkennt die *Notwendigkeit*, sich in den freien, nicht schon im Voraus geplanten Lernphasen der beiden Jungen *tragend einzubringen* und die beiden in ihren jeweils unterschiedlichen *Lernprozessen zu unterstützen*. Sie nimmt es als beruflichen Auftrag wahr, *den Schüler:innen Handlungsmuster* (wie ein Bilderbuch betrachten) *näher zu bringen* oder ihnen *konkretes, praktisches Wissen* (wie muss in diesem Kindergarten korrekt umgeblättert werden) *zu vermitteln*. Es wird zudem klar, dass sie darum bemüht ist, den Schüler:innen beim Versprachlichen und in der Verständigung in der Zweitsprache Deutsch behilflich zu sein (beim Benennen von abgebildeten Handlungen im Bilderbuch). Gleichzeitig wird ersichtlich, dass Frau Egger *gemäss den eigenen Orientierungen und Selbstverständlichkeiten* Vorgaben macht (z. B.

12 Ein weiteres, ausführlich dargelegtes Beispiel zu den Herausforderungen von Lehrer:innen im Kindergartenalltag und dem Herstellen von sozialen Ordnungen findet sich bei Künzli Kläger/Scherrer Käslin (2019).

die Handlungsnorm setzt, richtig umblättern geht bei uns so) und Strukturierungen vornimmt, die in einem anderen Kindergarten, bei einer anderen Lehrperson so nicht zum Tragen kommen würden. Dies lässt auf das Wirken der impliziten Schemata des Habitus schließen: Was ist Frau Egger wichtig, wofür macht sie sich stark, wann und bei welchen Kindern steigt sie in das alltägliche Handeln in welcher Form ein bzw. bei welchen Kindern macht sie dies nicht oder weniger? Inwiefern macht sie Facetten von Handlungsmustern explizit, wenn Schüler:innen unterschiedlich vertraut sind oder noch gänzlich unvertraut sind mit Handlungsmustern?

Auf Seiten der beiden Jungen bedeutet dies, sich den vorgegebenen „*Herrschaftsordnungen*“ im jeweiligen Kindergarten auszusetzen bzw. sich mit den „*Zumutungen*“ im Klassenraum zu arrangieren. Wassilis zeigt weniger Vertrautheit mit den in diesem Kindergarten gängigen Handlungsmustern als Endrit (vgl. das ausgedehntere Umhergehen im Klassenraum) und begibt sich in dessen Gefolgschaft. Er sucht bei ihm sowohl Schutz als auch Unterstützung, um seinen „*Aufträgen*“ (z. B. eigenständig eine Aktivität in der Freispielphase finden) gerecht zu werden.

Bourdieu hat schon früh auf die *Differenzierungen* und die *Feinheiten* beim Handeln im Alltag aufmerksam gemacht (Bourdieu 1982) und damit auf den jeweiligen Habitus als „allgemeine Grundhaltung“ (Bourdieu 2005, S. 31) von Menschen und auf seine Bedeutung für das alltägliche Handeln in einem bestimmten Feld verwiesen. Vieles beim alltäglichen Handeln steht den Akteur:innen (ob Lehrer:in oder Schüler:in) als „tacit knowledge“ (Polanyi 1985) zur Verfügung. Bourdieu würde von den im Lebensverlauf von Menschen über mimetische Prozesse einverlebten Strukturen der Welt oder eines Feldes sprechen (Bourdieu 2001, S. 183), um *im Alltag „mitspielen“* zu können. Dieses schweigende Wissen ist den Handelnden selbst nicht einfach zugänglich, sondern muss für Bildungsprozesse explizit gemacht werden (vgl. dazu Brosziewski/Künzli 2024, S. 45 ff.). Dies gilt insbesondere für Schüler:innen im frühen Bildungsbereich, die am Anfang ihrer Bildungslaufbahn stehen. Ebenso für Schüler:innen, die mit den alltäglichen Handlungsmustern, nicht nur aufgrund der unterschiedlichen sozialen Herkunft, unvertraut bis wenig vertraut sind, sondern deren Habitus nicht zum konkreten Kindergartenfeld mit seinen spezifischen (verfestigten) Mustern des kommunikativen Handelns „passt“ (Bourdieu/Passeron 1971; Kramer/Helsper 2010).

Für den Forschungsbereich lässt sich festhalten: die *eine* kommunikative Form (im Verständnis des Dissertationsprojektes als (kindergarten-)kulturelle bzw. allenfalls feldspezifische Handlungsmuster) oder *die* schulische Form (Thevenaz-Christen 2005) gibt es nicht, wie es auch nicht den *einen* beruflichen Habitus (Lange-Vester/Vester 2018, S. 163) gibt, der alle Handlungen erklären kann oder soziale Ordnung immerzu „gleich“ herstellt. Forschungsprojekte zum

kommunikativen, alltäglichen Handeln¹³ und in Verbindung zur theoretischen Konzeption von Bourdieu sind bisher im schweizerischen Bildungssystem und spezifisch für die Kindergartenstufe rar. Es gibt einige Studien im Frühbereich aus Deutschland, die sich auf Alltagspraktiken, Kreisgespräche bzw. Morgenkreise beziehen (Göbel 2018; Heinzl 2016; Lähnemann 2004). In den letzten Jahren hat hierzulande jedoch die Konzeption der „core practices“ (Fraefel 2019) Konjunktur. Sogenannte Kernpraktiken werden dabei als in der Lehrtätigkeit häufig zum Einsatz kommende und flexibel einsetzbare Unterrichtskomponenten (Fraefel 2019, S. 3) verstanden, die das Handlungsrepertoire einzelner Lehrpersonen in der Praxis erweitern sollen. Mit der Perspektive auf kommunikative Formen als (kindergarten-) kulturelle Handlungsmuster und in der Verbindung zu Bourdieus Konzeptionen erscheinen die „core practices“ *als relativ starre Konzeption von „erlernbaren“ Handlungsschemata der Lehrtätigkeit* in der Volksschule (Schellenbach-Zell et al. 2023, S. 254–255). Sie nimmt zwar die Komplexität des Unterrichtens auf und verortet die Erlernbarkeit auf Seiten der Lehrpersonen und deren Handeln, verkennt jedoch *die Interdependenzen des sozialen Handelns in einem Feld* bzw. die inkorporierten und impliziten verfestigten Muster, auch auf Seiten der Schüler:innen.

Für die Praxis und die Professionalisierung von Lehrer:innen ist wichtig, als pädagogisch Tätige sich *der eigenen Handlungsschemata (beruflicher Handlungsmuster) bewusst(er) zu werden*, um die eigene Praxis allenfalls offener und veränderbarer zu gestalten (Helsper 2018, S. 133). Zudem wäre eine vertiefte Auseinandersetzung mit den eigenen (verborgen) Anteilen des Habitus wichtig und sich einzugestehen, dass *berufliche Alltagssituationen nie vollständig planbar* oder nach einem ganz bestimmten und festgelegten Ablauf abarbeitbar sind. Vieles in Alltagssituationen ist, wie das Fallbeispiel zu zeigen versucht, nicht für alle Eventualitäten vorhersehbar.

Damit ist zum einen das Konzept der „Habituussensibilität“ (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014; siehe auch den Beitrag von Rutter/Weitkämper in diesem Band) angesprochen, das für die weitere Professionalisierung zentral ist, d. h. auch dafür, sich für die eigene, aber auch für andere Lebenswelten und hier Lernwelten zu sensibilisieren. Oder mit Bourdieu dargelegt: Ein schlichtes, allenfalls mechanistisches und ritualisiertes Aneinanderreihen von Handlungen kann nicht zum „gegenseitigen Verstehen“ führen, vielmehr macht er darauf aufmerksam, welche Wachsamkeit für noch so kleine Zeichen, Körperstellungen, Architekturen etc. nötig ist, um die „Zweideutigkeiten, Unterschwelligkeiten und Doppelbedeutungen beim Umgang mit körperlichen und sprachlichen Symbolen“ (Bourdieu 1987, S. 148) zu verstehen und im Alltag (kompetent) mitspielen zu können.

13 Vgl. Publikationen Isler/Künzli/Wiesner (2014); Isler/Wiesner/Künzli (2016); Knoblauch et al. (2024); Künzli Kläger (2018); Künzli/Isler (2018); Künzli Kläger/Scherrer Käslin (2019).

Zum anderen können Videoaufzeichnungen einen Einblick ins eigene, berufliche Handeln geben und so ermöglichen, den eigenen Alltag kleinschrittig zu rekonstruieren und systematisch zu analysieren. *Coachings mit Videodaten* können so die *Reflexionsarbeit mit Blick auf den eigenen Habitus unterstützen*.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas (2009): Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119–141.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1969): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Sozialer Sinn. Kritik an der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2005): *Die verborgenen Mechanismen der Macht. (Schriften zu Politik und Kultur 1)*. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bremer, Helmut (2004): *Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt. Ein Beitrag zur Methodenentwicklung in der typenbildenden Mentalitäts-, Habitus- und Milieuanalyse*. Münster: LIT.
- Brosziewski, Achim/Künzli, Sibylle (2024): *Das Konzept der kommunikativen Form*. In: Isler, Dieter (Hrsg.): *Frühe Sprachbildung in pädagogischen Einrichtungen. Am Beispiel mehrsprachiger Kinder in Deutschschweizer Spielgruppen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 38–52.
- Bütikofer, Anna (2023): *Chancengerechtigkeit in der Bildung: Ein Rück- und Ausblick*. In: Die EDK. <https://www.edk.ch/de/die-edk/blog/120423> (Abfrage: 11.12.2024).
- EDK (2024a): *Schule und Bildung in der Schweiz*. In: *Schule und Bildung in der Schweiz*. <https://www.edk.ch/de/bildungssystem/beschreibung> (Abfrage: 7.12.2024).
- EDK (2024b): *Kindergarten-Obligatorium, effektiver Besuch*. In: *Kindergarten-Obligatorium, effektiver Besuch*. <https://www.edk.ch/de/bildungssystem/kantonale-schulorganisation/kantonsumfrage/a11-kindergarten-obligatorium> (Abfrage: 07.12.2024).
- Erzinger, Andrea B./Pham, Giang/Prosperi, Oliver/Salvisberg, Miriam (2023): *PISA 2022. Die Schweiz im Fokus*. Bern: Universität Bern.
- Fraefel, Urban (2019): *Zentrale Praktiken des Lehrberufs: Ein pragmatischer Zugang zu professionellem Handeln*. In: *R&E-SOURCE, Open Online Journal for Research and Education, Special Issue*, H. 15.
- Göbel, Sabrina (2018): *Alltagspraktiken in Kindertageseinrichtungen: Eine videographische Studie zum Miteinander von pädagogischen Fachkräften und Kindern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grossenbacher, Silvia (2007): *Vorschulstufe: Vom Stiefkind zum „shooting star“ im Bildungswesen?* Referat anlässlich der Tagung „Erziehung und Bildung 4–8“. Kartause Ittingen.
- Heinzel, Friederike (2016): *Der Morgenkreis. Klassenöffentlicher Unterricht zwischen schulischen und peerkulturellen Herausforderungen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Helsper, Werner (2018): *Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession*. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–140.
- Helsper, Werner (2021): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.

- Isler, Dieter/Künzli, Sibylle/Wiesner, Esther (2014): Alltagsgespräche im Kindergarten – Gelegenheitsstrukturen für den Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 36, H. 3, S. 459–479.
- Isler, Dieter/Wiesner, Esther/Künzli, Sibylle (2016): «Jaaa ... beschreiben!» Ein Kreisgespräch im Kindergarten als Erwerbskontext schulischer Formen der Kommunikation. In: Leseforum Schweiz, Online Plattform.
- Knoblauch, Hubert (2013): Grundbegriffe und Aufgaben des kommunikativen Konstruktivismus. In: Keller, Reiner/Knoblauch, Hubert/Reichert, Jo (Hrsg.): Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–47.
- Knoblauch, Hubert (2020): Von kommunikativen Gattungen zu kommunikativen Formen: Konsequenzen des kommunikativen Konstruktivismus. In: Weidner, Beate/König, Katharina/Imo, Wolfgang/Wegner, Lars (Hrsg.): Verfestigungen in der Interaktion: Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen. Berlin: De Gruyter, S. 19–38.
- Knoblauch, Hubert/Wiesner, Esther/Isler, Dieter/Künzli, Sibylle (2024): Wissen Lernen – Kommunikatives Wissen am Beispiel des Kindergartens. In: Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch „Schweigendes“ Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation. Weinheim und Basel: Juventa, S. 775–787.
- Konsortium PISA.ch (2019): PISA 2018: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich. Bern und Genf: SBFI/EDK und Konsortium PISA.ch.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–125.
- Künzli Kläger, Sibylle (2018): Kommunikative Formen des Kindergartens: Wie institutionenspezifische Handlungsmuster gelernt und gelehrt werden können. In: Erziehung & Unterricht: Österreichische Pädagogische Zeitschrift 168, H. 1–2, S. 44–55.
- Künzli, Sibylle/Isler, Dieter (2018): Kommunikative Formen im Feld des Kindergartens – die Bedeutung von schweigendem Wissen beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse der Primarstufe. In: Fasseing Heim, Karin/Lehner, Ruth/Dütsch, Thomas/Arnaldi, Ursula/Hildebrandt, Elke/Wey Huber, Martina/Zumsteg, Barbara (Hrsg.): Übergänge in der frühen Kindheit. Münster: Waxmann, S. 27–49.
- Künzli Kläger, Sibylle/Scherer Käslin, Regina (2019): Wegschleuder oder Steinschleuder? (Un-)Verständnis in Kommunikationsformen des Kindergartens. In: Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela/Jäger, Marianna/Kuhn, Melanie/Hangartner, Judith (Hrsg.): Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–26.
- Lähnemann, Christiane (2004): Kreisgespräche als demokratisches Forum einer Schulklasse? In: Heinzl, Friederike/Geiling, Ute (Hrsg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 152–162.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2014): Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In: Sander, Tobias (Hrsg.): Habitussensibilität: Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–207.
- Lange-Vester, Andrea/Vester, Michael (2018): Lehrpersonen, Habitus und soziale Ungleichheit in schulischen Bildungsprozessen. In: Braun, Karl-Heinz/Stübig, Frauke/Stübig, Heinz (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–183.
- Niedermann, Stefan (2023): Bildungsteilhabe und Raum. Zur Standortabhängigkeit schulischer Selektion in der Schweiz. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- OECD (2001): Knowledge and Skills for Life. Paris: OECD.
- Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosenmund, Moritz (2015): Bildung als soziale Institution: Prozesse und Formen der Institutionalisierung. In: Leemann, Regula Julia/Rosenmund, Moritz/Scherrer, Regina/Streckeisen, Ursula/Zumsteg, Beatrix (Hrsg.): Schule und Bildung aus soziologischer Perspektive. Ein Studienbuch für Lehrpersonen in Aus- und Weiterbildung. Bern: hep, S. 12–50.

- Schellenbach-Zell, Judith/Ritter, Roswitha/Sommer, Sarah/Fussangel, Kathrin (2023): Core Practices als Chance für Vernetzungen im Praxissemester. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 45, H. 3, S. 253–264.
- Schütz, Alfred (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Soeffner, Hans-Georg (2015): Die Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Teiwes-Kügler, Christel/Lange-Vester, Andrea (2018): Das Konzept der Habitus-Hermeneutik in der typenbildenden Milieuforschung. In: Müller, Stella/Zimmermann, Jens (Hrsg.): Milieu – Revisited: Forschungsstrategien der qualitativen Milieuanalyse. Wiesbaden: Springer VS, S. 113–155.
- Thevenaz-Christen, Thérèse (2005): Les prémices de la forme scolaire : études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise. Genève: Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:711> (Abfrage: 12.12.2024).
- Tuma, René/Schnettler, Bernt/Knoblauch, Hubert (2013): Videographie: Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden: Springer VS.
- Tuma, René/Schnettler, Bernt (2019): Videographie. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1191–1202.
- Vester, Michael/Oertzen, Peter von/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel: zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Walter, Catherine/Fasseing, Karin (2002): Das Unterrichtskonzept des deutschschweizerischen Kindergartens. In: Walter, Catherine/Fasseing, Karin (Hrsg.): Kindergarten – Grundlagen aktueller Kindergartenpädagogik. Winterthur: ProKiga, S. 135–158.

Ringen um Wahrnehmung und Anerkennung – Mehrsprachige im sozialen Feld Schule

Petra Hild und Regina Scherrer Käslin

„[...] im Kleinen diese Experimente fand ich immer faszinierend und toll, habe Sachen ausprobiert, aber im großen Team, da sind, da ist's hart [...] chancengerecht zu denken“ (FG-mixed 8.12.22, Nf. 056:26).

Wie das Eingangszitat verdeutlicht, stellt die Zusammenarbeit bezüglich Chancengerechtigkeit in Schulteams ‚harte‘ Arbeit dar, so die Erfahrung einer mehrsprachigen Lehrperson. Wie kommt es, dass sich Diskussionen in Schulhausteams zu den Themen Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache den Zugewanderten und Anderssprachigen als sperrig und hart erweisen?

Im Bildungswesen besteht eine „[...] auffällige Neigung die vorbehaltlose Auseinandersetzung mit sozialen Tatbeständen zu meiden“ (Rieger-Ladich 2011, S. 155), was angesichts vielfältiger, gesellschaftlicher Wandlungs- und Verwerfungsprozesse erstaunt. Kann es sein, dass die Schule in einer zunehmend mehrsprachiger werdenden Gesellschaft bis heute einem „monolingualen Habitus“ (Karabulut 2020, S. 24–25; Gogolin 2008) und einem „monoethnischen Habitus“ (Wiese 2022) unterliegt? Die Reproduktion sozialer Ungleichheiten sowie Flucht, Migration und die damit verbundene „migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit“ (Dirim/Khakupour 2018) bewirken Ausschlüsse und Diskriminierungen mehrsprachige Lernende, an welchen Schulen und Lehrende beteiligt sind. Mit Bourdieus theoretischen Konzeptionen (z. B. 1987, 2005a, 2010) eröffnet sich ein macht- und gesellschaftstheoretischer Zugang zu Aneignungs- und Bildungsprozessen sowie dem Gebrauch der Sprache im sozialen Feld Schule. Unser Beitrag befasst sich mit einem in der Bildungsforschung bisher wenig untersuchten Bereich – der Integration und Partizipation Mehrsprachiger im sozialen Feld Schule. Zwei Forschungsfragen stehen im Zentrum:

- a) Wie zeigt sich Mehrsprachigkeit im schulischen Alltag aus der Sicht von Lehrenden?
- b) Wie wird das Potenzial allochthoner Lehr- und Lernexpertise in multiprofessionellen Schulhausteams wahrgenommen?

Macht und Herrschaft sind Leitmotive in Bourdieus Arbeiten, in welchen die ‚symbolische Herrschaft‘ (symbolische Macht, symbolische Gewalt) als

Schlüsselkonzept der Theoriebildung gilt (König/Berli 2012, S. 3). Das Aufdecken symbolischer Gewalt ermöglicht ein vertieftes Verständnis für subtile Wirkmächtigkeiten pädagogischen Handelns und sozialer Interaktion, erschließt uns Ausschluss oder Nichtbeachtung im kommunikativen Handeln als Prozesse und Mechanismen, die zur Persistenz sozialer Ungleichheiten – insbesondere für Mehrsprachige – beitragen. Bourdieus verstehend rekonstruktiver Zugang (Bourdieu 2010) und seine Begriffe Doxa, Habitus und Feld (Bourdieu/Wacquant 2006, Bourdieu 2005b, 1993, 1987) sind zentral für unseren Beitrag und die Beantwortung der gestellten Fragen. Was den Gebrauch, das Prestige und das hierarchische Verhältnis von Sprache(n) anbelangt, lohnt es sich ebenso auf Bourdieu (2005a) zu referieren. Wir folgen zudem Diskursen zu Partizipation (z. B. Mecheril/Hoffarth 2009) und migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit (Füllekruss/Rühlmann 2023, Brizić 2022, 2007; Dirim/Khakpour 2018, Morgen/Schnitzer 2015, Gogolin 2008).

Mit unseren Fragestellungen nehmen wir das soziale Feld Volksschule¹ Schweiz in den Blick. Wir fokussieren Schulhauskulturen², den Umgang mit Mehrsprachigkeit und inwiefern das Potenzial andersartiger Lehr- und Lernexpertise zur Unterstützung des Lernprozesses mehrsprachiger Schüler:innen Teil des professionellen Verständnisses von Lehrenden ist. Wir stützen uns auf Daten des Schulentwicklungsprojektes „Mehrsprachige integrieren – für eine sprach- und diversitätssensible Schulhauskultur“ (2022–2024) sowie einer Vorstudie (2018–2021) (vgl. Hild/Scherrer 2020a; 2020b).

Unsere methodische Vorgehensweise ist dem verstehend rekonstruktiven Paradigma verpflichtet, verlangt nach einem hermeneutisch angelegten Forschungs- und Entwicklungsprozess, der iterativ angelegt ist (vgl. Hild 2019, S. 210). D. h. die Einbindung aller Beteiligten ergibt sich fortlaufend, ist abhängig von deren Ressourcen und spezifischen Interessen, der Geschichte und dem Kontext der am Projekt partizipierenden Schuleinheiten. Daten wurden zu mehreren Zeitpunkten erhoben, aufbereitet und analysiert. Gewonnene Ergebnisse und Einsichten bieten wichtige Lernimpulse für weitere Datenerhebungen und teilweise wurden sie auch mit Beteiligten diskutiert, vertieft und verifiziert.

-
- 1 Volksschule bezeichnet die obligatorische Schule, die in der Schweiz elf Jahre dauert: Acht Jahre Primarstufe (davon zwei Jahre Kindergarten); Sekundarstufe I (drei Jahre).
 - 2 Schulen in der Schweiz entwickeln sich auf lokaler Ebene. Abhängig von ihrer Grösse (kleinere Schulen werden zusammengelegt oder angegliedert) führt pro Schulgebäude eine Schulleitung sowohl das Lehrpersonal als auch weitere für das Schulleben verantwortliche Akteure (bspw. Mitarbeiter:innen der Betreuung). Schulleitungen sind für die Schulorganisation, die Schulentwicklung und die Schulkultur verantwortlich. Deshalb sprechen wir in diesem Artikel von Schulhauskultur (vgl. auch Kapitel 1 in diesem Beitrag).

1 Theoretische und empirische Ausgangspunkte

Die historische und gegenwärtige Prägung der Schweiz als Migrationsgesellschaft, die aktuelle Verstärkung globaler Migrationsbewegungen und die damit verbundene stetige Zunahme einer Bevölkerung, die mehrere Sprachen unterschiedlich ausgeprägt spricht³, begründet Fragen zur Art der Partizipation Mehrsprachiger im sozialen Feld Schule.

Als Brennpunkte sozialer Interaktion und Kommunikation sind Schulen Orte, an denen gesellschaftliche Machtverhältnisse wirken, auch in ihrer Verschränkung. So beeinflusst die Tatsache, eine andere Familiensprache⁴ als Deutsch zu sprechen, in Kombination mit Bildungssystemferne den Lern- und Bildungserfolg maßgeblich: „Nahezu ein Fünftel der Schweizer 15-Jährigen erreicht die Mindestkompetenzen in Mathematik und ein Viertel diejenigen in Lesen nicht“ (Erzinger et al. 2023, S. 106). Die Persistenz dieser über Jahrzehnte bekannten sozial bedingten Ungleichheiten im Bildungssystem ist alarmierend. Weshalb wird darüber nicht dringlicher debattiert, warum sperrt sich ein Schulhausteam dagegen, chancengerecht zu denken (vgl. Eingangszitat)?

Liegen zur Herstellung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten sowie zur Diskriminierung gewisser Schüler:innen-Gruppen durch Zuschreibungen (askriptive Merkmale, Rassifizierung) unzählige Studien vor⁵, wird im Diskurs zu ‚migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit‘ die Volksschule kaum beleuchtet. Zwar ist die Bedeutung von Sprache als wirkmächtige Differenzkategorie und ungleichheitserzeugendes Verhältnis im Fokus verschiedener Studien (vgl. Dirim/Khakpour 2018, S. 34 ff.; Füllekruss/Rühlmann 2023, S. 34). Ebenso liegen vermehrt Studien vor, die sich subjektivierungstheoretisch und machtkritisch mit Sprache und Anerkennung auseinandersetzen (z. B. Schwerpunktheft ZSE 2024) und zunehmend werden Anerkennungsnormen rekonstruiert (z. B. Moldenhauer/Schmidt/Kuhlmann 2024, S. 112). Die Perspektive von Mehrsprachigen auf Aspekte der Schulhauskultur sowie die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams ist ein noch auszulotender Bereich.

Ergiebig für den theoretischen Erklärungshintergrund der andauernden Reproduktion sozialer Ungleichheiten durch das Bildungssystem ist das Habitusfeld-Konzept von Bourdieu (vgl. die Beiträge in diesem Band) – die Fragestellung im Auge behaltend, stellen wir seinen Begriff der Doxa ins Zentrum unserer

3 Daten für die Schweiz: „Fast die Hälfte der Kinder kommt zuhause mit mehreren Sprachen in Kontakt“ (BFS 2021, S. 2). Für den Kanton Zürich gilt, dass 43,1 % zuhause eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen (Bista 2022, S. 17).

4 Wir verwenden diesen Begriff, weil er auf das mehrsprachliche Repertoire einer Schülerin, eines Schülers referiert. Familiensprache umfasst nicht für alle Familienmitglieder dieselben Sprachen bzw. Sprachvarietäten. Soziolekte, Varietäten von Standardsprache(n), d. h. Dialekte können in dieses Konzept einbezogen werden.

5 Übersicht, vgl. SKBF Bildungsbericht CH (2010, 2014, 2018, 2023).

Überlegungen. Mit Doxa bezeichnet Bourdieu „[...] die Gesamtheit dessen, was als Selbstverständliches hingenommen wird“ (Bourdieu 1993, S. 80; vgl. auch ders. 1987, S. 668; 2005b, S. 7). Zur alltäglichen Ordnung des Selbstverständlichen zählen „[...] insbesondere die Klassifikationssysteme, die festlegen, was als interessant bewertet wird und was als uninteressant, wovon niemand denkt, daß es erzählt zu werden verdient, weil keine (Nach)Frage besteht“ (Bourdieu 1993, S. 80). Nicht nur Meinungen, auch Überzeugungen, die von einer Gesellschaft oder einem sozialen Feld⁶ unhinterfragt als normal, als wahr, als wirklich angenommen werden, zählen dazu. Als selbstverständlich geltend, werden sie nicht infrage gestellt, sie werden weder kritisiert noch debattiert. Die Macht der Doxa liegt in deren unhinterfragter Akzeptanz, die sich in sozialen Praktiken zeigt (Koller 2009, S. 79–80) und Orientierungs- und Handlungsmuster leitet. Das Nichtbenennbare, das Tabuisierte oder das, was der eigene oder kollektive Denkapparat nicht zu denken erlaubt (Bourdieu 1993, S. 81), verschleiert Herrschaftsstrukturen: Der privilegierte Standpunkt, die damit verbundene symbolische Gewalt, wird von den Beteiligten eines sozialen Feldes als natürlich, legitim oder gar notwendig wahrgenommen. Im sozialen Feld Schule geht es um die „[...] enge Koalition und Komplizenschaft zwischen dem Bildungssystem und der herrschenden Kultur“ (Kramer 2011, S. 340). Die privilegierten, tonangebenden Gruppen profitieren von der Mitgestaltung der Doxa in einer Gesellschaft oder einem sozialen Feld wie dem Bildungswesen, da diese herrschaftsstabilisierend wirkt.

Der bis heute vorherrschende ‚monolinguale Habitus‘ macht die Alltagswelt Schule für Mehrsprachige schwer durchschaubar. Doch nicht nur das Durchdringen von formellen und informellen Spielregeln im sozialen Feld Schule ist somit erschwert, auch soziale Praktiken der An- und Aberkennung einer Person, die eine bestimmte Sprache spricht oder eben nicht spricht, beeinflussen das schulische Selbstverständnis – insbesondere von Mehrsprachigen: „Entlang von Sprache(n) und Sprechen vollziehen sich sowohl Akte der Anerkennung als auch der Missachtung“ (Mörge/Schnitzer 2015, S. 8). Denn „[...] der je nachdem kleinere oder grössere Mangel an kulturellem Kapital und an elaboriertem Sprachstil wird von Lehrenden als Defizit an Begabung und Leistung ausgelegt“ (Hild 2019, S. 33).

Die hier eingenommenen Perspektive auf Sprache(n) findet Entsprechung in den Anliegen des ‚Linguizismus‘ (Füllekruss/Rühlmann 2023), dem es auch darum geht, subtile Benachteiligungen und Mechanismen auf sprachlicher Ebene aufzudecken. Sprachen haben nebst dem ‚Marktwert‘ (Bourdieu 2005a) auch

6 Bourdieu integriert seine Vorstellung von Doxa auch in die Konzeption von Habitus und Feld. Die verinnerlichten Strukturen des Habitus und die objektiven Strukturen eines sozialen Feldes sind relational zu denken und beruhen auf einer Doxa. Diese steuert das Handeln aller Akteure, somit das der im Feld Ton Angebenden ebenso wie das der Beherrschten.

eine Ordnung. Diese werden im Linguizismus als rassistische Ordnungen gefasst und es wird davon ausgegangen, „[...] dass durch Linguizismus sprachliche Unterschiede zu sozial relevanten Differenzen, vergleichbar mit race, gender und class, werden“ (Dirim/Simon 2022, S. 5, zit. nach Füllekruss/Rühlmann 2023, S. 38). Indem wir uns auf die Doxa, die Privilegierten und deren Diskriminierungsmechanismen sowie auf symbolische Gewalt konzentrieren, sehen wir eine große Schnittmenge zur These „[...] dass die Legitimität des Sprechens rassistisch (vor)strukturiert ist und dass legitimes Sprechen und damit verbundenes Gehört-Werden in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen durch ein weißes Sprechen und Hören geprägt ist [...]“ (Füllekruss/Rühlmann 2023, S. 49). Wenn die Sprache der Allochthonen nicht selbstverständlich zur Verfügung steht, wenn sie nicht passt, zu viel über die Sprecherin, den Sprecher verrät, kann die „erlebte Macht sprachlicher Kategorisierungen“ (Busch 2015, S. 57) zur Verstummung oder zur Leugnung der eigenen Familiensprache(n) führen: Mehrsprachige Lernende und Lehrende müssen aus vielfachen Gründen um die Wahrnehmung und Anerkennung ihrer Potenziale und Leistungen ringen.

Mehrere Sprachen zu sprechen, ist mehr als eine individuelle Bereicherung, sie ist auch ein gesellschaftlicher Gewinn. Doch die ethno-kulturelle Herkunft im schulischen Alltag wird oft als ‚Störung‘ wahrgenommen, es wird über Sprachdefizite und legitime bildungssprachliche Kompetenzen debattiert (vgl. Mörge/Schnitzer 2015, S. 7) oder das Konzept der ‚Halbsprachigkeit‘ herangezogen. Sprachkompetenzen der Schüler:innen mit Migrationserfahrungen werden als zu gering eingestuft (Karabulut 2020, S. 24–25), wobei nicht Sprachkompetenz an sich (Mecheril/Quehl 2006) angemahnt wird, sondern das Vermögen dieser Schüler:innen, die legitime Sprache (Bourdieu 2005a, S. 14–16, 21) zu sprechen.

Weil Schulen heute vielsprachig und vielstimmig sind, gilt es, allen eine Stimme zu geben, ihnen zu ermöglichen, sich zu artikulieren – ihnen ‚Voice‘ zuzutrauen aber auch Ansprachen, das Ansprechen entsprechend zu gestalten. Denn „[...] das Konzept der Voice umfasst nicht nur das sprachliche Können und Tun eines Menschen, sondern auch die Frage, wie soziale Herkunft und kollektive Erfahrung darin Ausdruck finden“ (Brizić 2022, S. 18). Lehrende müssen die ‚Voices‘ hören und interpretieren und somit ‚Hearing‘ gewähren als Antwort auf ‚Voice‘. ‚Hearing‘ ist die Art und Weise, wie einer Stimme Gehör geschenkt wird (Brizić 2022, S. 21), wie das Gehörte interpretiert und für den schulischen Rahmen ‚übersetzt‘ und in ihn integriert wird. Bewusste, aufmerksame ‚Voice‘ ermöglichen und ‚Hearing‘ gewähren, sind daher ein wesentlicher Teil des professionellen Handelns von Lehrenden, auch in ihrer Funktion als Erziehende. Durch sie wird Teilnahme sowie Teilhabe aller, auch der Mehrsprachigen, integraler Bestandteil einer Schulhauskultur. Letztere bildet nach unserem Verständnis die gemeinsam erarbeitete Basis des alltäglichen Denkens und Handelns von Akteuren im Rahmen ihrer Schule ab, ist die symbolische Ordnung (Helsper 2008, S. 63), eingebettet in eine Doxa.

Um die aufgeworfenen Forschungsfragen zu beantworten, wurden Daten in verschiedenen Fokusgruppengesprächen mit unterschiedlichen Lehrpersonen erhoben. Die Vorstudie ‚Professionalisierung gemeinsam und nachhaltig‘ (2018–2020) umfasste 22 HSK-Lehrpersonen (HSK: Heimatliche Sprache und Kultur) aus vier Sprachgruppen. Im daran anschließenden Schulentwicklungsprojekt ‚Mehrsprachige integrieren – für eine sprach- und diversitätssensible Schulhauskultur‘ wurde bisher ein Fokusgruppengespräch mit fünf DaZ-Expertinnen (DaZ: Deutsch als Zweitsprache) durchgeführt und analysiert. Die gewonnenen Erkenntnisse begründeten ein weiteres Fokusgruppengespräch mit zwei HSK-, einer DaZ- und zwei Klassen-Lehrpersonen aus QUIMS-Schulen⁷. An zwei Schulen wurden zudem Gespräche mit bestehenden Arbeitsteams geführt. Ergänzend konnten wir zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten mit Schüler:innen-Gruppen zum Thema arbeiten⁸. In Anlehnung an die Methode der hermeneutischen Habitusanalyse wurde das transkribierte Erhebungsmaterial sequenzanalytisch (Teiwes-Kügler/Lange-Vester 2018), d. h. kleinschrittig, in mehreren Analyseschlaufen ausgewertet. Relevante, aus den verschiedenen Daten herausgearbeitete, Lesarten und Thesen wurden daraufhin den Projektteilnehmenden zur Diskussion gestellt (iteratives Vorgehen). Die nachfolgenden zwei Kapitel stehen für den Versuch, paradox anmutende Zustände sozialer und sprachlicher Wirklichkeiten im sozialen Feld Schule darzulegen und zu diskutieren.

2 Monolingualer Habitus in der Volksschule der vielsprachigen Schweiz?

Die Migrationsgesellschaft Schweiz ist de facto mehrsprachig.⁹ Trotzdem – so unsere Vermutung – beherrscht hierzulande der ‚monolinguale Habitus‘ den schulischen Alltag. Das ‚geheime Leben der Sprachen‘ hat gemäß Brizić (2007) einen Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration: Das aus Scham stattfindende Verschweigen der zu Hause gesprochenen Sprache(n) steht in Zusammenhang mit dem erreichten Schulerfolg. Zwar wird Mehrsprachigkeit einerseits zunehmend als Potenzial und Chance angesehen, und „[...] sie baut Brücken in der multikulturellen und vielsprachigen Schweiz“ (Furter 2022, S. 1). Andererseits zeigt sich, dass in schulinternen Weiterbildungen anderen sozialen Phänomenen

7 QUIMS: Qualität in multikulturellen Schulen – ein Angebot im Kanton Zürich. In Schulen mit einem überproportional hohen Anteil von Heranwachsenden aus Familien mit geringen sozioökonomischen Ressourcen und/oder mit Migrationserfahrungen wird versucht, durch gezielte Unterrichtsentwicklung den Bildungserfolg der Schüler:innen zu steigern (vgl. Volksschulamt Kanton Zürich: Stichwort QUIMS).

8 Die bisher erhobenen Daten mehrsprachiger Schüler:innen können wir in diesem Beitrag nicht einbeziehen.

9 Vgl. Fußnote 3.

Vorrang eingeräumt wird, wie z. B. der Gewaltprävention, gemeinsame Unterrichtsvorbereitungen fallen weg: „[...] da ist dann weniger äh, der Unterricht an sich, ähm, die Vorbereitung im Zentrum und darunter leidet dann wiederum der sprachensible Unterricht (...)“¹⁰ (FG-DaZ 21.6.21, Uf. 00:55:30).

Die Tatsache, dass in der internationalen Mehrsprachigkeitsforschung überwiegend Einigkeit darüber besteht, „[...] dass es Kinder nicht überfordert, wenn sie mehrere Sprachen in früher Kindheit lernen, und dies auch nicht dazu führt, dass sie keine der Sprachen gut beherrschen“ (Chilla/Rothweiler/Babur 2013 zit. nach Woerfel 2022, S. 4), scheint im sozialen Feld Schule noch nicht angekommen zu sein. Es ist anzunehmen, dass der Irrglaube an die ‚Halbsprachigkeit‘ (Wiese 2011; Woerfel 2022) von manchen Lehrenden noch kolportiert wird. Dieses hartnäckige Festhalten am Mythos Semilingualität lässt sich auf die soziale Dimension von Sprachen und ihren ‚Marktwert‘ (Bourdieu 2005b) zurückführen. So färbt das Prestige einer Sprache auf die Sprecher:innen ab, generiert Ansehen (Bewunderung) oder Herabsetzung.

Die unterschiedlichen Bewertungen bezüglich des ‚Marktwertes‘ von Sprachen scheinen bereits Kinder im Kindergarten verinnerlicht zu haben, wie eine Teilnehmende berichtet. So ist ‚migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit‘ nicht Normalität in den Kindergärten, in denen sie als DaZ-Lehrperson¹¹ unterrichtet:

„Was ich gerne versuche mit ihnen, und die Kleinen sind eben schon noch klein, ist so ein bisschen sie herauszulocken mit ihrer Muttersprache. Also, wenn wir Wortschatz besprechen und sie haben keinen Plan was das heisst, versuche ich es übers Bild herauszulocken: ‚Wie heisst denn das bei dir daheim? Wie sagst du dem bei dir daheim?‘ Und dann gibt es Kinder, die können das gut, die finden es lässig, und dann gibt es immer Kinder, die sich verweigern, die ihre Muttersprache zu Hause lassen, sie bringen sie nicht in den Kindergarten. [...] Also, ich versuche es ein wenig so, sie für ihre Mehrsprachigkeit zu loben, und zu bestärken, ihnen zeigen, dass sie ihnen gehört und dass ich Freude an ihrer Mehrsprachigkeit habe. Aber es gibt wirklich immer Kinder, die haben Mühe damit das mitzubringen, finde ich total schade.“ (FG-DaZ 21.6.21, Hf. 00:28:55).

Dass die Verwendung der Familiensprache im schulischen Unterricht nicht nur eine Altersfrage ist, sondern vielmehr keine Selbstverständlichkeit, wirkt aufgrund der eigenen didaktischen Offenheit kränkend (Kinder, die das nicht wollen, das findet sie ‚total schade‘). Sie scheint nicht zu hinterfragen, mittels welcher

10 In den Fokusgruppengesprächen wurde Standardsprache und Dialekt verwendet. Aussagen in der Variante des Schweizerdeutschen sind an die Standardsprache angepasst worden.

11 DaZ-Lehrpersonen sind kommunal angestellt, verfügen über ein anerkanntes Lehrdiplom und eine Zusatzqualifikation für Deutsch als Zweitsprache (Bildungsdirektion Kt. Zürich 2024).

Mechanismen und Techniken der Repräsentation Mehrsprachige verstummen oder nicht wagen, ihre Stimme zu erheben. Die DaZ-Lehrerin auf Kindergartenstufe, welche versucht, die Familiensprache ‚herauszulocken‘, belohnt einerseits Mühelosigkeit im Umgang mit der Familiensprache, andererseits ist das Verb ‚verweigern‘ für 4- bis 6jährige Kinder wenig angemessen und unterstellt einen bewussten Umgang mit den zur Verfügung stehenden Sprachen. Die Zurückhaltung könnte z. B. auf fehlende bzw. negative Erfahrungen bei der Nutzung der Familiensprache im Bildungskontext zurückzuführen sein (Woerfel 2022, S. 17). Oder sie kann als Antwort auf eine defizitorientiert geprägte Sicht auf ‚migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit‘ verstanden werden. Beide Erklärungen verweisen auf den soziologischen Ansatz der ‚sozialen Scham‘ (Brizic 2007; Neckel 2021). Hinter der vordergründig offenen und einladenden Rede („Wie heißt denn das bei dir daheim?“) kann sich eine Ja-Aber-Haltung verstecken. Eine Haltung, die Lernende in binäre Gruppen einteilt und gleichzeitig ihr Anders-Sein durch ‚Othering‘ (vgl. Riegel 2016) betont, und die das Daheim ins Zentrum rückt, kann Scham verursachen. Soziale Scham entsteht „[...] aus dem Geflecht sozialer Beziehungen heraus und dem geringen Maß an Anerkennung, das man durch andere erfährt. [...] Scham ist schließlich von dem Empfinden, gegen eine Norm verstoßen zu haben, nicht zu trennen“ (Neckel 2021, S. 95). Sie greift das Selbstbewusstsein an, sichtbar für andere, zeigt die ureigene Verletzlichkeit. Lehrende tragen in ihrem professionellen Handeln große Verantwortung: Anderen zu ermöglichen, sich zu artikulieren – ihnen ‚Voice‘ zuzutrauen – verlangt nach reflektiertem Umgang mit Ansprache, Anrufung bzw. dem Aufrufen im schulischen Alltag. Letzteres sollte sprachsensibel gestaltet sein, d.h. nicht nur was sagen (fragen) Lehrpersonen ist wichtig, sondern v.a. wie sie das tun, rückt in den Blick. Ist das kommunikative Handeln ‚passend‘ zum milieuspezifisch geprägten Erfahrungsraum der/des An- bzw. Aufgerufenen, wird ein ‚Achtungsverlust‘ (Neckel 2021, S. 103) riskiert? Damit ist auf die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme verwiesen, die für die ‚kulturelle Passung‘ von herkunftsbedingten habituellen Praktiken und dem in der Schule geforderten bzw. vorausgesetzten Habitus (Bourdieu/Passeron 1971; Hild 2019, S. 136–137) grundlegend wäre.

Wie ist die Situation für mehrsprachige Lernende aus der Sicht von Lehrenden? Aus unseren Daten lässt sich ableiten, dass selbst für DaZ-Lehrpersonen Mehrsprachigkeit nicht zur schulischen Normalität gehört. Die ‚migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit‘ ist für sie eine besondere Leistung, ein Muss und keine Selbstverständlichkeit:

„Und ich denke mir halt, das ist auch wichtig für die Kinder, dass sie spüren, ähm, welche Leistung sie erbringen. Daheim eine Sprache, dann Schweizer Deutsch als Umgebungssprache und jetzt bei uns reden sie Deutsch, also es sind im Prinzip drei Sprachen, manchmal auch vier, je nach dem, mit denen sie sich in diesem Alter auseinandersetzen müssen (...).“ (FG-DaZ 21.6.21, Df. 00:32:05)

Sehr engagierte Lehrpersonen neigen dazu, mit ihrem unterstützend gedachten Lehrverhalten dem Lernen der Schüler:innen zu wenig Raum zu lassen. Darauf weist eine andere Stimme hin – es ist so

„[...] ,dass ich den Kindergärtnerinnen manchmal sagen muss, dass sie den Kindern mehr Zeit lassen, um etwas zu erzählen und nicht einfach zagg, reingehen und den Satz für sie fertig machen. Sondern ihnen Zeit lassen, sie einfach sprechen lassen, das kommt im Klassenverband wirklich zu kurz (...).“ (FG-DaZ 21.6.21, Gf. 00:32:52).

Lehrende als Privilegierte können nicht nur ‚Voice‘ geben, sie müssten ebenso sensibel ‚Hearing‘ gewähren – diese soziolinguistischen Zugänge bieten Chancen für die Praxis, deren Verankerung z. B. durch Weiterbildung unterstützt werden könnte.

Milieuspezifisch geprägter Erfahrungsraum beinhaltet kollektive Erfahrungen: „Hearing meint somit nicht nur das Hören von Kompetenz, sondern auch das Wahrnehmen von sozialer Erfahrung“ (Brizic 2022, S. 21). Mit Differenzierungsangeboten, die sich entlang von Sprachkompetenzen bewegen, gehen wirkmächtige Klassifizierungen und Positionierungen einher: So heißt es bspw. ‚Das ist ein DaZ-Kind‘, ein Label, das oft stigmatisierende Wirkung entfaltet. „Wenn die Kinder nicht mehr sagen müssen, ich muss ins DaZ, sondern ich darf ins DaZ, dann wären wir an einem anderen Punkt“ (FG-DaZ 21.6.21, Mf. 01:34:50), visioniert eine der DaZ-Expertinnen – das könnte für HSK-Unterricht ebenso geltend gemacht werden. Dieses als ‚anders‘ herausgestellt werden, diese Verbesonderung, wirft einen langen Schatten auf Bildungsbiografien von Mehrsprachigen, gefährdet ihre Integration. Aufgrund der diskutierten theoretischen Erklärungen und empirischen Hinweise formulieren wir als erstes Zwischenfazit zwei Thesen:

„Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit‘ scheint im sozialen Feld Schule der vielsprachigen Schweiz nicht zur natürlichen Ordnung zu gehören. Was ‚anders‘ ist, wird zu den eigenen Orientierungs- und Handlungsmustern als defizitär gesetzt, als Abweichung von den in der Schule geltenden Normen. Mehrsprachigkeit gehört (noch) nicht zur Doxa (Bourdieu 1993, 1987) des sozialen Feldes Volksschule.

Mehrsprachigen Lernenden werden Anerkennung und Partizipation oft verwehrt. Ignoranz, Weghören oder Aussitzen stehen für äußerst subtile Formen symbolischer Gewalt (Bourdieu 2005b, 2010) und die Verweigerung von Partizipation. Betroffene wiederum reagieren mit Formen des Selbstausschlusses wie Verstummen, Scham und Unsicherheit gegenüber der eigenen Positionierung (Neckel 2021).

Die offiziell viersprachige Schweiz, für die die Maxime ‚ein Land, eine Sprache, eine Nation‘ nicht wirklich passend scheint, bietet einen Nährboden nicht nur für den ‚monolingualen Habitus‘, sondern auch für den ‚monoethnischen Habitus‘, was als Nächstes diskutiert wird.

3 Schule für alle auf Systemebene – subtile Ausgrenzungs- und Abwertungserfahrungen im schulischen Alltag

„Es ist eigentlich immer nur, immer nur MEHR, und mühsam und belastend, Elterngespräche brauchen viel zu viel Zeit und dann die Kosten, es ist eigentlich nur MEHR im negativen Sinn.“ (FG-DaZ 21.6.21, Mf. 1:07:33)

Angesichts der Tatsache, dass im sozialen Feld Schule seit geraumer Zeit Lehrpersonenmangel herrscht, ist es umso erstaunlicher, dass das Potenzial der HSK-Lehrpersonen nicht gesehen bzw. beachtet wird. Diese Lehrpersonen verfügen in der Regel über zertifizierte kulturelle Ressourcen (Ausbildungs- und mehrfache Sprachdiplome), zeigen ausgeprägte Motivation für Lernprozesse und schulische Bildungsformate, möchten mit anderen Akteursgruppen der Volksschule zusammenarbeiten. Unsere Untersuchungsergebnisse (Hild/Scherrer 2020b) verdeutlichen, dass sich im sozialen Feld Volksschule die Konstellationen der Akteure bzw. Akteursgruppen im Feld auch „[...] als Ausdruck eines Kampfes um die Legitimierung bzw. die De-Legitimierung bestimmter Bildungsvorstellungen und Bildungs-, Studien- und Lernstrategien verstehen lassen“ (Teiwes-Kügler/Lange-Vester 2018, S. 151). Die Normalität einer vor-migrantischen Gesellschaft wird fast zwanghaft aufrechterhalten: „Eine einheitliche (Staats)Sprache wird als unabdingbar, SprachENvielfalt als Konflikttherd konstruiert“ (Fröhlich/Schlickum 2017, S. 296) – auch auf der Ebene der Lehrenden. Hinter dem ‚monolingualen Habitus‘ scheint tatsächlich auch ein ‚monoethnischer Habitus‘ die Hintergrundfolie der Orientierungs- und Handlungsmuster von manchen Lehrenden mitzubestimmen.

Die mangelnde Anerkennung der Professionalität der HSK-Lehrpersonen zeigt sich bspw. in vorgeschobenen Kontrollen: „Manchmal kommen uns Lehrpersonen mitten im Unterricht kontrollieren, holen schnell ein Papier, oder schnell ein Buch, zum Kontrollieren – ist alles in Ordnung, so, du fühlst dich ein bisschen (.) total beobachtet, oder?“ (LW HSK 21.06.19, Df. 00:44:43). Solche ‚überfallartigen‘ Kontrollen deuten auf eine wenig integrative Schulhauskultur hin, verdeutlichen bestehende Herrschaftsverhältnisse. Autochthone Lehrpersonen zeigen, dass sie ihren Anspruch auf ‚ihr Schulzimmer‘ jederzeit geltend machen können und allochthone Lehrpersonen lediglich geduldet sind. Allochthone Mehrsprachige sind gerade auch in Schulen diskriminierenden Praktiken ausgesetzt, wie der Rassismusbericht 2023 festhält (EKR 2024, S. 12).

Auch in unseren Daten zeigen sich diskriminierende Praktiken gegenüber Lehrenden, zumindest zu Beginn ihrer Tätigkeit an einer neuen Schule, wie ein mehrsprachiger Klassenlehrer einer QUIMS Schule berichtet: „[...] in der SCHule ist es ja aso ist es sehr SEHR schlimm (.) ich habe ja am Anfang gesagt, so am Anfang war es ganz schlimm und jetzt, (.) „komm doch ans Elterngespräch“ und „hey mega, schön, ist das im Team jetzt so, dass wir dich haben“ und und [...].“ (FG-mixed 8.12.22, Tm. 01:44:31)

Tm. erzählt weiter, dass er Elterngespräche auf Englisch oder auch auf Albanisch macht und manche Lehrpersonen im Team ihn fragen, „[...] geht das denn, Elterngespräche auf Albanisch“ (FG-mixed, Tm. 1:53:03)? Englisch wird nicht in Frage gestellt, Albanisch hingegen lässt aufhorchen – ein Beispiel dafür, wie Sprachen mit Prestige ausgestattet sind und hierarchisiert werden. Noch heute kann er als Lehrender nicht darauf zählen, dass seiner ersten Familiensprache in einem multiprofessionellen Schulteam selbstverständlich Raum (Mitsprache und Gehör) gewährt wird. Abhängig vom Prestige der Sprache droht Abgrenzung, Othering, eine Verbesonderung oder gar Zensur. Im gesellschaftlichen, politischen und pädagogischen Diskurs um Mehrsprachigkeit geht es meistens „[...] um ‚die‘ Sprache der in Bezug zur Mehrheitsgesellschaft als ‚anders‘ Geltenden“ (Mörge/Schnitzer 2015, S. 8). Autochthone Lehrende scheinen gegenüber allochthonen Mehrsprachigen – Lehrende und Lernende – den ‚monoethnischen Habitus‘ (Wiese 2022) einzufordern, intendiert oder nicht-intendiert, so unsere Lesart. Dazu im Kontrast steht die Tatsache, dass sich die Schweiz mit ihrem Beitritt zum internationalen Übereinkommen über die Rechte der Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention BRK), das am 15. Mai 2014 in Kraft getreten ist, der Inklusion verpflichtet hat. Damit einher geht die Verantwortung, vulnerable Gruppen – wozu u. E. insbesondere mehrsprachige Schüler:innen gehören – gegen Diskriminierungen zu schützen und ihre Inklusion und Gleichstellung in der Gesellschaft zu fördern.

Inwiefern legitimes Sprechen und anerkennendes Hören Teil einer Schulhauskultur sind, zeigt sich in der Art der Zusammenarbeit aller Professionellen einer Schule, der gegenseitigen Anerkennung von Potenzialen und deren Nachfrage. Zusammenarbeit und Schulhauskultur waren Kernthemen in verschiedenen Gruppengesprächen in unseren Projekten (Hild/Scherrer 2020). Der gewählte Stimulus, der im Fokusgruppengespräch die Schulhauskultur verdeutlichen soll (Bild eines Eisberges: Zwei Drittel davon unter Wasser, ein Drittel sichtbar), ermöglichte es, das Konstrukt ‚Kultur‘ im Hinblick auf versteckte, darunter oder dahinter liegende Aspekte (Logiken und Praktiken) zu thematisieren.

„Jaa, (.) was heißt Schulhauskultur, oder? [...] Es muss zur Handlungsfrage werden, dass ich (.), ich rede jetzt von QUIMS oder, dass ich sprachsensibel unterrichte, dass ich sprachsensibel denke. Aber es is irgendwo nich verankert und es is für mich nich nachhaltig. [...] ich muss bereit sein, mir das anzueignen und das umzusetzen und DAS sehe ich WIRKLICH NOCH nicht.“ (FG-DaZ 21.6.21, Tf. 00:56:36)

Für eine sprachensible Schulhauskultur fehlt eine QUIMS entsprechende Haltung (vgl. Fußnote 7), es fehlt an Wissen und an Bereitschaft zur Aneignung und Umsetzung: „Also (.), wenn ich das HÖRE: Jetzt müssen wir auch noch QUIMS machen, dann is es ne Nebensäule“ (FG-DaZ 21.6.21, Tf. 00:57:40). Das Schul- und Unterrichtsentwicklungsprogramm QUIMS bildet kein Dach, es wird zur

‚Nebensäule‘ – was das Bild von Vereinzelung (Projekte, Menschen, Themen) evoziert. Einer anderen DaZ-Lehrerin fällt anhand von Äußerungen der Lehrpersonen auf, dass sie

„[...] schon teilweise auch rassistisch denken, und manchmal auch reden, nicht gegenüber Schülerinnen und Schülern oder Eltern, aber gegenüber, also im TEAM dann, dass irgendwie ähm sichtbar wird oder hörbar wird, irgendwie eben ‚typisch Albaner (.), ähm, dann schauen sie wieder für einen günstigen Flug, ah ja, und dann gehen sie dort wieder in die Ferien‘ (.) oder, ja (..) so Sachen (auflachen) (.).“ (FG-DaZ 21.6.21, Uf. 01:12:15)

Teilweise (d.h. nicht jede:r, das kann auch als loyale Geste gegenüber den Kolleg:innen gelesen werden, für diese Annahme sprechen auch die ‚ähms‘, die häufige Verwendung ‚irgendwie‘ und ‚eigentlich‘ in diesem Abschnitt) prägt rassistisches Denken die Rede über die abwesenden Schüler:innen und deren Eltern. Wenn Lehrpersonen unter sich sind, dann zeigt sich sonst Verdecktes oder Zurückgehaltenes: Es wird deutlich, wie Othering betrieben wird und klassische Stereotypen bedient werden, was sich in der Wortwahl ‚typisch‘ Ausdruck verschafft.

Überreste von kolonialen Artefakten in den Räumen einer Schule fallen Uf. auf: „Und ich finde es noch schwierig, damit umzugehen, weil es ja kleine Sachen sind, die aber eigentlich schon irgendwie, ne Art schon ziemlich grenzüberschreitend sind“ (FG-DaZ 21.6.21, Uf. 01:13:24). Oft gehört es nicht zur Schulhauskultur, sich gegenseitig auf diskriminierende Verhaltensweisen, Artefakte, Sätze oder Sprüche aufmerksam zu machen. Die DaZ-Fokusgruppenrunde ist sich einig – es mangelt an Reflexion(-sbereitschaft), d.h. auch an Reflexion des eigenen Tuns und der Diversität im Team: „Wie gehe ich nun mit der Diversität der anderen um? Und (.) das ist immer, was mir (.) vielleicht bei einigen meiner Kolleg:innen hier [im eigenen Team], die ich ganz doll mag, aber (.) es fehlt mir diese Selbstreflexion“ (FG-DaZ 21.6.21, Uf. 01:11:42). Die einen Kolleg:innen seien sehr vorsichtig, die anderen eher gedankenlos. Sie würden nicht merken, was sie eigentlich anrichten mit ihrem Tun. Da gibt es auch „kein Hinterfragen, was das auslöst“ (FG-DaZ 21.6.21, Hf. 01:05:12), bietet eine andere DaZ-Lehrerin als Erklärung an.

Ein weiterer relevanter Aspekt – die Vorsicht, die Zurückhaltung – des diskriminierungskritischen Diskurses wird ins Spiel gebracht: Was darf (denn heute noch) gesagt werden? Es besteht offensichtlich Wissen darüber, wie geredet werden sollte, was an wen adressiert werden darf, was Sprachsensibilität allgemein bedeutet. El-Maawi/Owzar/Bur (2022) sprechen von einer ‚Strategie des sich Ausschweigens‘ (El-Maawi/Owzar/Bur 2022, S. 114), die bis heute präsent sei. Auch die Zugehörigkeit zu einer Berufsgruppe übt Zwang auf das Sag- und Denkbare aus: „[...] bestimmte Fragen stellt man nicht, kann man nicht stellen“ (Bourdieu 1992, S. 27). Somit handelt es sich auch um einen Loyalitätskonflikt

gegenüber den eigenen Berufskolleg:innen oder dem Berufsstand, was professionellem Handeln diametral gegenübersteht, das berufliche Ethos von Lehrenden verletzt. Diversitäts- und SprachENSensibilität, Reflexion des eigenen Tuns, aber auch Gleichwertigkeit – eine Voraussetzung für multiprofessionelle Teams – scheinen nicht gegeben.

Fehlende Zusammenarbeit im Dienste der Lernenden, Segregations- und Ausschlussprozesse beziehungsweise Integrations- und Passungsproblematiken sind nicht nur struktureller Art, sie scheinen ebenso Bestandteile der alltäglichen Interaktionen in den Schulhäusern zu sein. DaZ-Lehrpersonen sind als Teil der Regelstrukturen in einer besonderen Lage: Ihre Einblicke in den schulischen Alltag sind nicht nur vielfältig, sie sehen und erleben auch sehr nahe, wie sich Alltagsrassismus, Ethnozentrismus und ‚Linguizismus‘ (Füllekruss/Rühlmann 2023) im alltäglichen Handeln von Lehrpersonen Ausdruck verschaffen kann.

Resümierend formulieren wir eine dritte These: *Schulhauskulturen sind vulnerable soziale Konstrukte, durchzogen von subtilen DiskriminierungEN*. Diese äußern sich in ignorantem Verhalten, Gedankenlosigkeit und Verbesonderungen, die in Abwertung, Herabsetzung und Ausgrenzung kippen können.

4 Conclusio und Ausblick

Mehrsprachige im sozialen Feld Volksschule müssen um Anerkennung und Teilhabe kämpfen, selten wird ihnen ‚Voice‘ und ‚Hearing‘ (Brizic 2022) gewährt. Unhinterfragte Orientierungs- und Handlungsmuster befördern soziale Ungleichheiten, halten den Reproduktionsmechanismus zu Gunsten der Autochthonen im Gange. Mit Blick auf die Beantwortung der zwei Fragestellungen zeigen sich eher Persistenz und wenig Anzeichen für wissenschaftlich begründbaren Wandel. Die von uns Befragten lassen eine Doxa (Bourdieu 2005b) aufscheinen, die stark geprägt ist von einem ‚monolingualen Habitus‘ und einem subtil wirkenden ‚monoethnischen Habitus‘: ‚Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit‘ scheint nicht Teil der Schule in der vielsprachigen Schweiz zu sein. Das gelebte schulische Verständnis, das Mehrsprachigen Anerkennung und Partizipation verwehrt, ist in einer zunehmend mehrsprachigen Gesellschaft nicht nur rückständig, es begrenzt das Potenzial der Heranwachsenden. Was in einer globalisierten Welt – in der Mehrsprachigkeit als Normalfall und nicht als Sonderfall gilt – paradox anmutet.

Es reicht nicht aus, „[...] jenen das Wort zu geben, die ansonsten sprachlos bleiben“ (Bourdieu 2005a, S. 14). Vielmehr gilt es zu hinterfragen, aufgrund welcher sozialen Phänomene (z. B. Linguizismus, vgl. Füllekruss/Rühlmann, 2023) und mittels welcher Mechanismen und Techniken der Repräsentation (z. B. Bourdieu 2005a) Mehrsprachige verstummen, ‚ihre Muttersprache zu Hause lassen‘ (FG-DaZ 21.6.21, Hf. 00:29:32) oder erst gar nicht gehört werden

(Brzić 2022). Normalisierungsstrategien von Lehrenden führen vor Augen, dass das Sprechen über Mehrsprachige und ihre sprachlichen Kompetenzen viele diskriminierende Facetten birgt. Durch all diese Verkettungen erhalten essentialistische Deutungsmuster wie ‚typisch DaZ-Kind‘ oder ‚typisch HSK-Lehrer:in‘ ihre weitreichende Wirkmächtigkeit. Für mehrsprachige Kinder sind die unterschiedlichen lebensweltlichen Sprachkompetenzen schlicht nicht bildungsrelevant und HSK-Lehrpersonen steht ihre andersartige Lern- und Lehrexpertise im Weg. Die unhinterfragte Weltsicht (Doxa) mit ihren Teilungsprinzipien wird durch den ‚monolingualen Habitus‘ und den subtil wirkenden ‚monoethnischen Habitus‘ stetig legitimiert und bekräftigt. So bleiben diskriminierende Orientierungs- und Denkmuster – von Ignoranz bis Verbesonderungen – Teil von alltäglichen Handlungsweisen, prägen Schulhauskulturen.

Die Wirkmacht der symbolischen Gewalt (Bourdieu 2005a, 2010) wird deutlich – vielfältige Ressourcen der HSK-Lehrpersonen liegen zu großen Teilen ‚brach‘ und DaZ-Lehrpersonen ringen um Gleichwertigkeit im System Volksschule. Schulhauskultur – stellen wir fest – ist eine vulnerable Angelegenheit und kein bewusst gestalteter kommunikativer, kooperativer und kritisch hinterfragender Lern-Prozess. So verwundert es nicht, dass im schulischen Feld Mehrsprachige und Mehrsprachigkeit überwiegend ignoriert und kaum im schulischen Alltag einbezogen sind – es wird die Normalität einer vor-migrantischen Gesellschaft aufrechterhalten. „Jaa. [...] Ich hör an einer QUIMS-Schule ganz oft die Sprüche ‚Die Kinder sollen jetzt erst mal Deutsch lernen, oder?‘“ (FG-DaZ 21.6.21, Uf. 00:37:30).

Der tief ins Bewusstsein, in die Doxa eingeschriebene Gedanke des Nationalstaates, einer dominanten Nationalsprache (CH territorial determiniert) definiert den gedanklichen Möglichkeitsraum und verweist auf Grenzen des Denkbaren (Bourdieu 1987). Das tief in das schulische Feld verankerte Selbstverständnis eines monolingualen und monoethnischen Habitus (Karabulut 2020; Gogolin 2008; Wiese 2022) machen Lehrende der Organisation Schule offensichtlich zu Gefangenen eines Systems, eines Zwangs zur Aufrechterhaltung von überholten Denk-Orientierungs- und Handlungsweisen, was notwendigen Wandel verhindert. Partizipation von mehrsprachigen Lernenden und Lehrenden findet nicht statt, auch wenn dies entlastend sein könnte: Dies ist (noch) nicht vorstellbar.

Ja, Lehrende sind herausgefordert mit Mehrsprachigen, dem Pflegen einer vielstimmigen Schulhauskultur, in der ‚Voice‘ und ‚Hearing‘ genauso selbstverständlich sind wie das Reden ‚mit‘ Menschen und nicht ‚über‘ sie. Inspirierend für die Professionalisierung scheint uns das Konzept ‚Story telling‘, bzw. der Anspruch, das ‚Hören zu professionalisieren‘ (Brzić 2022, S. 293) zu sein, dies um Verkennungen und Zuschreibungen (Klassifizierungen) in Lehre und Praxisforschung zu vermeiden. Aufmerksames Zuhören und die Performance anderer/ andersartiger Stimmen zuzulassen, unterstützt Prozesse des ‚Verstehens‘ (Bourdieu 2010).

Literatur

- Bildungsdirektion Kt. Zürich (2024): www.zh.ch/de/bildungsdirektion/volksschulamt.html (Abfrage: 11.10.2024).
- Bista (2022): pub.bista.zh.ch/media/1202/die_schulen_im_kanton_zuerich_2021_2022.pdf (Abfrage: 26.11.2023).
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Rede und Antwort*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993): *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2005a): *Was heisst Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, Pierre (2005b): *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2010): *Verstehen*. In: Ders. et al. (Hrsg.): *Das Elend der Welt. Gekürzte Studienausgabe*. 2. Auflage. Konstanz: UVK, S. 393–426.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J.D. (2006): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brizic, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Brizic, Katharina (2022): *Der Klang der Ungleichheit: Biografie, Bildung und Zusammenhalt in der vielsprachigen Gesellschaft*. Münster, New York: Waxmann.
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2021): *Sprachenlandschaft in der Schweiz: 3 Sprachen in der Familie*. www.bfs.admin.ch/asset/de/15384140 (Abfrage: 17.01.2024).
- Busch, Brigitta (2015): *Zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung. Zum Konzept des Spracherlebens*. In: Mörge, Rebecca/Schnitzer, Anna (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und (UN-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 49–66.
- Dirim, İnci/Khakupour, Natascha (2018): *Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule*. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 201–225.
- Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (EKR)/humanrights.ch (2024): *Rassismuvorfälle aus der Beratungsarbeit 2023*. Bern: EKR.
- El-Maawi, Rahel/ Owzar, Mani/Bur, Tilo (2022): *No to Racism. Grundlagen für eine rassismuskritische Schulkultur*. Bern: hep.
- Erzinger, Andrea B./Pham, Gian/Prosperi, Oliver/Salvisberg, Miriam (Hrsg.) (2023): *PISA 2022. Die Schweiz im Fokus*. Bern: Universität Bern.
- Fröhlich, Steffen/Schlickum, Christine (2017): *Sichten auf SpracheN*. In: Burger, Timo/Miceli, Nicole (Hrsg.): *Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS, S. 291–304.
- Furter, Reto (2022): *Mehrsprachigkeit – Gabe und Aufgabe*. EDK Blog: www.edk.ch/de/die-edk/blog/220518 (Abfrage: 22.06.2024).
- Füllekruss, David/Rühlmann, Liesa (2023): *Sprache, Rassismus- und Linguizismus(kritik). Theoretische Annäherungen und Verhältnisbestimmungen*. In: *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik (2) 2023*, S. 34–57.
- Gogolin, Ingrid (2008, 2. unveränderte Neuauflage): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Helsper, Werner (2008): *Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität*. In: Helsper, Werner/Susann Busse/Merle Hummrich/Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115–145.
- Hild, Petra (2019): *Habitus und seine Bedeutung im Hochschulstudium. Aneignungspraktiken und -logiken von Studierenden*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hild, Petra/Scherrer, Regina (2020a): *Professionalisierung – gemeinsam und nachhaltig. Schlussbericht zuhanden des Bundesamtes für Kultur (BAK)*.

- Hild, Petra/Scherrer, Regina (2020b): Marginalisierung engagierter und kompetenter Lehrer*innen. In: vpod bildungspolitik 219, S. 25–29.
- Karabulut, Aylin (Hrsg.) (2020): Diskriminierung, Rassismus und Bildungsungleichheiten – Theoretische Perspektiven, Verhältnissetzungen und Intersektionen. In: Rassismuserfahrungen von Schüler*innen: Institutionelle Grenzziehungen an Schulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–48.
- Koller, Andreas (2009): Doxa (doxa). In: Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (Hrsg.): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 79–80.
- König, Alexandra/Berli, Oliver (2012): Das Paradox der Doxa. Macht und Herrschaft als Leitmotiv der Soziologie Pierre Bourdieus. In: Imbusch, Peter (Hrsg.): Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 303–333.
- Kramer, Rolf-Torsten (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, Paul/Hoffarth, Britta (2009): Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In: King, Vera/Koller, Hans-Christoph: Adoleszenz – Migration – Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2. Auflage, S. 239–258.
- Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (2006): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann.
- Moldenhauer, Anna/Schmidt, Melanie/Kuhlmann, Nele (2024): Editorial: Ringen um Anerkennung. Ambivalenzen im Sprechen über Diskriminierung in pädagogischen Kontexten. In: Schwerpunkttheft der ZSE, 44. Jg. 2024, H. 2, S. 111–116.
- Mörge, Rebecca/Schnitzer, Anna (2015): Mehr-Sprachigkeit und (Un)Gesagtes. Einleitende Skizierungen. In: Mörge, Rebecca/Schnitzer, Anna (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–26.
- Neckel, Sighard (2021): Scham und Schamsituationen aus soziologischer Sicht. In: Trauma – Zeitschrift für Psychotraumatologie und ihre Anwendungen, 19. Jg. (2021) Heft 1, S. 94–108.
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: Transcript.
- Rieger-Ladich, Markus (2011): Rationale Pädagogik: Siegfried Bernfeld – Heinz Joachim Heydorn – Pierre Bourdieu. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 141–159.
- SKBF (2023): Bildungsbericht Schweiz 2023 Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/bildungsbericht/ (Abfrage: 14.07.2024).
- Teiwes-Kügler, Christel/Lange-Vester Andrea (2018). Das Konzept der Habitus-Hermeneutik in der typenbildenden Milieuforschung. In Müller, Stella/Zimmermann, Jens (Hrsg.): Milieu – Revisited, Wiesbaden: Springer VS, S. 113–155.
- Wiese, Heike (2011): Führt Mehrsprachigkeit zum Sprachverfall? Populäre Mythen von ‚gebrochenem Deutsch‘ bis zur ‚doppelten Halbsprachigkeit‘ türkischstämmiger Jugendlicher in Deutschland. In: Ozil, Şeyda/Hofmann, Michael/Dayioğlu-Yücel, Yasemin (Hrsg.): Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer. Kontroversen und Lernprozesse. Göttingen: V&R unipress, S. 73–84.
- Wiese, Heike (2022): Mehrsprachigkeit: „Doppelte Halbsprachigkeit gibt es nicht“ deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/sprachforscherin-heike-wiese-doppelte-halbsprachigkeit-gibt-es-nicht/ (Abfrage: 02.08.2024).
- Woerfel, Till (2022): Mehrsprachigkeit in Kita und Schule. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Professionalität im Feld der politischen Bildung: Habitusmuster und Politikbilder im Kontext von Diskriminierung und Politikdistanz

Catrin Opheys und Tim Zosel

1 Einleitung

Angesichts des kontinuierlich bestehenden Zusammenhangs von sozialer Ungleichheit und Bildungsungleichheit gelingt es Bildungsinstitutionen und pädagogischem Personal bisher nicht ausreichend, kompensatorisch zu wirken. Im pädagogischen Handeln scheint zu selten Berücksichtigung zu finden, dass sich bei Lernenden je nach Habitus und sozialem Milieu (Bremer/Teiwes-Kügler 2013) unterschiedliche Grundmuster der Bildungsmotivation, -strategien und -praxis zeigen (Bremer 2010). Auch die Pädagog*innen sind geprägt durch habitus- und milieuspezifische Dispositionen sowie biografische Erfahrungen mit Bildung und bringen damit verbundene Alltagspraxen ein, was sich auf die pädagogische Praxis, die Auseinandersetzung mit inhaltlichen Themen sowie den Blick auf die Adressat*innen auswirkt (Bremer/Pape/Schlitt 2020). So berichten etwa Menschen, die aufgrund ihrer Klassenherkunft in Bildungsinstitutionen Ausgrenzung erleben, von Zurückweisungen und Beschämungen, die als Folge pädagogischen Handelns entstehen (Niggemann 2021). Tragen also pädagogische Professionelle (in der Regel ungewollt), wie das in einigen Studien bereits herausgearbeitet wurde (Lange-Vester 2015; Bischoff 2017; Bremer/Pape/Schlitt 2020), zur Reproduktion sozialer Ungleichheit bei?

In der politischen Bildung werden gesellschaftlich-politische Themen aufgegriffen, bei denen es grob gesagt um die Regelung der allgemeinen Angelegenheiten geht. Zentrale Bedeutung hat derzeit die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Krisen und Konfliktlagen (wie etwa Klima, Kriege, Rechtsextremismus), die für die Lernenden mit Einschränkungen im alltäglichen Leben einhergehen (bspw. durch Diskriminierung oder Rassismus). An die politische Bildung und die pädagogisch Tätigen werden von Politik und Gesellschaft hohe Erwartungen herangetragen: sie sollen nicht nur Orientierung geben und Teilhabe fördern, sondern auch Demokratie schützen und Extremismus vorbeugen (kritisch dazu: Hafenegger 2019; Widmaier 2021). Erschwerend kommt hinzu, dass Lernende durch die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse über sozial

ungleiche Zugänge zum Politischen verfügen. Es zeigt sich, dass es bestimmter ‚politischer‘ Artikulationsformen bedarf, um auch als ‚politisch‘ verstanden zu werden. Wird diese Sprache nicht beherrscht, gelten Menschen häufig als „politisch inkompetent“ (Bourdieu 2001, S. 44) oder ‚unpolitisch‘ (Kleemann-Göh-ring 2013). Das heißt: Ungleichheit manifestiert sich nicht nur sozial, sondern auch politisch, oder anders gesagt: der (kompetente) Zugang zu Politik hat soziale Voraussetzungen, was durch die Korrespondenz von sozialer und politischer Ungleichheit unterstrichen wird (Spannagel et al. 2018; Calmbach/Flaig/Edwards 2020). Dies stellt angesichts des Partizipations- und Gleichheitsversprechens von Demokratie ein Problem dar. Trotz erweiterter formaler politischer Teilhabemöglichkeiten zeigen sich weiterhin zahlreiche Ausschlussmechanismen (Kaßner/Kersting 2021). Politische Bildner*innen sind mit ihren habitusspezifischen Hintergründen in diese Ungleichheitsverhältnisse eingebunden, was sich etwa in den Themen, Formaten und der konkreten Ausgestaltung pädagogischer Settings bemerkbar macht. Wie handeln sie vor dem Hintergrund politischer Ungleichheit und wie könnte es gelingen, Ausschlüsse aus dem Politischen zu reflektieren?

An diese beiden Fragen schließen wir in unserem Beitrag an und verbinden diese mit dem Diskurs zur Professionalität politischer Bildner*innen (Kapitel 2). Entlang von zwei empirisch-qualitativen Studien illustrieren wir, wie unterschiedlich politische Bildner*innen vor dem Hintergrund sozialer und politischer Ungleichheit Zugänge zum Politischen herstellen bzw. auch verhindern: einer Studie zu *Habitusmustern und Prinzipien von Professionellen in der außerschulischen diskriminierungskritischen Bildungsarbeit* (Kapitel 3) und einer weiteren Studie zu *habitusspezifischen Politikbildern von Politiklehrer*innen in Deutschland und Israel* (Kapitel 4). *Die Ergebnisse heben die Bedeutung sozial erworbener Muster in der politisch-bildnerischen Tätigkeit hervor und deuten auf mögliche Ansatzpunkte für ungleichheits- und habitussensibles Handeln in der politischen Bildung hin* (Kapitel 5).

2 Professionelles Handeln und Habitus

Professionalität im Feld der politischen Bildung unterliegt Spannungsverhältnissen, die auf Ungleichheiten in der Auseinandersetzung mit dem Politischen und den daran orientierten Zugängen zu Bildung verweisen. Im Diskurs dominieren Bezugnahmen auf Studien¹, die sich stärker mit angebots- und

1 Zu nennen sind Studien in der außerschulischen politischen Bildung (1) mit besonderem Fokus auf Organisationsstruktur, Angebotsebene und Rolle der Adressat*innen (z. B. Huffer 1984; Thomssen et al. 1994; Ahlheim/Heger 2006; Fritz/Maier/Böhnisch 2006). Dann gibt es Arbeiten zu Politikvorstellungen und -wahrnehmungen von Politiklehrer*innen (2), in denen diese sich mit Bezug auf das professionelle Handeln mit pädagogischen

kompetenzorientierten Fragen, dem Theorie-Praxis-Verhältnis, der Heterogenität des Feldes sowie den sozialen Hintergründen der Professionellen politischer Bildung auseinandersetzen. Diese lokalisieren Professionalität meist auf einer manifesten Ebene im Sinne bestimmter Kompetenzen bzw. bestimmten Wissens und klammern die latente Ebene im Zugang zu Politik und professionellem Handeln aus, die auf milieuspezifische Zugänge zum Politischen und die Einbettung in alltagskulturelle Praktiken verweist.

Professionelles Handeln in der politischen Bildung ist zudem an Diskurse der pädagogischen Professionsforschung anzuknüpfen, da je nach Konzeption und theoretischer Perspektive unterschiedliche Professionsverständnisse lanciert werden. Auch hier lassen sich kompetenzorientierte Ansätze (1) ausmachen, in denen das (professionelle) Bearbeiten von Kernanforderungen im Fokus steht (kritisch: Bischoff 2017, S. 107). Diese Verständnisse von Professionalität orientieren sich an dem Erlangen spezifischen Wissens sowie von Handlungskompetenz für das berufliche Handeln in einem pädagogischen Feld und folgen einer konkreten „Feld- bzw. Handlungslogik“ (ebd., S. 117). Gesprochen wird etwa von „pädagogischem Professionswissen“ und einer „geteilten Berufskultur“, mit der Pädagog*innen ihre Praxis organisieren und strukturieren (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S. 87). Hier dominiert eine normative Perspektive auf Professionalität, über die gleichsam Anforderungen an ‚richtiges‘ pädagogisches Handeln hervorgehoben werden (Becker-Lenz/Müller-Hermann 2009; Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011). Angesichts der sozialen und politischen Ungleichheitsverhältnisse gerät damit nicht ausreichend in den Blick, dass sich die Anforderungen an Bildner*innen heterogen gestalten und unterschiedlich in die konkrete pädagogische Praxis übersetzt werden müssen. Wie sich diese Praxis in der politischen Bildung ausgestaltet, hängt auch stark damit zusammen, welche soziale Herkunft die Bildner*innen selbst haben (Kessler 2021; Zosel 2021).

So hat sich eine zweite Professionalitätsperspektive (2) entwickelt, die weniger eine Bewertung in ‚gutes‘ oder ‚schlechtes‘ professionelles Handeln vornimmt, sondern habitusanalytisch untersucht, wie pädagogisch gearbeitet wird und welche tieferliegenden sozial geprägten Vorstellungen und Dispositionen in das professionelle Handeln einwirken (Bischoff 2017). Es zeigt sich ein milieuspezifischer Habitus, der unterschiedliche Lebensbereiche durchzieht und den Blick darauf eröffnet, dass vorberufliche Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata das professionelle Handeln mitstrukturieren und nicht einen allein durch Anforderungen des beruflichen Feldes geprägten Habitus im Sinne eines „separierten

Prinzipien verbunden zeigen (zuletzt z.B. Knowles 2018; Kessler 2021). Schließlich gibt es Forschungen, die stärker die Professionellen und ihre Selbstverständnisse, Wege der Professionalisierung und Handlungskompetenzen (3) in unterschiedlichen Kontexten der außerschulischen politischen Bildung untersucht haben (z.B. Hufer/Pohl/Scheurich 2004; Scheidig 2016; Gieseke 2017; Hufer/Oeftering/Oppermann 2021).

professionellen Selbst“ (ebd., S. 115) darstellen². So wurde etwa in einer Studie von Bremer/Pape/Schlitt (2020) deutlich, dass der Habitus als „modus operandi“ fungiert, durch den sich das jeweilige Feld (hier Erwachsenenbildung) unterschiedlich angeeignet wird, was zu habituspezifischen Handlungslogiken führt. Dies deckt sich mit ähnlichen Befunden zum professionellen Handeln in anderen Handlungsfeldern (etwa Frühpädagogik: Bischoff 2017, Grundbildung: Pape 2018, Schule: Lange-Vester/Teiwes-Kügler/Bremer 2019; Rutter 2021). Diese habitusanalytische Perspektive spielt bislang in der politischen Bildung eine untergeordnete Rolle. Damit können soziale Mechanismen, Ausschlüsse und latente Dimensionen der Alltagspraxis für das professionelle Handeln entschlüsselt werden, um die dahinterliegenden Vorstellungen von Bildung, Politik und ‚guter‘ politischer Bildung zugänglich zu machen, die in die pädagogische Praxis Eingang finden. Maßgeblich ist hierbei, dass die Auseinandersetzung mit dem Politischen an Ungleichheit reproduzierende Herrschaftsverhältnisse geknüpft ist, die mit der Frage einhergehen, welche politischen Artikulationsformen und Themen als ‚politisch‘ bzw. ‚unpolitisch‘ an- bzw. aberkannt werden und welche Zugänge und Ausschlüsse zu Politik und politischer Bildung damit zusammenhängen (Bourdieu 2001; Kleemann-Göhring 2013). Dies zeigt sich auch in der Wahrnehmung von gesellschaftlichen Krisen und dem Umgang damit, da diese mit realen politischen Erfahrungen und konkreten Alltagspraxen in Zusammenhang stehen und zu unterschiedlichen politischen Positionierungen führen können (Opheys/Bremer 2022). Diese tieferliegenden sozialen Logiken gilt es für das professionelle Handeln in der politischen Bildung aufzuspüren, was wir im Folgenden anhand beider Studien exemplarisch illustrieren.

3 Studie zu Habitusmustern pädagogisch Tätiger in der diskriminierungskritischen politischen Bildung

3.1 Ausgangslage

Diskriminierung bzw. Diskriminierungskritik sowie Dimensionen von sozialer Ungleichheit stellen für Bildungspraxis und -forschung zentrale Schlüsselprobleme und gesellschaftliche Herausforderungen dar. Die Auseinandersetzung mit Diskriminierungskritik steht in Zusammenhang mit Fragen von Teilhabe an Gesellschaft (etwa Beigang et al. 2017) und ruft die vielfältigen Dimensionen von Diskriminierung auf.

2 Etwas anders konzipieren dies Studien zu einem professionellen Habitus (bspw. „Lehrer*innenhabitus“), die die klassenspezifische Dimension des Habitus als „einheitsstiftendes Prinzip“ (vgl. Bourdieu 1992, S. 32) weniger stark fokussieren (etwa Helsper 2018; Kramer/Pallesen 2019).

So beschreibt etwa Foitzik (2019):

„Diskriminierungsverhältnisse sind als ein System von sozialen Wissenskonstruktionen und Praktiken zu verstehen, die sich in offenen und subtilen, in intendierten und unintendierten Formen auf allen Ebenen gesellschaftlichen Zusammenlebens wiederfinden: in Interaktionen zwischen (konstruierten) Gruppen und zwischen Individuen, in Institutionen und Strukturen, in öffentlichen Debatten, in den Medien und in unserem allgemeinen Wissen, am Rande der Gesellschaft und in ihrer Mitte“ (ebd., S. 23).

Deutlich wird, dass es kein „außerhalb“ von Diskriminierungs-, Macht- und Ungleichheitsstrukturen gibt – auch nicht für die pädagogisch Tätigen. Diese Strukturen erfahren in der politischen Bildung eine inhaltliche und diskursive Aufladung: Fragen antidemokratischer und diskriminierender Entwicklungen werden in Angeboten und Projekten der politischen Bildung in unterschiedlicher Form zum Thema gemacht (Zentralen für politische Bildung 2020; AdB 2021a, Bechtel et al. 2023). Gleichzeitig bestehen auch zahlreiche Positionen innerhalb der Profession, etwa hinsichtlich unterschiedlicher Ausrichtungen von Diskriminierungskritik (wie bspw. der Rolle von „political correctness“, vgl. AdB 2021b) sowie daran orientierte Förder- bzw. Organisationsstrukturen und Konzeptionen. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass die Auseinandersetzung mit Diskriminierungskritik nicht nur auf einer rein ‚bewussten‘ Ebene stattfindet, sondern auf tieferliegende von Macht und Ungleichheit durchzogene Verhältnisse verweist (etwa El-Mafaalani 2021; Boger 2023). Hierbei werden folglich sozial unterschiedliche Zugänge zu Diskriminierung/Diskriminierungskritik etwa hinsichtlich habituspezifischer Wahrnehmungs- und Artikulationsmuster betont (vgl. auch Scherschel 2006; Weiß 2013; El-Mafaalani/Waleciak/Weitzel 2017), die auf den Bedarf ungleichheitsbezogener Auseinandersetzungen seitens Professioneller in der politischen Bildung hinweisen.

3.2 Theoretisch-methodische Rahmung

Die Promotionsstudie knüpft an diese Befunde an, zentriert die Professionellen der diskriminierungskritischen politischen Bildung und fokussiert, inwieweit die Habitusmuster der Professionellen das Handlungsfeld diskriminierungskritischer politischer Bildung mitstrukturieren. Dabei greift sie mit der Habitusperspektive die Forderung von El-Mafaalani/Waleciak/Weitzel (2017) nach einem integrativen Ansatz von Ungleichheits- und Diskriminierungsforschung als relationale Perspektiven auf (vgl. ebd.), bei dem inkorporierte soziale Strukturen in Form von „Klassifikationsschemata“ (Bourdieu 1982, S. 729 ff.) sich lebensweltlich bedingt, subtil und als weniger reflektierte (Artikulations-)Muster zeigen. Ziel der Arbeit ist es, aufzuspüren, wie die Habitusmuster der pädagogisch

Tätigen die Praxis und somit die Auseinandersetzung mit Diskriminierung in Kontexten der politischen Bildung latent mitstrukturieren und welche an soziale Ungleichheit geknüpften Vorstellungen und Prinzipien der Bildungsarbeit sowie der Auseinandersetzung mit Diskriminierung/Diskriminierungskritik darin eingelassen sind.

Um diese tieferliegenden Dimensionen des professionellen Handelns zu beleuchten, wurden einerseits teilnehmende Beobachtungen von diskriminierungskritischen Bildungsangeboten für Multiplikator*innen verschiedener Organisationskontexte und andererseits leitfadengestützte Interviews mit den pädagogisch Tätigen durchgeführt. Angebote für Multiplikator*innen wurden ausgewählt, da hier erwachsenenbildnerische Prinzipien zum Ausdruck kamen und durch die in den Angeboten eingenommene ‚Metaperspektive‘ bestimmte Muster und Vorstellungen hinsichtlich der Sensibilisierung und pädagogischen Bearbeitung deutlich wurden. Durch diese ließen sich mit dem Habitus verbundene Hinweise auf Adressierungen der Teilnehmenden sowie den pädagogischen Umgang mit der Thematik identifizieren. In den Interviews stehen neben biografischen Aspekten die konkrete Tätigkeit und damit die Vorstellungen von der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit im Mittelpunkt. Thematisiert wurden zudem Vorstellungen von Gesellschaft, wozu die Interviews um Collagen erweitert wurden, um latente bildliche Vorstellungen aufzugreifen. Somit können spezifische Selbstbilder, Vorstellungen und Positionen (Interviews) sowie konkrete Praxen (teilnehmende Beobachtungen) herausgearbeitet und analytisch verbunden werden. Die Auswertung erfolgt anhand der Prinzipien der Habitushermeneutik (Bremer/Teiwes-Kügler 2013), durch die das Habitusspezifische aus der sozialen Praxis und den konkreten Vorstellungen und Praxen der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit aufgespürt wird (vgl. ebd., S. 101 f.).

3.3 Erste Eindrücke aus dem empirischen Material

Aus den konkreten Bildungsangeboten der teilnehmenden Beobachtungen konnten zunächst differierende pädagogische Prinzipien in der diskriminierungskritischen Bildungspraxis und im professionellen Handeln herausgearbeitet werden. Diese Dimensionen umfassen nach ersten Eindrücken vom Material auf einer manifesten Ebene:

- a) *die Hintergründe und Legitimierung des pädagogisch-professionellen Handelns,*
- b) *die vorherrschenden Diskriminierungsverständnisse und den adressierten Umgang mit Diskriminierung,*
- c) *die Bedeutung von Sprache und den Rückgriff auf (theoretische) Begriffe und Konzepte,*
- d) *die methodische Gestaltung der Angebote und den Bezug zu den Adressat*innen.*

Diese Dimensionen werden im weiteren Forschungs- und Auswertungsprozess hinsichtlich ihrer latenten Muster und der Strukturierung sozialer Praxen weiter aufgeschlüsselt.

Für a) zeigt sich, dass einzelne Professionelle etwa direkt zu Veranstaltungsbeginn eigene biografische Hintergründe als Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen (Teil-)Gruppen benannten und in die thematische Bedeutung des Seminars und der eigenen Referent*innenrolle eingebunden haben (z. B. zu Rassismus oder Antisemitismus). Andere Personen hoben wiederum stärker ihren fachlichen Hintergrund hervor oder setzten ihn mit der eigenen Gruppenzugehörigkeit in Bezug. So betonte ein Referent etwa bereits zu Beginn des Seminars auf die Frage, warum er zu diesen Themen arbeite, dass er zwar als „*alter weißer Mann*“ in diesem Themenbereich tätig sei, aber auch andere Benachteiligungen sowie zahlreiche Erfahrungen in den Themenfeldern mitbringe. So können diese verschiedenen Formen dazu dienen, das eigene professionelle Handeln im Feld durch Verweis auf unterschiedliche Hintergründe und Erfahrungen zu legitimieren und gleichzeitig auch auf „Kämpfe“ um Deutungshoheiten im Feld verweisen.

Unter b) wird verhandelt, wie Diskriminierung in den Angeboten gefasst und wie anschließend Diskriminierungskritik adressiert wird. Das unterscheidet sich darin, ob etwa der Umgang mit Diskriminierung eher auf einer Ebene des kommunikativen Reagierens oder eines wissenschaftlich-analytischen Zugangs erfolgt. In einem Bildungssetting einer Referentin wurde bspw. thematisiert, dass für sie eine argumentative Strategie gegen diskriminierende Äußerungen von Gruppen sei, in Gesprächssituationen „Gegennarrative“ einzubringen, die auf gegenteilige Erfahrungen mit der jeweiligen Gruppe verweisen. Während hier eher eine Klärung kommunikativer Strategien für die Praxis politischer Bildung erfolgte, wurde in anderen Angeboten hingegen stärker verstehend vorgegangen, indem etwa Bilder und Zitate hinsichtlich der Erscheinungsformen von Diskriminierung in Gruppen analysiert und dadurch differenzierte Erklärungsmuster offengelegt wurden.

Auch zeigte sich eine unterschiedliche Bedeutung von Handlungsorientierungen im Umgang mit Diskriminierung in konkreten Alltagskontexten, was etwa in der Art und Weise, wie Fallbeispiele aus der Praxis eingebunden wurden, zum Ausdruck kam. So wurden in einem Bildungssetting auf Nachfrage des Referenten hin Beispiele von Diskriminierungsfällen aus der beruflichen Alltagspraxis von den Teilnehmenden eingebracht, auf die der Referent dann mit weiteren direkten Nachfragen oder konkreten Handlungsvorschlägen (stärker in Form eines Zweiergesprächs) reagierte. In anderen Kontexten wurden durchgeführte Methoden gemeinsam auf einer ‚Metaebene‘ reflektiert etwa dahingehend, für welche Gruppen und Kontexte diese in der eigenen Bildungspraxis eingebunden werden könnten.

Diese Perspektiven haben Auswirkungen auf den Umgang mit Sprache und die Verwendung theoretischer Konzepte und Begriffe. So zeigte sich für c),

dass der bewusste Umgang mit Sprache in allen Bildungsangeboten eine Rolle spielte, dabei aber unterschiedliche Funktionen einnahm. Während es in einem Bildungsangebot teils um das Erlernen sensibilisierter Sprache (z. B. durch das Aneignen von Begriffen) und gleichzeitig um das kommunikative Reagieren auf bestimmte diskriminierende Aussagen und Ereignisse ging (durch Argumentations- und Kommunikationsstrategien, Arbeit mit Fallbeispielen, Formulieren von Sätzen), stand in einem anderen Bildungsangebot eher das Aufdecken von „Konstruktionen“ im Sprechen im Vordergrund, etwa durch das Analysieren und Dekonstruieren von Aussagen und Bildern im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse, die nicht allein das individuelle Handeln fokussierten. Auch forderten Teilnehmende in unterschiedlicher Weise eine Auseinandersetzung mit Begriffen oder Theorien ein. Deutlich wird dabei ein mögliches Spannungsverhältnis zwischen alltagssprachlichen und wissenschaftlichen Bezügen, an dem sich die Professionellen in ihrem pädagogischen Handeln orientieren.

Schließlich unterscheidet sich in d) die methodische Gestaltung der Angebote und inwieweit die Teilnehmenden eingebunden wurden. Auffällig war, dass in einigen Angeboten das eigene (auch körperlich-sinnliche) Erleben und Erproben von Methoden mit anschließendem Austausch einbezogen wurde, während andere Angebote stärker durch Input und die Orientierung an den Referent*innen strukturiert waren. Dabei spielte zwar die Metaebene der Multiplikator*innen eine maßgebliche Rolle (wie durch das Einbinden von Fallbeispielen, Praxisbezügen und den Umgang mit Methoden), es unterschied sich aber in den Angeboten darin, inwieweit ein eigenes Erleben und Erproben im Fokus stand und inwieweit die konkrete Rolle als Multiplikator*in adressiert wurde. Andere Referierende begegneten diesen Praxisbezügen stärker auf einer ‚bewussten‘, ‚kognitiven‘ Ebene, auf der sie mit den Teilnehmenden über ihre eigenen Erfahrungen und Umgangsweisen mit solchen Situationen gesprochen haben.

In dieser ersten Übersicht deutet sich an, dass die sichtbaren unterschiedlichen Gestaltungsprinzipien der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit und der darin eingebundenen Bedeutung von Sprache bzw. Sprechweisen auf habitusspezifische Vorstellungen und Prinzipien des professionellen Handelns sowie auf dahinterliegende Vorstellungen von politischer Bildung verweisen. Somit zeigt sich, dass die unterschiedlichen Weisen des professionellen Handelns von sozialen Logiken durchzogen sind, die entlang mehrerer Dimensionen auf soziale und politische Ungleichheit verweisen: (1) die Art und Weise der Vermittlung des Gegenstandes, (2) die Darstellung der eigenen professionellen Rolle sowie (3) der antizipierte und adressierte Umgang mit Diskriminierung. Diese sollen in weiterführenden habitushermeneutischen Auswertungen hinsichtlich der Habitusmuster der Professionellen weiter verdichtet werden.

4 Studie zu Politikbildern und Habitus von Politiklehrer*innen in Deutschland und Israel

In einer zweiten Studie, die hier nur verkürzt dargestellt wird (im Detail Zosel 2021), steht im Fokus, wie Politiklehrer*innen mit ihrem Habitus auf Politik blicken („Politikbilder“) und wie diese Bilder mit ihren pädagogischen Zielen in Verbindung stehen. Eine vergleichende Perspektive zwischen Deutschland und Israel wurde eingenommen, um zu untersuchen, ob die Shoah als historische Referenz mit je unterschiedlichen nationalen ‚Lehren‘ Eingang in die Politikbilder der Lehrkräfte gefunden hat.

Politikbilder können als kollektive Orientierungen und Ausdruck der Gesamtheit der auf Politik bezogenen Haltungen gelten, die über den (Klassen-) Habitus vermittelt werden und von sozialer und politischer Ungleichheit durchzogen sind. Um diese kollektiven Orientierungen zu rekonstruieren, wurden vier mehrstufige „Gruppenwerkstätten“ (d. h. erweiterte Gruppendiskussionen, siehe Bremer/Teiwes-Kügler 2013) mit insgesamt 20 Politiklehrer*innen verschiedener Schulformen in Deutschland und Israel durchgeführt. Hierbei thematisierten die Lehrer*innen u. a. ihre eigene politische Sozialisation und bestimmte kritische Lebensereignisse. Das Transkriptmaterial aus den Gruppendiskussionen sowie Text- und Bildmaterial aus den im Zuge der Erhebung erstellten Collagen wurden habitushermeneutisch ausgewertet (ebd.).

Rekonstruieren ließen sich sowohl solche Politikbilder, die eher in Nähe oder Distanz zu verfasster Politik (und damit einem tendenziell entweder engen oder eher weiten Politikbegriff) stehen, als auch solche, die über die politisch-bildende Tätigkeit auf Veränderung oder Bewahrung von verfasster Politik zielen. Mit unterschiedlichen Politikbildern gehen zudem unterschiedliche pädagogische Ziele und Vorstellungen ‚guter Bürger*innenschaft‘ einher. Sie führen zu Privilegierungen einiger und Nichtprivilegierungen anderer Schüler*innen, d. h. die Politikbilder ermöglichen Schüler*innen heterogener sozialer Herkunft unterschiedlichen Zugang zu Politik im Unterricht. Sie bilden, an den Professionsdiskurs anschließend, die komplexen und widerstreitenden habitusspezifischen Orientierungen gegenüber Politik ab, die das professionelle Handeln der politischen Bildner*innen leiten.

Die Analyse zeigt, dass die Politikbilder mit habitusspezifischen politikbezogenen Erfahrungen und Haltungen korrespondieren. Quer zu den Gruppen konnten vier zusammenhängende Politikbilder rekonstruiert werden, die unterschiedliche Nähe-Distanz-Verhältnisse zu verfasster Politik aufweisen und sich in ihren affirmativ-bewahrenden bzw. kritisch-transformatorischen Stoßrichtungen voneinander unterscheiden. Darin enthalten sind auch Bewertungen der Politiklehrer*innen zu politischer Repräsentation und zu lebensweltlicher Politikdistanz, die sich unter anderem darin zeigen, ob eher eine Innen- oder Außen-sicht von verfasster Politik eingenommen wird und ob eher verfasste Politik ‚im

Recht' ist oder eher die Schüler*innen in ihrem Alltag. Darin sind dann auch Bewertungen enthalten, wer sich auf wen zubewegen müsste:

1. Ein *vertrauend-bewahrendes* (*,verteidigendes')* *Politikbild* steht in Verbindung mit selbstsicheren, hierarchischen Habituszügen und dem Ziel, Schüler*innen über konventionelle Partizipationsformate an verfasste Politik heranzuführen. Diese Lehrer*innen möchten positive und konventionelle Politik-Erfahrungen an ihre Schüler*innen weitergeben. Exemplarisch sagt ein Politiklehrer eines Berufskollegs, der in seine Klassen Abgeordnete zu Diskussionsveranstaltungen mit Schüler*innen einlädt: „Wenn ich Abgeordnete hier hatte, [...] das läuft einfach gut.“ Besonders wirkungsvoll schließen Lehrer*innen mit einem verteidigenden Politikbild v. a. bei Schüler*innen mit entsprechenden Dispositionen an, für die der Zugang zu verfasster Politik bereits in ‚Sichtweite‘ bzw. „Heimspiel“ ist (Bremer/Ludwig 2015, S. 29f.). Der Blick auf politische Repräsentation ist von der Einschätzung gekennzeichnet, dass Politiker*innen mit ihrem Mandat verantwortungsvoll umgehen, während die Problemlage eher darin gesehen wird, dass Schüler*innen politisch „desinteressiert“ seien. Da müsse politische Bildung ansetzen.
2. Ein *vertrauend-veränderungsorientiertes* (*,reformerisches')* *Politikbild* geht mit selbstsicheren, egalitären Habituszügen einher. Anders als im ersten Politikbild wird Kritik daran geübt, dass sich nicht alle Menschen politisch einbringen (können) und sich daher für alternative Wege ausgesprochen wird, politische Teilhabe zu fördern. Ziel des Unterrichts sind politische Partizipation und Emanzipation der Schüler*innen als kritisch-mündige Bürger*innen. Eine Politiklehrerin an einem Gymnasium kritisiert die aus ihrer Sicht ohnmächtige und abwehrende Haltung ihrer Schüler*innen gegenüber politischen Mandatsträger*innen: „*der Politiker im Prinzip so, der da oben steht und so so (.) der entscheidet über uns [meint aus der Sicht der Schüler*innen; T.Z.] und am Ende sind wir alle wehrlos und können nichts dagegen machen*“. Erreicht werden dadurch v. a. solche Schüler*innen, die bereits Vertrauen in verfasste Politik haben und offen für unkonventionelle Formate politischer Partizipation sind oder auf die konventionelle Formate unattraktiv oder überfordernd wirken. Mit Blick auf politische Repräsentation wird betont, dass sich Schüler*innen stärker für Politik interessieren und bemerkbar machen müssten. Darin liege auch die Aufgabe politischer Bildung. Öffnungen für mehr politische Teilhabe werden zwar auch von Politiker*innen gefordert, gleichwohl wird hervorgehoben, dass sie gerade angesichts manchmal notwendiger unpopulärer Entscheidungen auch autonom sein dürfen, denn „*Politik ist ein unglaublich schwieriges [...] zeitaufwändiges Geschäft*“, wie eine andere Gymnasiallehrerin betont.
3. Lehrer*innen mit einem *distanziert-veränderungsorientierten* (*,aufbegehrenden')* *Politikbild*, in dem sich unangepasste, egalitäre sowie deutlich

sozialkritische Habituszüge zeigen, zielen auf die politische Selbstbestimmung und Autonomie der Schüler*innen ab. Verfasster Politik wird dabei deutlich misstraut, wie es beispielhaft zwei Politiklehrer*innen aus dem arabischen Schulsektor Israels zum Ausdruck bringen: „*We know that politics is something dirty*“, „*[it] is adultery*“. Für den Blick auf politische Repräsentation zeigt sich darin der tiefgreifende Vertrauens- bzw. „*Ehebruch*“ zu verfasster Politik und ihren Repräsentant*innen. Ziel des Unterrichts ist daher dazu beizutragen, dass Schüler*innen gegenüber Politik aufbegehren und sich mit ihrer Stimme bemerkbar machen, um etablierte politische Verhältnisse zum Besseren zu wenden. Lehrer*innen mit dem ‚aufbegehrenden‘ Politikbild vermögen insbesondere an die Alltagswelt von solchen Schüler*innen anzuknüpfen, die mit ihrem Habitus der verfassten Politik eher kritisch gegenüberstehen.

4. Bei Lehrer*innen des *distanziert-bewahrenden* („*resignierten*“) Politikbildes sind angepasst anmutende, fatalistische Habituszüge wirksam, was zur Folge hat, dass sie sich aus Politik-Enttäuschung darauf beschränken, den Schüler*innen eine angemessene politische Ausdrucksweise zu vermitteln und dabei möglichst genau die Vorgaben des Curriculums umzusetzen. Diese Enttäuschung drückt eine Lehrerin aus dem jüdisch-säkularen Schulzweig Israels so aus: „*Politics is hypocrisy, twisting the truth*“ und über Politiker*innen, die nicht die Wahrheit sagen, sagt sie „*they're not real*“. Der Blick auf politische Repräsentation folgt dem Eindruck, dass Politiker*innen die Verbindung zu ihren Mandant*innen verloren haben und sich aus Eigennutz über sie erheben. Schüler*innen sollen dennoch politisches Wissen erlangen, aber nicht um etwas zum Besseren zu verändern, sondern um Anstand zu wahren. Lehrer*innen des ‚resignierten‘ Politikbilds vermitteln Schüler*innen, die ‚abseits‘ von verfasster Politik stehen, eine Bestätigung ihrer ohnmächtigen Positionierung. Dies trägt im Ergebnis zur Bewahrung politischer Ungleichheitsverhältnisse bei.

Im Vergleich der länderspezifischen Ergebnisse fällt auf, dass die Lehrer*innen in Israel stärker in Distanz zum politischen Feld stehen, während die Streuung in Deutschland/NRW größer ist (siehe genauer in Zosel 2021, S. 307–324). Die Shoah ist in den Politikbildern implizit präsent und wird als historische Referenz- und Projektionsfolie verwendet. Sie wird als „ideologische Matrix“ (Zuckermann 1998) sowohl mit aktuellen Themen wie Antisemitismus, Rassismus, Rechtsextremismus und mit der Unterdrückung ethnisch-religiös markierter Gruppen als auch mit den jeweiligen pädagogischen Zielen der Lehrer*innen verbunden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Politikbild und der spezifische Zugang der Lehrenden zu Politik sowie ihre pädagogischen Prinzipien durch Habitus und Milieu geprägt sind und auf sozial wie politisch ungleiche Verhältnisse verweisen. Aus der Analyse des Materials geht hervor, dass das

professionelle Handeln mit den eigenen biografischen und gesellschaftlichen Erfahrungen der Lehrer*innen verbunden ist, woraus unterschiedliche Politikbilder und – wie auch in der in Kapitel 3 erläuterten Studie – unterschiedliche Prinzipien und Handlungsweisen in der politisch bildenden Praxis resultieren. Über die Politikbilder als Teil des professionellen Handelns vollziehen sich in der Folge sowohl soziale Ein- als auch Ausschlüsse von Lernenden.

5 Fazit und Ausblick

Die Zusammenschau beider Studien gibt Hinweise auf die Bedeutung inkorporierter, sozial erworbener und somit vorberuflicher Muster des Habitus, die in die politisch-bildnerische Tätigkeit sowohl außerschulisch als auch in der Schule Eingang finden. Im Anschluss an die Debatte um pädagogische Professionalität deutet sich an, dass die Habitusmuster in Zusammenhang damit stehen, welche Perspektiven die politischen Bildner*innen auf *Diskriminierung* und *Politik* einnehmen und welche pädagogischen Ziele sie verfolgen. Das professionelle Handeln wird zudem durch die Kräfteverhältnisse und Strukturen im Feld der politischen Bildung durchzogen (Bremer et al. 2024), in welchem unterschiedliche Verständnisse von ‚Bildung‘ und ‚Politik‘ als dessen wesentliche Dimensionen umkämpft sind. An diese Verständnisse schließen die unterschiedlichen sozialen Ausgangslagen und Bedürfnisse von Lernenden jedoch nur bedingt an, was sich sowohl in den Politikbildern von Politiklehrer*innen sowie in den Umgangsweisen mit Diskriminierungskritik zeigt. Für ein ‚gelingendes‘, d. h. inklusives professionelles Handeln in der politischen Bildung sind damit Fragen der Passung kollektiver Orientierungen von Lehrenden und Lernenden aufgerufen (siehe Schmitt/Zosel 2024).

In der Auseinandersetzung mit den Bedingungen des Feldes der politischen Bildung beschreiten die Lehrenden habitusspezifische Wege politisch zu bilden und setzen unterschiedliche Akzente: Auf einer vertikalen Achse (der sog. „Politikachse“) beziehen sich einige Muster eher auf ein *enges Politikverständnis* (tendenziell das ‚verteidigende‘ und das ‚reformerische‘ Politikbild sowie das Hervorheben der Bedeutung von wissenschaftlicher/politisch ‚korrekter‘ Sprache im Umgang mit Diskriminierung), während andere sich eher auf ein *weites Politikverständnis* stützen (tendenziell das ‚aufbegehrende‘ und ‚resignierte‘ Politikbild sowie das Herstellen eines alltagsweltlichen Zugangs zu Diskriminierungskritik und das Dekonstruieren von diskriminierenden Aussagen). Auf einer horizontalen Achse (der sog. „Bildungsachse“) lassen sich ferner einige Muster eher *subjekt- und prozessorientiert* charakterisieren (tendenziell das ‚reformerische‘ und ‚aufbegehrende‘ Politikbild sowie der Zugang zu Diskriminierung über lebensweltliche Kontexte und die Auswahl von solchen Methoden, die Austausch, Reflexion und emotionales Lernen befördern), während andere stärker

curricular-instrumentell orientiert sind (tendenziell das ‚verteidigende‘ und ‚resignierte‘ Politikbild sowie eine Input-Orientierung im pädagogischen Umgang mit Diskriminierung und eine stärkere Legitimierung der bildenden Tätigkeit durch eigene Zugehörigkeit oder fachlichen Hintergrund). Gerade die Muster, die eher mit einem weiten Politik- sowie subjekt-/prozessorientierten Bildungsverständnis operieren, zeigen sich durch ihre stärkere Orientierung an der Alltagswelt von Lernenden inklusiver, weniger von ‚oben herab‘ und eröffnen gerade Lernenden, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft distanzierter zu Bildung und Politik stehen, mehr Zugangsmöglichkeiten.

Die Habitusmuster der Lehrenden entscheiden allerdings nicht nur darüber mit, welche Zugänge den Lernenden zur Thematik eröffnet bzw. verschlossen werden, sondern verdeutlichen auch, dass es nicht eine von allen gleichermaßen „geteilte Berufskultur“ (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992) in der politischen Bildung gibt. Da Habitusmuster meist nicht bewusst sind, bedarf es ihrer ungleichheitsbezogenen Reflexion im Sinne von „Habituussensibilität“, d.h. einem ausgeprägten Gespür für das soziale Gegenüber (Sander 2014; vgl. Rutter/Weitkämper in diesem Band). Eine einmalige Reflexion ist dafür nicht ausreichend, sondern muss längerfristig angelegt werden. Sie braucht Wissen über milieuspezifische Logiken und gesellschaftliche Zusammenhänge. Wie in der Studie zu den Politikbildern gezeigt, empfiehlt sich, dass politische Bildner*innen reflektieren, dass alle Habitusmuster tendenziell exkludierend gegenüber Menschen mit anderem Habitus wirken können und für Lernende mit homologem bzw. passendem Habitus zugänglicher sind als für andere. In kollegialen Beratungsrunden können politische Bildner*innen sich bezüglich der eigenen Ausschlüsse sowie der unterschiedlichen sozialen Orte ihrer Adressat*innen bewusst werden und methodisch passende(re) Zugänge wählen.

Dies verweist auf weiteren Forschungsbedarf: Erstens ist noch weitgehend offen, welchen konkreten Feldbedingungen schulische und außerschulische Bildner*innen unterliegen und wie sich diese Bedingungen durch die Anpassung von Förderkriterien, Gesetzen oder überarbeiteten Curricula verändern. Zweitens bedarf es Untersuchungen zur konkreten politischen Bildungspraxis, um die Lehr- und Lernprozesse durch teilnehmende Beobachtung und/oder Videographie, insbesondere unter dem Gesichtspunkt von sozialer Ungleichheit und Politikdistanz, stärker beschreibbar zu machen. Hier wäre ein Fokus darauf zu richten, wie sich politische Bildner*innen die Feldbedingungen habitusspezifisch aneignen. Drittens müssten die habitusspezifischen biografischen Wege stärker ausbuchstabiert werden, die dazu führen, dass Menschen politisch bilden.

Immerhin lebt Demokratie vom Gleichheits- und Partizipationsversprechen, sodass bestehende soziale Ungleichheiten, welche selbst schon problematisch genug sind, nicht unisono zu politischen Ungleichheiten führen dürfen. Dies zu verhindern oder, anders formuliert, dafür zu sorgen, dass sich alle an Politik, verstanden als die ‚Regelung der allgemeinen Angelegenheiten‘, beteiligen können

und in diesem Rahmen Orientierung geben zu können, erscheint uns die zentrale gesellschaftliche Aufgabe politischer Bildung zu sein. Politikdistanz oder auch politische Apathie können über die Habitus- und Milieuperspektive stärker in den Blick rücken. Dem professionellen Handeln kommt darin eine Schlüssel-funktion zu: Reflexivität im Kontext von Habitus-sensibilität als fester Bestandteil von Professionalität in der politischen Bildung denkt die sozial ungleichen Zu-gänge der Lernenden zum Politischen sowie den eigenen sozialen Ort als Leh-rende*r stetig mit und kann dazu beitragen, soziale Ungleichheit nicht weiter zu reproduzieren.

Literatur

- Ahlheim, Klaus/Heger, Bardo (2006): Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) (2021a): Was WEISS Ich? Rassismuskritisch denken lernen! Eine Kernaufgabe für Gesellschaft und Politische Bildung. AdB-Jahresthema 2021. Online unter: https://ejbweimar.de/workspace/dokumente/adb_jt_2021_rassismuskritisch-denken-lernen-.pdf (Abfrage: 31.01.2025).
- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) (2021b): Auf alle Fälle PC? Zum Stellenwert von Political Correctness für die politische Bildung. Außerschulische Bildung 4/2021.
- Bechtel, Theresa/Firsova, Elizaveta/Schrader, Arne/Vajen, Bastian/Wolf, Christoph (2023): Perspektiven diskriminierungskritischer Politischer Bildung. Frankfurt am Main: Wochenschau Wissen-schaft.
- Becker-Lenz, Roland/Müller-Hermann, Silke (2009): Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Profes-sionalität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 195–221.
- Beigang, Steffen/Fetz, Karolina/Kalkum, Dorina/Otto, Magdalena (2017): Diskriminierungserfah-rungen in Deutschland. Ergebnisse einer Repräsentativ- und einer Betroffenenbefragung. Hrsg. v. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Baden-Baden: Nomos. Online unter: www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Experten/expertise_diskriminierungserfahrungen_in_deutschland.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (Abfrage: 31.01.2025).
- Bischoff, Stefanie (2017): Habitus und frühpädagogische Professionalität. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Boger, Mai-Anh (2023): (Re-)Produktion von Diskriminierung in sozialen Bewegungen. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Reinhardt, Anna Cornelia (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. 2. erw. und akt. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 759–771.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre (2001): Das politische Feld. Konstanz: UVK.
- Bremer, Helmut (2010): Zielgruppen in der Praxis. Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 10, 2010, Wien. Online unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10/10/meb10-10.pdf>
- Bremer, Helmut/Cora, Songül/Opheys, Catrin/Zosel, Tim (2024): Das Feld der politischen Bildung. Konturen und exemplarische Einordnungen kontroverser Debatten um Neutralität, Diskriminie-rungskritik und politische Grundbildung. In: Feldmann, Dominik/Pelzel, Steffen/Sämman, Jana (Hrsg.): Kampffeld politische Bildung. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 49–64.
- Bremer, Helmut/Ludwig, Felix (2015): Inklusion und Exklusion im politischen Feld. Einsichten und Einblicke aus der Perspektive Bourdieus. In: Journal für politische Bildung 1/2015, S. 28–37.

- Bremer, Helmut/Pape, Natalie/Schlitt, Laura (2020): Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1/2020, S. 57–70.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2013): Zur Theorie und Praxis der „Habitus-Hermeneutik“. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Empirisch Arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 93–129.
- Calmbach, Marc/Flaig, Berthold Bodo/Edwards, James (2020): Wie ticken Jugendliche 2020? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. In: Dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen, S. 70–91.
- El-Mafaalani, Aladin (2021): Das Integrationsparadox in offenen Gesellschaften. In: Decker, Frank/Henningsen, Bernd/Lewandowsky, Marcel/Adorf, Philipp (Hrsg.): Aufstand der Außenseiter. Die Herausforderung der europäischen Politik durch den neuen Populismus. Baden-Baden: Nomos, S. 593–610.
- El-Mafaalani, Aladin/Waleciak, Julian/Weitzel, Gerrit (2017): Rassistische Diskriminierung aus der Erlebensperspektive: Theoretische Überlegungen zur Integration von sozialer Ungleichheits- und Diskriminierungsforschung. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 47–59.
- Foitzik, Andreas (2019): Einführung in theoretische Grundlagen: Diskriminierung und Diskriminierungskritik. In: Foitzik, Andreas/Hezel, Lukas (Hrsg.): Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 12–39.
- Fritz, Karsten/Maier, Katharina/Böhnisch, Lothar (2006): Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland. Weinheim und München: Juventa.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Gieseke, Wiltrud (2017): Hauptberuflichkeit in der politischen Bildung. Notwendigkeit und Voraussetzung der Professionalisierung politischer Bildner/-innen. In: Außerschulische Bildung 03/2017, S. 45–49.
- Hafeneger, Benno (2019): Politische Bildung in Krisenzeiten – Im Spannungsfeld von Feuerwehr, Prävention, Aufklärung und Kritik. In: Deutsche Jugend 67, H. 2, S. 55–63.
- Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–140.
- Hufer, Klaus-Peter (1984): Möglichkeiten und Bedingungsfaktoren politischer Erwachsenenbildung am Beispiel kommunaler Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen (= Europäische Hochschulschriften, Bd. 235), Frankfurt am Main/Bern/New York.
- Hufer, Klaus-Peter/Oefering, Tonio/Oppermann, Julia (Hrsg.) (2021): Positionen der politischen Bildung 3. Interviews zur außerschulischen Jugend- und zur Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Hufer, Klaus-Peter/Pohl, Kerstin/Scheurich, Imke (Hrsg.) (2004): Positionen der politischen Bildung 2: Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Kaßner, Jan/Kersting, Norbert (2021): Neue Beteiligung und alte Ungleichheit? Politische Partizipation marginalisierter Menschen. Abschlussbericht. vhw-Schriftenreihe No. 22. Online unter: www.econstor.eu/bitstream/10419/250276/1/vhw-Schriftenreihe-Nr22.pdf (Abfrage: 31.01.2025).
- Kessler, Stefanie (2021): Demokratielehre in Politikunterricht und Schule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Lehrorientierungen von Politiklehrern/innen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kleemann-Göhring, Mark (2013): „Politikferne“ in der politischen Bildung. Zur Anerkennung unterschiedlicher sozialer Zugänge zum politischen Feld. In: Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Teiwes-Kügler, Christel/Trumann, Jana (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 276–292.
- Knowles, Ryan T. (2018): Teaching Who You Are: Connecting Teachers' Civic Education Ideology to Instructional Strategies. In: Theory & Research in Social Education, 46 (1), S. 68–109.
- Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2019): Lehrerhabitus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Lange-Vester, Andrea (2015): Habitusmuster von Lehrpersonen – auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, H. 4/2015, S. 360–376.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel/Bremer, Helmut (2019): Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): *Lehrerhabitus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27–48.
- Niggemann, Jan (2021): School of Shame. Wie Klassenbildung uns (de)formiert. In: *Zeitschrift Luxemburg – Gesellschaftsanalyse und linke Praxis*, H. 2/2021, S. 42–47.
- Opheys, Catrin/Bremer, Helmut (2022): Proteste gegen die „Corona-Politik“ und das politische Feld. Die Notwendigkeit ungleichheitssensibler Zugänge in der politischen Erwachsenenbildung. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 46, 2022. Online unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-46> (Abfrage: 31.01.2025).
- Pape, Natalie (2018): Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Münster/New York: Waxmann.
- Rutter, Sabrina (2021): Sozioanalyse in der pädagogischen Arbeit. Ansätze und Möglichkeiten zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Sander, Tobias (Hrsg.) (2014): *Habituussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Scheidig, Frank (2016): *Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scherschel, Karin (2006): *Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren*. Bielefeld: Transcript.
- Schmitt, Sophie/Zosel, Tim (2024): Lernende und Lehrende in der politischen Bildung. Einblicke in die Erforschung kollektiver Orientierungen und Handlungspraxen. In: Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (Hrsg.): *Handbuch Kritische politische Bildung*. Frankfurt am Main: Wochenschau, S. 311–319.
- Spannagel, Dorothee/Behringer, Jan/Gechert, Sebastian/Poppitz, Philipp (2018): *Soziale Ungleichheit: Ausmaß, Entwicklung, Folgen*. WSI Verteilungsmonitor. Hrsg. von Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut/Hans Böckler Stiftung.
- Thomssen, Wilke/Henschel, Rolf/Körper, Klaus/Tutschner, Roland/Twisselmann, Joachim (Hrsg.) (1994): *Politische Kultur und Sozialwissenschaften. Zum Aufklärungspotential sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis von Volkshochschulen*. 2. Auflage. Universität Bremen.
- Weiß, Anja (2013): *Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Widmaier, Benedikt (2021): *Extremismuspräventive Demokratieförderung*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Zentralen für politische Bildung (2020): *Stellungnahme: Was passiert gerade in unserem Land und was bedeutet dies für die politische Bildung?* Bap. Online unter: profession-politischebildung.de/grundlagen/stellungnahme-rassismus/#elementor-toc_heading-anchor-3 (Abfrage: 31.01.2025).
- Zosel, Tim (2021): *Politikbilder und Habitus. Eine soziologische Untersuchung von Politiklehrer*innen in Deutschland und Israel*. Dissertation. Essen: Universitätsbibliothek Duisburg-Essen. Online unter URL: duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00074823 (Abfrage: 31.01.2025).
- Zuckermann, Moshe (1998): *Zweierlei Holocaust. Der Holocaust in den politischen Kulturen Israels und Deutschlands*. Göttingen: Wallstein.

Plädoyer für eine kontext- und situationsspezifische Habitussensibilität und Sozioanalyse in der Lehrer:innenbildung – oder: Mit Bourdieu über Bourdieu hinaus lernen

Sabrina Rutter und Florian Weitkämper

1 Einleitung

Internationale wie nationale Studien belegen seit Jahrzehnten immer wieder: Trotz zahlreicher pädagogischer Bemühungen und bildungspolitischer Reformen auf unterschiedlichen Ebenen gelingt es in Deutschland kaum, die enge Koppelung zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg aufzubrechen. Für Lehrkräfte stellt sich daher die zentrale Frage, wie herkunftsspezifische Benachteiligung im Schul- und Unterrichtsalltag stärker entgegengewirkt werden kann. Basierend auf dem Lehr-Lern-Konzept „Die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule. Ein Thema für die Lehrkräfteausbildung“ (Rutter/Weitkämper 2022) möchten wir in diesem Beitrag unsere dort präsentierten Überlegungen zur Professionalisierung von Lehrkräften zur Diskussion stellen: Wir sprechen uns für einen heuristischen Einsatz der kulturoziologischen Perspektive Pierre Bourdieus aus, um so Herausforderungen und Problemen sowie Stärken und Ressourcen in Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen besser begegnen zu können. Mit diesem Konzept liegt ein systematisch aufbauendes und ständig weiterzuentwickelndes Angebot speziell für angehende Lehrkräfte vor, sich mit dem Zustandekommen von Bildungsbenachteiligung auseinanderzusetzen und dabei insbesondere die Rolle der eigenen sozialen Herkunft zu reflektieren.

Zur Einbettung dieser Vorstellungen in die aktuelle Forschungslandschaft skizzieren wir zunächst die dem Lehr-Lern-Konzept grundlegenden Begriffe: Habitus, Habitussensibilität und Sozioanalyse (Kapitel 2). Daran anschließend erläutern wir, wie Bourdieus Sichtweise sowie fortführende, ebenfalls an Bourdieu orientierte Auslegungen als eine mögliche Folie zur Untersuchung und Bearbeitung von herkunftsspezifischer Benachteiligung genutzt werden können (Kapitel 3). Im Zuge dessen gehen wir auch auf Kritik am Konzept der Habitussensibilität in pädagogischen Kontexten ein (Kapitel 4). Zuletzt beleuchten wir das Potenzial einer differenztheoretisch informierten Schul- und Unterrichtsforschung als zukünftiges Blickfenster für die Lehrer:innenbildung (Kapitel 5).

2 Grundlegende Begriffe: Habitus, Habitusensibilität und Sozioanalyse

Für die Analyse herkunftsspezifischer Benachteiligung wird auf das Habituskonzept Bourdieus Bezug genommen. Habitus meint Bourdieu (1979) zufolge ganzheitliche Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster, die eng miteinander verwoben sind. Dieses relativ stabile Dispositionssystem wird im Zuge des Aufwachsens in einem sozialen Umfeld ausgebildet, vor allem in den ersten Lebensphasen eines Menschen, und ist folglich immer an ein soziales Milieu gebunden. Bourdieu (1987) geht von einer Doppelstruktur des Habitus aus: Auf der einen Seite prägen die je nach gesellschaftlicher Stellung einhergehenden Erfahrungen den Habitus („Opus Operatum“) und schreiben sich in die Menschen ein, auf der anderen Seite werden die ungleichen gesellschaftlichen Verhältnisse im Tun wirksam und Menschen beeinflussen durch ihre alltägliche Praxis ihre Lebenswelt („Modus Operandi“). Der Habitus stellt also ein Bindeglied zwischen Gesellschaft und Individuum dar, denn in der Regel sind die Wahrnehmung, das Denken und das Handeln sowie das soziale Umfeld gut aufeinander abgestimmt.

Nach Bourdieu (1982) entziehen sich diese inkorporierten Muster weitgehend dem eigenen Bewusstsein, sodass der Habitus dem Menschen selbst in der Regel verborgen bleibt. Aus diesem Grund ist es schwierig, eine Distanz zu ihm zu schaffen und ihn zu verändern, da er ganz natürlich, quasi wie angeboren erscheint. Gerade so entfaltet der Habitus seine besondere Wirkmächtigkeit. Gleichwohl Bourdieu (2001) annimmt, dass der Habitus beharrlich ist und dazu tendiert, bestehende Existenzbedingungen zu (re-)produzieren, betont er, dass diese Ausrichtung nicht deterministisch ist. Anpassungen des Habitus sind – innerhalb eines begrenzten Spielraums und über einen längeren Zeitraum – prinzipiell durch neue Erfahrungen möglich, wobei sich der Wandel zumeist jenseits bewusster Reflexion vollzieht und ganz unterschiedliche Ausdrucksformen möglich sind (vgl. auch El-Mafaalani/Wirtz 2011).

Das Konzept der Habitusensibilität ist eine Fortführung von Bourdieus Argumentation und umfasst laut Sander (2014) „eine Form sozialer Sensibilität, welche den Einzelnen – oder milieumäßige Gruppen – in seiner/ihrer zunächst eigensinnigen Erwartungshaltung an ‚die Welt‘ und damit auch an den eigenen ‚Fall‘ ernst zu nehmen versucht“ (ebd., S. 10). Auf die Schule bezogen ist damit die Fähigkeit und Bereitschaft von Lehrkräften angesprochen, sich gedanklich an den Ort zu versetzen, den Schüler:innen im Sozialraum einnehmen und all die Aspekte mitzudenken, die mit diesem Ort verknüpft sind (vgl. auch Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014). Habitusensibilität umfasst also die lehrkraftseitige Entwicklung eines ausgeprägten Gespürs für die Schüler:innen – konkret für ihre Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster (z. B. im Hinblick auf milieuspezifische Bildungsstrategien und -ziele). Darüber hinaus sollten sich Lehrkräfte

vor allem mit dem eigenen Habitus befassen. Ausgehend davon, dass Habitus-sensibilität konstitutiv für professionelles Handeln ist, ist Helsper (2018) zufolge die Herausbildung einer reflexiven Haltung erforderlich, die es ermöglicht, die Standortgebundenheit der eigenen verinnerlichten Dispositionen (z. B. im Hinblick auf Idealvorstellungen von Schüler:innen sowie normative Handlungsprinzipien) mithilfe (berufs-)biografischer Arbeit kritisch zu prüfen.

Bourdieu (2002) benennt unterdessen mit seiner Idee der Sozioanalyse eine spezifische Form der Reflexivität, die dazu dient, das unbewusste Wirken des Habitus aufzuzeigen. Dadurch bietet die Sozioanalyse einen Weg für Lehrkräfte, sich von den eigenen selbstverständlichen und unhinterfragten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster zu lösen und diese gezielt weiterzuentwickeln¹. Damit geht Sozioanalyse und Habitus-sensibilität über ‚sich Gedanken machen‘ hinaus und impliziert eine veränderte Schul- und Unterrichtspraxis, die bisherige Gewissheiten aufgibt und Neues wagt.

Ganz grundsätzlich geht es bei dem Konzept der Habitus-sensibilität darum, dass Lehrkräfte erkennen, wo die Möglichkeiten und Grenzen des (fremden und eigenen) Wahrnehmens, Denkens und Handelns liegen und welche sozial strukturierenden Prinzipien dahinterstehen. Es ist wichtig, das gesellschaftlich relevante Moment in Interaktionen bzw. das Übersituative in Situationen zu entdecken und sich dessen bewusster zu werden (vgl. auch Rutter/Weitkämper 2022, El-Mafaalani 2014; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014). Wir werden dieses Motiv in der Kritik an habitus-sensiblen Ansätzen nochmals aufgreifen und für die Analyse schulischer und unterrichtlicher Praxis ausführen.

3 Bourdieus Perspektive zur Untersuchung und Bearbeitung von Bildungsungleichheit

Nachfolgend gehen wir als Erstes auf Bourdieus Argumentation zur Erklärung von Benachteiligung in der Schule ein. Als Nächstes werfen wir einen Blick in die gegenwärtige ungleichheitsorientierte Bildungsforschung in der Tradition Bourdieus. Die empirischen Schlaglichter aus der Habitus- und Milieuforschung² werden wir abrundend mit der pädagogischen Professionsforschung relationieren.

-
- 1 Ähnlich wie El-Mafaalani und Wirtz (2011) weist auch King (2022) darauf hin, dass der Begriff der Sozioanalyse als Verbindung zwischen Soziologie und Psychologie gefasst werden kann, „indem die psychosozialen und psychischen Dimensionen individueller Lebenspraxis genauer einbezogen werden.“ (ebd., S. 47).
 - 2 Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die Milieuspezifität des Habitus. Andere wesentlichen Dimensionen des Habitus, wie z. B. die Alter- oder Geschlechtsspezifität, können an dieser Stelle nicht berücksichtigt werden.

3.1 Entstehung und Verfestigung von Bildungsungleichheit

Der Habitus spielt aus Sicht von Bourdieu eine wichtige Rolle bei der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit, insbesondere in Bezug auf das Bildungssystem. Gemeinsam mit Passeron arbeitet Bourdieu (1971) heraus, dass dem Anspruch nach die Verteilung von Schüler:innen auf unterschiedliche soziale Positionen durch schulische Auswahlverfahren ausschließlich anhand des Prinzips der Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit erfolgt. Auch wenn zahlreiche Studien seit Jahrzehnten die hohe soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems belegen, hält sich gemäß Solga (2005) der „Mythos eines fairen Bildungswettbewerbs“ (ebd., S. 19) hartnäckig. Der Glaube, dass Bildungserfolg allein durch individuelle Fähigkeiten und bestimmte Merkmale (bspw. Fleiß und Pflichtbewusstsein) zustande kommt, lässt sich einem meritokratischen Verständnis von sozialer Ungleichheit zuordnen und ist in weiten Teilen der Gesellschaft verbreitet – selbst bei jenen, die davon benachteiligt werden. So scheint Bildungsungleichheit auf natürlichen Intelligenz- und Begabungsunterschieden zu beruhen. Laut Bourdieu und Passeron (1971) wird bei der Individualisierung von Bildungserfolg ausgeblendet, dass sich ungleiche gesellschaftliche Machtverhältnisse in der Schule niederschlagen und das Bildungssystem der Aufrechterhaltung der bestehenden sozialen Ordnung dient.

Im Hinblick auf das komplexe Bindungsgefüge zwischen der sozialen Herkunft, der Ideologie der Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit sowie dem Bildungserfolg kommt nun dem Habitus eine zentrale Bedeutung zu. Nach Bourdieu (1983) ermöglicht er, „die Ungleichheit der schulischen Leistungen aus verschiedenen sozialen Klassen zu begreifen“ (ebd., S. 185). Ihm zufolge ist hierbei das inkorporierte Kulturkapital von besonderer Relevanz, das im Zuge der Sozialisation erworben und zu einem festen Bestandteil eines Menschen wird. Bourdieu und Passeron (1971) illustrieren, dass die in der Familie geprägten milieuspezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster unterschiedliche Nähe- und Distanzverhältnisse zu den Erwartungs- und Anforderungsstrukturen des Bildungssystems aufweisen. Kulturelle Vorlieben, Gewohnheiten und Interessen der sozial privilegierten Gruppen zahlen sich im Bildungssystem besonders aus. Es stellt sich heraus, dass je nach sozialer Herkunft „für die einen die Schule der einzige Wissensvermittler ist [, während] bei anderen die hauptsächlich im Familienmilieu erworbene Kultur [...] ausschlaggebend ist“ (ebd., S. 37). Nach diesem Verständnis ist Bildungserfolg davon abhängig, welche Habitusformen die Schüler:innen mitbringen und welche Passungsverhältnisse sich daraus im Schul- und Unterrichtsalltag ergeben. Somit ist das Bildungssystem also gerade nicht neutral oder für alle gleichermaßen zugänglich.

Bourdieu's Vorstellung von unterschiedlichen Passungskonstellationen kann durch vielzählige Studien sowohl empirisch fundiert als auch theoretisch ausgearbeitet werden. Nachkommend präsentieren wir ausgewählte Untersuchungen,

die implizite Orientierungen insbesondere von Lehrkräften in den Fokus rücken, da sie als handlungsleitend und Ausdrucksformen des Habitus verstanden werden können (vgl. auch Kramer/Helsper 2010).

3.2 Bildungsforschung in der Tradition Bourdieus

Betz und ihr Team forschen zu aktuellen Leitbildern von Kindheit im Kontext der Ungleichheits(re-)produktion. Etwa stellen Bischoff und Betz (2016) in ihrer Analyse dar, dass die „pädagogische Wahrnehmung von Heterogenität im Schulalltag in einem engen Zusammenhang mit den biografischen und sozialen Erfahrungen der jeweiligen Lehrpersonen steht“ (ebd., S. 91). Die Rekonstruktion von handlungsleitenden Orientierungen einer Lehrperson kann Folgendes veranschaulichen: Aufgrund eines dominanten Leistungshabitus und klarer Einteilung der Schüler:innen in ‚mitdenkende‘, ‚praktisch bildbare‘ und ‚phlegmatische‘ Kinder, kann die Lehrkraft nicht adäquat auf die ‚phlegmatischen‘ Kinder eingehen, da diese – aus ihrer Sicht – nichts leisten bzw. nicht motiviert sind.

Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2014) stellen in ihrer Forschung zur sozialen Herkunft von Lehrkräften heraus, dass ein breites Spektrum von Lebensprinzipien vorliegt, die an den jeweiligen sozialen Ort der Lehrkräfte gebunden sind und an die Schüler:innen herangetragen werden. Die Befunde verweisen auf durch „unterschiedliche Grade des Verstehens bzw. Nicht-Verstehens, der Wertschätzung und Anerkennung“ (ebd., S. 199) gekennzeichnete Interaktionen. Lange-Vester (2015) benennt des Weiteren drei Habustypen von Lehrkräften, die mit milieuspezifischen Orientierungen korrespondieren: Eigenverantwortung und Integration im gehobenen Dienstleistungsmilieu, Disziplin und Ordnung im traditionellen kleinbürgerlichen Arbeitnehmer:innenmilieu sowie Emanzipation und Leistung im leistungsorientierten Arbeitnehmer:innenmilieu. Milieugrenzen übergreifend zeichnet sich bei den Habustypen eine problemorientierte Sichtweise auf Einstellungen und Praktiken von sozial benachteiligten Schüler:innen ab.

Rutter (2021) leuchtet in ihrer Studie aus, auf welche verschiedenen Kategorien sozialer Ungleichheit Lehrkräfte rekurrieren bzw. welche unterschiedlichen Formen sozialer Differenz bei ihnen in den Fokus geraten. Die Analyse zeigt die Vielfalt und Komplexität handlungsleitender Orientierungen von Lehrkräften im Kontext von Bildungsbenachteiligung auf, wobei der Umgang mit bestimmten Schüler:innen in einer starken Verbindung zu der sozialen Herkunft der Lehrkräfte steht. Rutter arbeitet zwei Grundmuster einer lehrkraftseitigen Unterstützung sozial benachteiligter Schüler:innen heraus: „ein anerzogenes, prinzipiengeleitetes Engagement [...] sowie ein aus scheinbar homologen biografischen Erfahrungen resultierendes Engagement [...]“ (ebd., S. 208).

Kramer (2015) argumentiert im Hinblick auf die qualitative Bildungsforschung resümierend, dass „Lehrkräfte [...] eher als ‚Reproduktionsagenten‘ [erscheinen], insofern sie durch ihr berufliches Handeln aktiv an der Reproduktion sozialer Verhältnisse beteiligt sind.“ (ebd., S. 353). Weiter führt er aus, dass

„es [...] der Habitus von Lehrer/innen [ist], der durch die Nähe zur schulisch repräsentierten kulturellen Willkür selbst wiederum diejenigen Schüler/innen bestätigt und besonders anerkennt, die in großer Nähe zu dieser schulischen Botschaft stehen“ (ebd., S. 353).

Grundsätzlich verdeutlichen die Befunde, dass die pädagogischen Deutungen, Kategorisierungen bzw. Klassifikationen und Beurteilungen mit biografischen Erfahrungen von Lehrkräften korrelieren. Aus einer empirischen Perspektive lassen sich unterschiedliche implizite Orientierungen von Lehrkräften rekonstruieren, die für die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit bedeutsam sind (vgl. auch Weitkämper/Rutter 2023). Helsper (2018) merkt in diesem Kontext an, dass damit jedoch noch keine Auskunft über die Professionalität möglich ist und es zusätzlich einer normativen Perspektive bedarf. Im nächsten Abschnitt werden deshalb vorrangig Arbeiten des strukturtheoretischen Professionsansatzes herangezogen, die sich dezidiert mit dem berufsbezogenen Habitus von Lehrkräften und der Lehrer:innenbildung als Professionalisierungsprozess befassen.

3.3 Implikationen und Spannungsfelder für das professionelle Handeln von Lehrkräften im Kontext sozialer Ungleichheit

Vor dem Hintergrund, dass in das berufliche Handeln von Lehrkräften neben der sozialen Herkunft auch berufsspezifische Erfahrungen einfließen, geht Kramer (2015) von der Herausbildung eines Berufshabitus aus, wobei die Erfahrungen in den ersten Lebensphasen aus seiner Sicht besonders prägend sind. Daran anschließend schlägt Helsper (2018) eine Unterscheidung zwischen (1) familiären, primären Habitus, (2) biografisch erworbenen, individuellen Habitus, (3) Schüler:innenhabitus und (4) Lehrer:innenhabitus vor. Das differenzierte Habitusmodell veranschaulicht, wie vor allem implizite Orientierungen, die während der eigenen Schulzeit erworben werden, – auch in Korrespondenz zu dem familiären, primären Habitus sowie dem biografisch erworbenen, individuellen Habitus – in die Genese des Lehrer:innenhabitus einfließen. Laut Helsper erweisen sich die früh erworbenen, habituell verankerten Orientierungen als relativ resistent gegenüber Veränderungen, was als Herausforderung für die Lehrer:innenbildung gelten kann.

Kramer und Pallesen (2018) trennen unterdessen zwischen beruflichen und professionellen Lehrer:innenhabitus. Hierzu entwickeln sie ein heuristisches

Modell eines professionellen Lehrer:innenhabitus, das auf normativen Erwartungen und Anforderungen und damit einhergehenden nicht auflösbaren Widersprüchen des Lehrberufs beruht und diese in erforderliche Dispositionen übersetzt. Im Einzelnen geht es um die Anregung und Begleitung von Bildungsprozessen sowie die Herstellung und Aufrechterhaltung stabiler und zuverlässiger Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen. Angesichts dessen, dass die Antinomien nur im Handeln bearbeitet werden können und das Handeln aber unter Zeitdruck intuitiv und routinisiert erfolgt, kommt dem Fallverstehen und der Reflexivität eine hohe Relevanz zu. Das Einüben einer grundsätzlichen Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit des eigenen Handelns sollte gemäß Kramer und Pallesen bereits im Lehramtsstudium angebahnt werden. Anhand von Fallrekonstruktionen schulischer und unterrichtlicher Praxis sollte darüber hinaus die Einsicht für die Besonderheit der jeweiligen Situation bzw. des jeweiligen Kontextes gestärkt werden.

Bressler und Rotter (2018) fokussieren ebenfalls den beruflichen Habitus von Lehrkräften und betonen die doppelte Struktur des Habitus. Sie unterbreiten, die Forschung zum Habitus von Lehrkräften im Sinne einer ganzheitlichen Theoriebildung, wie auch in Bezug auf seine Relevanz für die Lehrer:innenbildung weiter zu nutzen. So kann ein vertieftes Verständnis des Habitus als ‚Modus Operandi‘, d. h. der Art und Weise des aktuellen Handelns, Auskunft über Bedarfe der Professionalisierung des beruflichen Habitus geben. Eine Beforschung des Habitus als ‚Opus Operatum‘, d. h. der bereits vollzogenen Handlung, lässt zudem Hinweise für potenzielle Einschränkungen der Professionalisierung des Lehrer:innenhabitus zu. Bressler und Rotter zufolge deuten die empirischen Analysen des Weiteren auf die Bedeutsamkeit des konkreten schulischen Handlungsortes für die Entwicklung des beruflichen Habitus hin.

In diesem Sinne macht Guldenschuh (2023) darauf aufmerksam, dass nicht nur für bestimmte Schüler:innen eine Diskrepanz zwischen primärem familial angeeignetem Habitus und von in der Schule verlangtem sekundärem Habitus besteht, sondern es sich ganz ähnlich mit den Habitusformen der Lehrkräfte verhält. Guldenschuh stützt sich hierbei auf die Studie von Sotzek et al. (2017), die die Auseinandersetzung mit Spannungsverhältnissen zwischen beruflichen Habitus und wahrgenommen Normen von berufseinsteigenden Lehrkräften zum Gegenstand hat. Die Forschungsergebnisse geben erste Anhaltspunkte dafür, wann der berufliche Habitus irritiert und modifiziert oder beibehalten bzw. durchgesetzt wird.

Zusammenfassend veranschaulichen die strukturtheoretischen Professionsansätze den starken Einfluss des milieuspezifischen Habitus auf das professionelle Handeln von Lehrkräften und damit einhergehende Chancen und Limitationen für die Professionalisierung. Von diesem Blickwinkel lässt sich genauer betrachten, inwiefern Lehrkräfte die antinomischen Herausforderungen an professionelles Handeln im Kontext sozialer Ungleichheit annehmen und ausgestalten. In der Lehrer:innenbildung müsste Guldenschuh (2023) zufolge ferner „die Habitussensibilitätsfähigkeit nicht ausschließlich implizieren, sich über sich selbst

bewusst zu sein, sondern vor allem, sich darüber bewusst zu sein, dass einen selbst gleich mehrere Habitus auszeichnen“ (ebd., S. 106). Ansätze (rassismus-)kritischer Professionalisierung gehen indes über die Reflexion des Habitus hinaus und heben die Reflexion des spezifischen Feldes Bildung und die Besonderheiten von Schule (z. B. im Hinblick auf institutionalisiertes Wissen zu ‚bildungsfernen‘ Schüler:innen) hervor. Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass sie ausdrücklich die gesellschaftliche Verfasstheit der Schule in den Blick nehmen und nach den Verstrickungen in (Re-)Produktionsmechanismen sozialer Ungleichheit fragen (vgl. auch Seyss-Inquart 2018).

Hierbei ist uns klar, dass allein die Auseinandersetzung mit dem eigenen Habitus und dem der Schüler:innen und die damit verbundene Forderung nach Habitussensibilität nur bedingt zum Abbau von Bildungsbenachteiligung führen wird. Etwa betont El-Mafaalani (2014), dass die Rahmenbedingungen von Schule im Gegensatz zu einer ungleichheitsreduzierenden Schul- und Unterrichtspraxis stehen. Straehler-Pohl (2023) mahnt aus diesem Grund an, dass ohne „strukturelle Veränderungen im Schulsystem [...] Lehrkräfte mit Herausforderungen allein gelassen [werden], die sich letztlich aus der Organisation des Schulsystems ergeben.“ (ebd., S. 30). Es lässt sich also konstatieren, dass es sowohl strukturelle Veränderungen im Schulsystem als auch Änderungen in der pädagogischen Praxis braucht, die auf Habitussensibilität und Sozioanalyse fußen (vgl. auch Weitkämper/Rutter 2023).

4 Kritik am Konzept der Habitussensibilität

Angesichts der referierten Erwägungen, Forschungsergebnisse und weiteren Fällen wird das Konzept der Habitussensibilität in den letzten Jahren explizit in der Lehrer:innenbildung eingesetzt. Mittlerweile liegt ein großer Fundus an empirischen Befunden und theoretischen Annahmen vor, was Lehrkräfte alles wissen und können müssen, um sozialer Ungleichheit in der Schule habitussensibel und sozioanalytisch entgegenzuwirken. Dabei ist die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle im Ungleichheitszusammenhang für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften zentral (vgl. auch Pape 2022; Scheer/Kink-Hampersberger/Mendel 2022; Vogel 2019). An dieser Stelle setzen kritische Stimmen zu dem Konzept der Habitussensibilität an. So verweisen Thiersch und Wolf (2020) darauf, dass unterschieden werden müsse zwischen

„einerseits der Beobachtung und Analyse von Habitus bzw. Habitusmustern als eine wissenschaftliche Operation, ohne selbst im Bildungsfeld verstrickt zu sein, und andererseits der praktischen und latenten Beteiligung und Verstrickung in der Hervorbringung von Habitusmustern, Benachteiligungen und Ungleichheit in der Absicht ihrer Bearbeitung und Verringerung“ (ebd., S. 65).

In diesem Kontext stehe aus ihrer Sicht das „problematische Versprechen der diesbezüglichen Professionalisierung des pädagogischen Personals im Kontext eines Reflexionsimperativs“ (ebd., S. 63). Im Folgenden greifen wir einzelne Aspekte der Kritik auf.

Thiersch und Wolf argumentieren zunächst, dass Lehrkräfte auf der Ebene des Habitus eine eindimensionale Differenzkonstruktion vornehmen können. Dies kann unbeabsichtigte Nebeneffekte zur Folge haben, die dem Abbau sozialer Ungleichheit entgegenwirken können. Trotz dieser Gefahr wird das Konzept der Habitussensibilität aus ihrer Sicht weiterhin als normativ wünschenswert angesehen. Bereits Schmitt (2006) merkt in seinem Beitrag zur symbolischen Gewalt und Habitus-Struktur-Konflikten an, dass Bourdieus Perspektive eine mögliche Erklärungsvariable im breiten Themenfeld von sozialer Ungleichheit im Kontext Schule sei. Diese Auffassung teilen wir: Aus unserer Sicht bietet das Konzept der Habitussensibilität einen ganz spezifischen Zugang für ein komplexes Geschehen in größeren Zusammenhängen und erhebt keineswegs Anspruch auf Vollständigkeit bzw. Allgemeingültigkeit. Im Sinne einer intersektionalen Betrachtung unterschiedlicher Ursachen und Mechanismen von Benachteiligung und der Wechselwirkungen von Differenzlinien bietet es sich bspw. an, das Konzept von Habitussensibilität mit der Migrationspädagogik zu verbinden (vgl. auch Guldenschuh 2023). Nach unserer Einschätzung geht es vor allem darum, dass sich Lehrkräfte darauf einlassen, gängige pädagogische Themen wie den Umgang mit sozial sehr unterschiedlichen Schüler:innen aus einer eher ungewohnten Warte zu betrachten und anzugehen. Insbesondere für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Milieus ist es maßgeblich, dass Lehrkräfte ein umfassendes und tiefgehendes Verständnis für ihren Alltag und ihre Lebenswelt haben. Auf Basis ihrer Forschungsergebnisse schlussfolgern etwa Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2014), dass Lehrkräfte größtenteils aus eher sozial privilegierten Milieus stammen und ihnen dementsprechend die Aufwuchsbedingungen dieser Schüler:innen und damit einhergehende Bedürfnisse und Interessen tendenziell fremd sind. Wie auch die vorangegangenen Studien in Kapitel 3.2 illustriert haben, kann dies in der Schule und im Unterricht zu einem Gefühl der Distanz in mehrfacher Hinsicht führen: Einerseits können die Schüler:innen einen Bruch zwischen den schulischen Anforderungen und Konventionen und ihren milieuspezifischen und familialen Gewohnheiten erleben, andererseits kann das Verhalten der Schüler:innen den Lehrkräften unbekannt sein und im Zuge der Belastungen des Schul- und Unterrichtsalltags als defizitär empfunden werden. Eine reflexive Haltung der Lehrkräfte gegenüber den eigenen Bewertungsschemata und Handlungsrouninen ist demnach eine wichtige Voraussetzung für die Überwindung dieser Distanz. Die Gestaltung tragfähiger und vertrauensvoller Beziehungen, gerade für die Kinder und Jugendlichen, die sich in der Schule nicht wie zuhause fühlen, nimmt hierbei eine Schlüsselrolle ein (vgl. auch Betz/Meyer-Hamme/Halle 2022).

Wie schon eingangs in Kapitel 2 erwähnt, hat Bourdieu (2001) kein statisches Bild vom Habitus, sondern geht auch von der Möglichkeit eines Wandels aus. Die habituellen Anpassungen auf Grundlage von neuen Erfahrungen sind aber nicht nur theoretisch denkbar, sondern können überdies auch in empirischen Untersuchungen zu Bildungsaufstiegsprozessen nachgezeichnet werden (u. a. El-Mafaa-lani 2012; von Rosenberg 2011). Insofern kann auch die Kritik, dass in Bourdieus Habituskonzept die Subjektorientierung fehle und die „Annahme einer milieuspezifischen Prägung und Konditionierung des Habitus [verkenne], dass sich die Genese eines Habitus im Einzelfall in der familialen und schulischen Interaktion eigensinnig strukturieren muss und ‚vorgefertigte‘ Habustypen eher zu subsumtionslogischen Vereinfachungen und Klassifizierungen führen können“ (Thiersch/Wolf 2020, S. 70), entkräftet werden. Das diesem Beitrag zugrundeliegende Lehr-Lern-Konzept (Rutter/Weitkämper 2022) weiß um das potenzielle Risiko und thematisiert es ausdrücklich, damit es der Zielsetzung von Habitus-sensibilität nicht entgegenwirkt. Kramer und Pallesen (2018) weisen in diesem Zusammenhang ebenfalls darauf hin, dass ein professionalisierter Lehrer:innenhabitus eine situative Einbettung des Einzelfalls in theoretische Kategorien bei gleichzeitiger Vermeidung schematischer Abläufe bedeutet. Hierbei kommt die Kompetenz eines reflexiven Umgangs mit Ungewissheit und Unsicherheit sowie einer fallbezogenen Anwendung von abstraktem Wissen zum Tragen.

Des Weiteren erläutern Thiersch und Wolf, dass im Kontext der Lehrer:innenbildung zwar über Habitus-sensibilität auf mehreren Ebenen diskutiert wird, jedoch gesellschaftliche Bedingungen sowie bildungssystemspezifische Strukturen und Prozesse, die zu Ungleichheit führen, in den Hintergrund treten. Dieser Meinung stimmen wir im Prinzip zu und haben dies bereits in Kapitel 3.3 herausgestellt. Jedoch erscheint es uns angesichts der zum Teil großen Herausforderungen, mit denen die Schule konfrontiert ist, umso wichtiger, die unmittelbaren (und ja: eingeschränkten) Gestaltungsoptionen der Lehrkräfte aufzuzeigen. Etwa verweisen empirische Untersuchungen zu Leistungsbewertungen und Übergangsempfehlungen seit Jahrzehnten darauf, wie soziale Ungleichheit in der Schule verhandelt und durch Lehrkräfte (re-)produziert oder transformiert wird (vgl. auch Weitkämper 2019). Genau hier liegt unserer Meinung nach das Potenzial: An den gesellschaftlichen Bedingungen sowie den systemimmanenten Problemstellungen lässt sich als einzelne Lehrperson nur schwer rütteln; an den eigenen Einstellungen und dem eigenen Handeln hingegen schon (vgl. auch Weitkämper/Rutter 2023). Letztlich geht es mit Guldenschuh (2023) darum, Lehrkräften die Genese des Bildungssystems zu vermitteln und „ihren Handlungsspielraum im Umgang mit allen Schüler*innen“ (ebd., S. 238) zu erweitern.

Das Konzept der Habitus-sensibilität erscheine Thiersch und Wolf zufolge weiter als eine „konsequente Folgerung einer ‚Steigerung von Reflexionsanforderungen‘ bzw. ‚tendenziellen Reflexionsüberlast‘ (Helsper, 2016, S. 37), die (zukünftigen) Lehrer*innen im Sinne einer pädagogischen Problemlösungskompetenz

zugemutet wird“ (ebd., S. 67 f.). Unserer Einschätzung nach trifft das Gegenteil zu: Für Bourdieu (1997) hat die Sozioanalyse einen befreienden Effekt, wenn sie ein ‚Verstehen‘ zwischen Menschen unterschiedlicher sozialer Herkunft ermöglicht (vgl. auch King 2022). Daran anschließend sehen wir das Konzept der Habitus-sensibilität vielmehr als Entlastung statt als zusätzliche Belastung für die (angehenden) Lehrkräfte, denn eine intensive Beschäftigung mit der sozialen Herkunft ermöglicht, die Voraussetzungen und Einschränkungen der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster zu erkennen. Durch die daraus resultierende Einsicht kann z. B. das kurz zuvor erwähnte Gefühl der Distanz differenzierter betrachtet werden. In diesem Kontext geht es vor allem um die Offenlegung tendenziell exkludierender sozialer Praxis in Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen (vgl. auch Rutter/Weitkämper 2022). Bourdieu und Wacquant (2006) führen überdies aus, dass die Bewusstmachung über die eigene Verstrickung in gesellschaftliche Machtverhältnisse und strukturelle Zwänge die Kontrolle über eigene Dispositionen begünstigen kann. Etwa können so Noten und Schulurteile hinsichtlich ihrer sozialen Selektivität genauer überprüft werden.

5 Schul- und Unterrichtsforschung als zukünftiges Blickfenster

Die Darstellungen in Kapitel 3 haben sich vorrangig mit impliziten, handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften befasst. Was sicher auch forschungspragmatischen Gründen geschuldet ist, verdeutlicht zugleich ein Desiderat. Auch Rabenstein et al. (2013) kommen zu der Einschätzung, dass „die Frage, wie im Vollzug von Unterricht Schulerfolg entlang unterschiedlicher sozialer Milieus produziert wird [...] bislang nicht im Zentrum dieser Forschungsansätze [steht].“ (ebd., S. 672)³. Dieser Leerstelle widmen sich in den vergangenen Jahren verstärkt ethnografische Untersuchungen (vgl. auch Herzmann/Rabenstein 2020). Sie gehen insbesondere der Frage nach, wie in alltäglichen schulischen und unterrichtlichen Praktiken Differenzen zwischen Schüler:innen hergestellt werden. Damit wird im Gegensatz zu den vorgestellten Studien (und im Gegensatz zur Intersektionalitätsforschung) soziale Ungleichheit nicht kategorial bestimmt, sondern im Rahmen konkreten pädagogischen Handelns analysiert.

Weitkämper (2019) zeigt auf, dass Praktiken der Bebilderung (z. B. Paul, der ‚ideale Gymnasiast‘) eine pädagogisch ungleiche Ordnung schaffen, in der bestimmte Schüler:innen, die nicht zu schulischen Erwartungs- und Anerkennungsstrukturen passen bzw. sich in diese einpassen lassen, keine Aussicht auf schulischen Erfolg haben. Soziale Differenzverhältnisse stellen für Lehrkräfte in

3 In kritischer Auseinandersetzung mit dem Ansatz einer ethnografischen Ungleichheitsforschung schlussfolgert Kabel (2019), dass es in dieser Spielart zu einer „Kaltstellung“ (ebd., S. 149) sozialer Ungleichheitsverhältnisse kommt.

diesen Prozessen schulische Legitimierungsgelegenheiten für Exklusion bereit. Wenn Schüler:innen sich den Anforderungen und Erwartungen von Lehrkräften fügen, sind Praktiken der Bebilderung von wechselseitiger Anerkennung geprägt. In ihrer exklusiven Kehrseite können sie als dysfunktionales Moment unseres Bildungssystems verstanden werden, das sich oft in pathologischer Verletzung Bahn bricht.

Merl (2019) rekonstruiert spezifische Differenzierungen der Lehrkräfte in der Regulierung von Schüler:innen: Wer den schulischen Erwartungen und Anforderungen genügt, wird dahingehend sanktioniert, sich auch entsprechend dieser zu verhalten. Wer aber aus Sicht der Lehrkräfte ungenügend fähig ist, wird freigestellt und darf somit legitim abweichen. Dies zeigt sich z. B. daran, dass im Unterricht Schüler:innen, die reden, zur Ruhe ermahnt werden, zugleich aber ein Schüler angeboten bekommt, den Unterricht für eine ‚Extrapause‘ verlassen zu dürfen. Durch das zeitweilige Aussetzen von Verhaltenserwartungen und Fähigkeitsanforderungen in Bezug auf bestimmte Schüler:innen verwirklichen Merl zufolge die Lehrkräfte die schulrechtlich und bildungspolitische mit Inklusion vorgegebene dauerhafte Mitgliedschaft aller Schüler:innen der Klasse.

Insgesamt gesehen, stellen Herzmann und Rabenstein (2020) heraus, dass die Forschung zu Differenzierungen im schulischen und unterrichtlichen Kontext einer konstitutiven Spannung ausgesetzt ist: Einerseits besteht der Anspruch an pädagogisches Handeln, zu mehr Bildungsgerechtigkeit beizutragen. Andererseits zeigen die Befunde, dass das pädagogische Handeln Bildungsungleichheit aktualisiert. Bezugnehmend auf Emmerich und Hormel (2013) könnte aus ihrer Sicht für weiterführende Forschungsbestrebungen zukünftig die Frage nach der Funktion von Kategorisierungen bzw. Klassifikationen für pädagogisches Handeln und die soziale Ordnungsbildung in Schule und Unterricht sein. So liegt Herzmann und Rabenstein noch kein ausreichendes Verständnis vor, „in welchem Verhältnis der pädagogische Gebrauch von Kategorisierungen zu gesellschaftlichen Klassifikationsweisen steht“ (ebd., S. 376).

6 Fazit

Ausgehend von den bisherigen Darstellungen lässt sich ableiten, dass es gerade eine verstärkte Aufmerksamkeit für die Relevanz sozialer Ungleichheit braucht. Der vorliegende Beitrag hat verdeutlicht, dass die soziale Herkunft nach wie vor einen wichtigen Bezugspunkt in Interaktionen zwischen Schüler:innen und Lehrkräften darstellt. Mit Bourdieus Perspektive lässt sich erklären, dass es sich oft um im Verborgenen liegende gesellschaftliche Mechanismen handelt, durch die alle in Schule Beteiligten in die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit involviert sind. Die empirischen Studien der Habitus- und Milieuforschung haben hierbei die Bedeutsamkeit der impliziten Orientierungen für das pädagogische Handeln

aufgezeigt; die Arbeiten der pädagogischen Professionsforschung haben zudem die Durchschlagskraft der früh erworbenen Überzeugungen auf die sukzessive Formation eines professionellen Habitus betont. Ethnografische Untersuchungen der Schul- und Unterrichtsforschung mit dem Fokus auf Differenz konnten ferner die überwiegend qualitativen Zugänge dahingehend ergänzen, dass verschiedene Kategorisierungen bzw. Klassifikationen von Schüler:innen wesentlich für die tatsächlichen Praktiken sind. Insgesamt haben die Darstellungen wichtige Indizes für das Lehr-Lern-Konzept geliefert, um im Sinne von Habitussensibilität und Sozioanalyse Herausforderungen und Probleme sowie Stärken und Ressourcen in Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen besser begegnen zu können.

Bourdieu (1997) merkt an, dass „der Soziologe wissen [muss], daß (sic.) das Besondere seines Standpunktes darin besteht, einen Standpunkt im Hinblick auf einen Standpunkt zu sein“ (ebd., S. 802). Wir haben diesen Aspekt im Rahmen der Kritik am Konzept der Habitussensibilität schon vorgebracht. Wesentlich ist unseres Erachtens, dass bei der Herstellung von Bildungsbenachteiligung auch andere Referenzen als die soziale Herkunft zum Tragen kommen können. Bourdieu (1982) selbst war nicht auf die soziale Herkunft als Kategorisierung bzw. Klassifikation beschränkt, sondern hat auch andere „Teilungsprinzipien“ (ebd., S. 727) wie Alter und Geschlecht benannt. Somit möchten wir nun abschließend für eine Herausbildung einer kontext- und situationsspezifischen Habitussensibilität und Sozioanalyse in der Lehrer:innenbildung argumentieren.

In Anlehnung an Budde und Hummrich (2013), die sich im Kontext der schulrechtlichen und bildungspolitischen Forderung nach Teilhabe von Menschen mit Behinderungen für eine reflexive Inklusion aussprechen, lassen sich die dort vorgestellten Überlegungen unseres Erachtens auch auf Fragen der herkunftsspezifischen Bildungsbenachteiligung übertragen. Eine reflexive Inklusion umfasst nach Budde und Hummrich Folgendes: (1.) die Auseinandersetzung mit Dramatisierung und, wo möglich, mit Entdramatisierung sowie der Dekonstruktion sozialer Ungleichheitskategorien, (2.) eine systematische Fallarbeit, um Exklusionseffekte und die Grenzen pädagogischen Handelns zugänglich zu machen, und (3.) die Bereitstellung von Wissen über pädagogische Diagnostik und die Bedeutung sozialer Ungleichheitskategorien. Zudem heben sie die Notwendigkeit einer reflexiven Haltung gegenüber der Spannung zwischen Gleichheit und Differenz sowie den Grenzen pädagogischen Handelns insgesamt hervor.

Um die Auseinandersetzung mit den eigenen biografischen Erfahrungen und den habitus- und milieuspezifischen Orientierungen und Praktiken zu stärken und hierbei das eigene Eingebundensein in dem Ungleichheitszusammenhang aufzuspüren, hat sich aus unserer Sicht insbesondere die oben erwähnte systematische Fallarbeit bewährt. Für Helsper (2018) sind zwei Dimensionen aufzunehmen: einerseits eine reflexive, (berufs-)biografische Arbeit am ‚eigenen Fall‘ und andererseits eine kasuistisch-rekonstruktive Arbeit am ‚fremden Fall‘ (vgl. auch

Rutter/Weitkämper 2022). Im Rahmen einer solchen systematischen Fallarbeit sollte ferner ein zusätzlicher Schwerpunkt auf die Rolle von Emotionen als Ausdruck einer Verunsicherung oder Bestärkung des Habitus gelegt werden. Dabei könnten die vielschichtigen Wechselwirkungen zwischen bestimmten Schüler:innen und Lehrkräften stärker berücksichtigt werden (vgl. auch Weitkämper/Fritzsche 2024; Weitkämper 2024; Sotzek 2019). Eine so verstandene kontext- und situationspezifische Habitussensibilität und Sozioanalyse geht dann Hand in Hand mit Professionsansätzen wie sie etwa Lehmann-Rommel (2016) aufzeigt: „Probleme ernsthaft aufzuwerfen, erfordert, ihre Komplexität in den konkreten Details alltäglichen Lebens aufzusuchen und genau zu beobachten, was gesagt und getan wird.“ (ebd., S. 43).

Literatur

- Betz, Tanja/Meyer-Hamme, Alexa/Halle, Arne-Christoph (2022): Soziale Ungleichheit und die Rolle sozialer Beziehungen in der (Ganztags-)Schule. www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/soziale-ungleichheit-und-die-rolle-sozialer-beziehungen-in-der-ganztags-schule (Abfrage: 29.10.2024).
- Bischoff, Stefanie/Betz, Tanja (2016): Wahrnehmung von und Umgang mit Heterogenität. In: Liebers, Katrin/Landwehr, Brunhild/Reinhold, Simone/Riegler, Susanne/Schmidt, Romina (Hrsg.): Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–95.
- Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre et al. (1997): Das Elend der Welt. Konstanz: UKV.
- Bourdieu, Pierre (2002): Ein soziologischer Selbstversuch. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre /Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre /Wacquant, Loïc (2006): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bressler, Christoph/Rotter, Carolin (2018): Die zwei Seiten des (Lehrpersonen-)Habitus. In: Leonhard, Tobias/Košinár, Julia/Reintjes Christian (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 53–63.
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion, Ausgabe 4. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199 (Abfrage: 29.10.2024).
- El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- El-Mafaalani, Aladin (2014): Habitus-Struktur-Sensibilität. In: Sander, Tobias (Hrsg.): Habitussensibilität. Wiesbaden: Springer VS, S. 229–246.
- El-Mafaalani, Aladin/Wirtz, Stefan (2011): Wie viel Psychologie steckt im Habitusbegriff? In: Journal für Psychologie, Jahrgang 19. www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/22 (Abfrage: 29.10.2024).
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS.
- Guldenschuh, Sabine (2023): Habitus. In: Huber, Matthias/Döll, Marion (Hrsg.): Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden: Springer VS, S. 233–240.
- Helsper, Werner (2016): Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität. In: Idel, Till-Sebastian/Dietrich, Fabian/Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin/Schütz, Anna (Hrsg.): Professionsentwicklung und

- Schulstruktureform zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 217–245.
- Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–140.
- Herzmann, Petra/Rabenstein, Kerstin (2020): Von Intersektionalität zu Differenz in der Schulforschung. In: Biele Mefebue, Astrid/Bührmann, Andrea/Grenz, Sabrina (Hrsg.): Handbuch Intersektionalitätsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–14.
- Kabel, Sascha (2019): Die (Nicht-)Beachtung des Unterrichtens in der rekonstruktiven Bildungsgleichheitsforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Heft 1, S. 141–156.
- King, Vera (2022): Sozioanalyse. Gießen: Psychosozial.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015): „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Ausgabe 4, S. 344–359.
- Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (2018): Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus. In: Leonhard, Tobias/Košinár, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41–52.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–126.
- Lange-Vester, Andrea (2015): Habitusmuster von Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Ausgabe 4, S. 360–376.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2014): Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In: Sander, Tobias (Hrsg.): Habitussensibilität. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–208.
- Lehmann-Rommel, Roswitha (2016): Reflexion und Kritik. In: bak Lehrerbildung, Heft 1, S. 32–45.
- Merl, Thorsten (2019): Un/genügend fähig. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pape, Natalie (2022): Habitusmuster von Lehrkräften und Habitussensibilität als Querschnittsaufgabe einer inklusiven Lehrkräftebildung. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung, Band 6 Nummer 1, S. 252–268.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 59 Heft 5, S. 668–690.
- Rutter, Sabrina (2021): Sozioanalyse in der pädagogischen Arbeit. Springer VS.
- Rutter, Sabrina/Weitkämper, Florian (2022): Die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule. www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/die-re-produktion-sozialer-ungleichheit-in-der-schule (Abfrage: 29.10.2024).
- Sander, Tobias (Hrsg.) (2014): Habitussensibilität. Wiesbaden: Springer VS.
- Scheer, Lisa/Kink-Hampersberger, Susanne/Mendel, Iris (2022): Classroom Reflection, In: Neues Handbuch Hochschullehre, Jahrgang 3, S. 1–18.
- Schmitt, Lars (2006): Symbolische Gewalt und Habitus-Struktur-Konflikte. In: Working Paper No. 2. Marburg. www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/11459/ssoar-2006-schmitt-symbolische_gewalt_und_habitus-struktur-konflikte.pdf;jsessionid=8B3EFE1532D0703F45F30F-F4E7DFE734?sequence=1 (Abfrage: 29.10.2024).
- Solga, Heike (2005): Meritokratie. In: Berger, Peter/Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Weinheim: Beltz Juventa, S. 19–38.
- Sotzek, Julia (2019): Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sotzek, Julia/Wittek, Doris/Rauschenberg, Anna/Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela (2017): Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Jahrgang 18 Heft 2, S. 315–333.
- Straehler-Pohl, Hauke (2023): Lehrer:innen im „Brennpunkt“. Bielefeld: Transcript.
- Seyss-Inquart, Julia (Hrsg.) (2018): Schule vermitteln. Wien: Löcker.
- Thiersch, Sven/Wolf, Eike (2020): Anmerkungen zur habitussensiblen Pädagogik. In: Zeitschrift für sozialistische Politik und Wirtschaft, Ausgabe 3, S. 63–72.
- Vogel, Dagmar (2019): Habitusreflexive Beratung im Kontext von Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- von Rosenberg, Florian (2011): Bildung und Habitus transformation. Bielefeld: Transcript.
- Weitkämper, Florian (2019): Lehrkräfte und soziale Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS.

- Weitkämper, Florian (2024): Un/doing Authority and Social Inequality. In: *Educational Review*, Volume 76 Issue 1, pp. 199–215.
- Weitkämper, Florian/Fritzsche, Bettina (2024): Autorität und Verletzlichkeit zeigen. In: Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas/Klopstein, Juliane/Reuten, Hannah (Hrsg.): *Von der Reflexion zur Operation*. Paderborn: Brill Schöningh, S. 181–198.
- Weitkämper, Florian/Rutter, Sabrina (2023): Sozioanalyse und Habitussensibilität als Schlüssel für inklusions- und sozialraumorientierte Schulentwicklungsprozesse. In: Schuppener, Saskia/Leonhardt, Nico/Kruschel, Robert (Hrsg.): *Inklusive Schule im Sozialraum*. Wiesbaden: Springer VS, S. 19–36.

Verzeichnis der Autor*innen

Dr. Helmut Bremer ist Professor für Erwachsenenbildung/Politische Bildung an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung und soziale Ungleichheit, politische Bildung, Grundbildung, Studierendenforschung, Methoden der Habitus- und Milieuforschung.

Songül Cora forscht aktuell im Projekt DigiTaKS* am Fachgebiet Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (aufsuchende) politische Erwachsenenbildung, soziale Ungleichheit und Partizipation, Grundbildung, qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung.

Kerstin Heil ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Soziale Arbeit und Gesundheit in Hildesheim an der HAWK Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzmanden/Göttingen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind soziale Ungleichheit, Habitus- und Milieuforschung, Bildungsforschung, Studierendenforschung.

Dr. phil. Petra Hild, Dozentin und Fachgruppenleiterin „Erziehungs- und Bildungswissenschaften“ an der Pädagogischen Hochschule Zürich, lehrt und forscht zu Bildungsungleichheiten, Diskriminierungen in Schule und Bildung sowie Lehrtätigkeiten/-praktiken und Lehrenden.

Sibylle Künzli Kläger ist advanced researcher im Forschungszentrum Lehrberufe und pädagogische Professionalität der Pädagogischen Hochschule Zürich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Frühe) Bildung und soziale Ungleichheit, Habitus- und Milieuforschung und ihre Methoden, Lehrberufe und Professionalisierung, forschungsmethodisch nichtstandardisierte Zugänge der Sozialforschung.

Dr. Andrea Lange-Vester ist Mitarbeiterin der Hochschule Hannover. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung und soziale Ungleichheit, Habitus- und Milieuforschung und ihre Methoden, Studierendenforschung.

Dr. Lena Loge ist Professorin für Soziale Arbeit und Diversität am Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen der Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung und soziale

Ungleichheit, Geschlechterforschung, Intersektionalität, Habitus- und Milieuforschung.

Felix Ludwig ist Erziehungswissenschaftler und promoviert an der Universität Duisburg Essen zu pädagogischen Passungsverhältnissen aus habitustheoretischer Perspektive in der Alphabetisierung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Alphabetisierung und Grundbildung, Habitus und Lernen, Politische Bildung.

Dr. Stephan Meise ist Professor für Soziologie und Sozialforschung am Fachbereich Soziale Arbeit.Medien.Kultur der Hochschule Merseburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte u. a.: Soziale Ungleichheit in Arbeit, Bildung und Politik; Gewerkschaftssoziologie; Migrationssoziologie.

Catrin Opheys ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: diskriminierungskritische Bildung und Professionalität, politische Bildung und Partizipation, Bildung und soziale Ungleichheit, Studierendenforschung sowie Habitus- und Milieuforschung.

Dr. Natalie Pape ist Leiterin im Forschungsprojekt GABO – Grundbildung im Kontext von Arbeit und Berufsorientierung: Zugänge schaffen und Übergänge gestalten. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung und soziale Ungleichheit, Habitus- und Milieuspezifität von Schriftsprache, Professionsforschung, qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung.

Dr. Max Reinhardt ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an einem Forschungsinstitut. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Bildung, soziale Ungleichheit und Inklusion insbesondere im jungen Erwachsenenalter, Habitus- und Milieuforschung, Biografie- und Parteienforschung sowie kommunale Infrastrukturen.

Lea Remmers ist Doktorandin am Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Habitus- und Milieuforschung, Bildungssoziologie, Kunst und soziale Ungleichheit, Vermögensforschung.

Dr. Sabrina Rutter ist Professorin für Soziale Arbeit an der Internationalen Hochschule (IU) in Dortmund. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Soziale Ungleichheit im Bildungssystem, pädagogische Professionsforschung, qualitative Forschungsmethoden.

Regina Scherrer Käslin (Soziologin), Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Zürich, lehrt und forscht zu Bildungsungleichheiten, Transitionen im Bildungs- und Lebensverlauf, Lehrtätigkeiten/-praktiken und Lehrenden.

Martin Schmidt ist Mitarbeiter der Hochschule Hannover im Servicezentrum Beratung und promoviert z.Zt. an der Universität Duisburg-Essen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Habitus- und Milieuforschung, Habitussensibilität und Studienberatung.

Heidrun Schneider ist Mitarbeiterin am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) und promoviert berufsbegleitend an der Universität Duisburg-Essen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschul- forschung, Bildung und soziale Ungleichheit, Habitus- und Milieuforschung, quantitative und qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung.

Dr. Florian Weitkämper ist Vertretungsprofessor für Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Differenz-, Inklusions-, Emotions- und Ungleichheitsforschung sowie qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung mit dem Fokus auf Ethnografie.

Dr. Tim Zosel ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen. Promoviert hat er zu habitusspezifischen Politikbildern von Lehrer*innen in Deutschland und Israel. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte umfassen milieuspezifische Zugänge zu Bildung und Politik, politische Sozialisation und politische Erwachsenenbildung sowie bildungsspezifische Fragen im Zusammenhang mit Krieg, Gewalt und Flucht.