

## Die Möglichkeit von Chancengleichheit: Pierre Bourdieus Entzauberung der Natürlichkeit von Bildung und Erziehung - und deren ungebrochene Aktualität

Bremer, Helmut

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Bremer, H. (2008). Die Möglichkeit von Chancengleichheit: Pierre Bourdieus Entzauberung der Natürlichkeit von Bildung und Erziehung - und deren ungebrochene Aktualität. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2* (S. 1528-2539). Frankfurt am Main: Campus Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-152605>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

# Die Möglichkeit von Chancengleichheit: Pierre Bourdieus Entzauberung der Natürlichkeit von Bildung und Erziehung – und deren ungebrochene Aktualität

*Helmut Bremer*

Pierre Bourdieu als »Klassiker« der Bildungssoziologie zu bezeichnen, dürfte heute weithin unumstritten sein. Nur selten fehlt im gegenwärtigen bildungssoziologischen Diskurs ein Hinweis auf seine Arbeiten zur Bedeutung des Bildungssystems für die Herstellung und Reproduktion der sozialen Ordnung. Dieser Würdigung in der bildungssoziologischen Debatte steht eine eigentümliche Zurückhaltung gegenüber, wenn es darum geht, an seine Bildungssoziologie auch empirisch anzuknüpfen. Sein Ansatz liegt oft quer zu den dominierenden sozialwissenschaftlichen Denkweisen, was empirische Anschlüsse erschwert und zudem zu häufigen Missverständnissen führt. Im Ergebnis scheint das Potential der Bildungssoziologie Bourdieus und die vielen Anschlüsse, die sie bietet, bisher kaum ausgeschöpft zu sein, besonders im Hinblick auf die Analyse des Zusammenhangs von Bildung und sozialer Ungleichheit, der zuletzt wieder stärker in den Fokus wissenschaftlicher und politischer Diskurse gerückt ist.

Worum geht es im Kern bei Bourdieus Arbeiten zu Bildung und Erziehung? Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (1971) haben für das Frankreich Anfang der 1960er Jahre, also zu Beginn der Bildungsexpansion, von der »Illusion der Chancengleichheit« gesprochen. Wenn sie dabei aufzeigen, dass das Bildungswesen keineswegs zur *Kompensation* der sozialen und kulturellen Ungleichheit der Gesellschaft beiträgt, sondern im Gegenteil zur *Reproduktion* der Verhältnisse, dann mag das vielleicht zunächst nicht weiter überraschen, galt doch weiterführende Bildung bis dahin als ein knappes Gut, das vor allem den oberen – ökonomisch, sozial und kulturell begünstigten – sozialen Klassen vorbehalten war. Viele verbanden nun mit dem gerade beginnenden Ausbau des Bildungswesens die Hoffnung, dies würde zum Abbau, mindestens aber zur Verringerung herkunftsbedingter Ungleichheit beitragen. Vor diesem Hintergrund gewinnt dann die These von Bourdieu und Passeron erst an Brisanz, denn sie betonen weiter, dass der einfache Ausbau des Bildungswesens an diesem Umstand der Reproduktion der sozialen Ungleichheit

nichts ändern würde.<sup>1</sup> So gesehen nimmt es nicht Wunder, wenn ihre Arbeit nicht selten gelesen wurde als Beleg für die Vergeblichkeit allen Bemühens um die Verringerung von Ungleichheit durch Bildung. Bourdieus Bildungssoziologie scheint dann nichts weiter zu sein als eine generelle Reproduktionstheorie (so etwa Kalthoff 2006). Bourdieu hat eine solche Einstufung gleichwohl stets zurückgewiesen und darin eine Reduktion seiner Bildungssoziologie gesehen, die seiner Intention nicht entspricht. Wenn Bourdieu die Mechanismen sozialer und kultureller Reproduktion sichtbar machen wollte, und zwar besonders die verborgenen und daher besonders wirksamen, dann zielte er darauf, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie im Bildungswesen dieser Reproduktionskreislauf *durchbrochen* werden kann. So betont Bourdieu (1985a: 378) in diesem Zusammenhang gerne, dass die Kenntnis der Schwerkraft den Traum vom Fliegen nicht verhindert, sondern erst ermöglicht habe. Das heißt, das durch die Kenntnis der Ursachen herkunftsbewingter Bildungsungleichheit erst ein Umgang damit eröffnet wird, der es ermöglicht, in die Mechanismen verändernd einzugreifen (Bourdieu 1985b: 57). Insofern zeigen Bourdieus Arbeiten nicht einfach die »Illusion der Chancengleichheit« durch Bildung auf, sondern sie müssen vielmehr als ein *Plädoyer für die Möglichkeit von Chancengleichheit* gelesen werden.

Um das zu verdeutlichen, sollen nachfolgend einige Charakteristika seiner Bildungssoziologie herausgearbeitet und dabei auch reflektiert werden, warum die empirischen Anknüpfungen an Bourdieu rar geblieben sind. Letztlich wird erkennbar, was der spezifische theoretische und empirische Beitrag dieses Paradigmas für die gegenwärtig wieder aktuell gewordene Debatte um den Zusammenhang zwischen sozialer Ungleichheit und Bildung sein kann.<sup>2</sup>

## 1. Gleichheit, Ungleichheit und differenzierende Pädagogik

Beginnen wir mit einer bekannten Passage aus der »Illusion der Chancengleichheit«, in der wesentliche Elemente der Bourdieuschen Bildungssoziologie schon enthalten, mindestens aber angelegt sind. Es heißt dort:

»Zu meinen, wenn man allen gleiche wirtschaftliche Mittel bereitstelle, gäbe man auch allen, sofern sie die unerlässliche »Begabung« mitbrächten, gleiche Chancen für den Aufstieg in die höchsten Stufen der Bildungshierarchie, hieße in der Analyse der Hindernisse auf halbem Wege stehen bleiben und übersehen, dass die an Prüfungskriterien gemessenen Fähigkeiten weit mehr als durch natür-

1 Zur Überprüfung dieser Vermutung vgl. etwa die bilanzierenden Arbeiten von Beate Kraus (1996) und Walter Müller (1998); in Zusammenhang mit der neuen Aktualität dieses Themas seit den PISA-Studien vgl. Hadjar/Becker (2006) und Vester (2005).

2 Für einen umfassenden und systematischen Überblick über seine bildungssoziologischen Arbeiten vgl. Müller-Rolli (2004) und Egger u.a. (1996).

liche ›Begabung‹ (...) durch die mehr oder minder große Affinität zwischen den kulturellen Gewohnheiten einer Klasse und den Anforderungen des Bildungswesens oder dessen Erfolgskriterien bedingt sind.« (Bourdieu/Passeron 1971: 40)

Die Autoren machen damit zum einen darauf aufmerksam, dass Gleichheit der Bildungschancen nicht herzustellen ist dadurch, dass alle über die gleichen Mittel verfügen. Anders ausgedrückt: Das alleinige Fokussieren auf die ›harten‹, strukturellen Selektionsmechanismen, deren Beseitigung selbstverständlich wichtig sind, verschließt den Blick auf das, was in den Bildungseinrichtungen geschieht. Das wäre daher eine ›Scheingleichheit‹.

Wenn Bourdieu und Passeron von den ›kulturellen Gewohnheiten einer Klasse‹ sprechen, dann zielen sie darauf, dass Lernende, wenn sie in Bildungseinrichtungen kommen, bedingt durch die familiäre und klassenspezifische Sozialisation, über ungleiche Voraussetzungen verfügen. Konkret sprechen sie davon (ebd.: 40), dass der Besuch von Bildungseinrichtungen insbesondere für die mittleren und unteren sozialen Milieus ›immer zugleich Akkulturation‹ ist, dass also letztlich die gleiche Situation ungleich erfahren und verarbeitet wird.

Hier wendet man sich erneut gegen ein vordergründiges Verständnis von Gleichheit, nämlich gegen eine pädagogische Praxis, die Lernende, »wie ungleich sie auch in Wirklichkeit sein mögen, in ihren Rechten wie Pflichten gleich behandelt« (Bourdieu 2001b: 39). Das liefe auf ein Muster hinaus, das »die am meisten Begünstigten noch mehr begünstigt und die am meisten Benachteiligten benachteiligt« (ebd.). Auch das wäre also eine ›Scheingleichheit‹, weil damit diese unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden ignoriert würden. Zugespitzt leiste man daher dem »System, das man zu bekämpfen meint, den besten Dienst, wenn man die Ungleichheit der Bildungschancen auf wirtschaftliche Ungleichheit oder auf einen politischen Willen zurückführt« (Bourdieu/Passeron 1971: 44).

Gleichheit versteht Bourdieu also nicht im Sinne von gleicher Behandlung aller, sondern orientiert auf die *Gleichheit des Ergebnisses*.<sup>3</sup> Das jedoch könne nur erreicht werden durch eine auf die Ungleichheit abgestimmte Pädagogik. Eine solche Pädagogik müsse auf einer ›Soziologie der kulturellen Ungleichheit‹ basieren; er nennt dies eine ›rationale Pädagogik‹ (Bourdieu 2001b: 152); Wolfgang Böttcher (2002) verwendet in Anlehnung daran den vielleicht passenderen Begriff der ›reflexiven Pädagogik‹ (vgl. auch die Beiträge in Friebertshäuser u.a. 2006).<sup>4</sup>

3 Schon Émile Durkheim (1973/1902: 42) hat betont, dass es trotz immer mehr fortschreitender Arbeitsteilung und Spezialisierung in der Gesellschaft »eine Anzahl von Ideen, Gefühlen und von Praktiken« gibt, »die die Erziehung unterschiedslos allen Kindern beibringen muss, welcher sozialen Kategorie sie auch angehören«.

4 Der darin enthaltene Gedanke einer differenzierenden Pädagogik, die ja heute vielfach im Sinne von individualisiertem Unterricht gefordert wird, ist im Übrigen keineswegs neu. Schon Friedrich Schleiermacher (1957/1826: 37) verwies darauf, dass die Erziehung immer in einen Zustand eintrete,

Bourdieu eröffnet somit einen komplexen Blick auf die Analyse von Bildungsungleichheit. Zusammengefasst: Sucht man die Ursachen von sozialer Selektion und Segregation allein in den äußeren, harten ökonomischen und institutionellen Barrieren des Bildungswesens, überlässt man die dann verbleibende soziale Ungleichheit letztlich der Natur, der ungleichen »natürlichen« Ausstattung der Subjekte mit Begabung oder deren ungleichen »Willen«. Das muss man dann im Grunde so hinnehmen. Bourdieu fordert, dass sich die soziologische Analyse auch auf das Innenleben – die Mikroprozesse – in den Bildungsanstalten richten muss, auf die *soziokulturellen Dimensionen* von Bildungs-, Erziehungs- und Lernprozessen.

Damit verbunden ist, dass Bildungseinrichtungen als eine eigene, relativ autonome kleine Welt betrachtet werden, die gegenüber dem Ungleichheitsgefüge nicht neutral ist, sondern ein eigener Faktor, der Einfluss nimmt bzw. nehmen kann auf die Struktur der Ungleichheit. Bourdieu verweist darauf, dass Bildungsinstitutionen Wissen nicht einfach nur nackt vermitteln können, sondern dass die Vermittlung mittels einer spezifischen sozialen Beziehung erfolgt, und dass diese pädagogischen Mikroprozesse der soziologischen Analyse zugänglich gemacht werden müssen.

Das ist im Prinzip schon bei Max Weber zu finden, interessanterweise eingebettet in seine Herrschaftssoziologie, was auf die politische Dimension des Zugangs zu Bildung und der damit verbundenen Lebenschancen hinweist. Weber hatte (1972) bei der systematischen Erziehung in Bildungseinrichtungen eine doppelte Funktion gesehen, einerseits nämlich die Kultivierung der Lebensführung, andererseits die Vermittlung von Fertigkeiten, die auf der »Fachs Schulung« durch »rationalen Unterricht« beruhen müsse (ebd.: 578). Diese spannungsreichen Prozesse haben auch immer schon zur Monopolisierung von Wissen und somit zu sozialen Schließungen gegenüber nachrückenden und aufstrebenden Gruppen geführt (vgl. Vester 2005).

## 2. Klassen und/oder soziale Subjekte?

Einen ersten Hinweis darauf, warum es schwierig ist, an Bourdieus Ansatz anzuknüpfen, kann man in seinem komplexen Konzept sozialer Klassen finden. Der Habitus, als einheitsstiftendes System von verinnerlichten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, steht dabei für ein Denken, mit dem, wie Bourdieu (1992a: 31) einmal sagte, die »herkömmliche Vorstellung von Klasse außer Kraft« gesetzt werden soll. Was heißt das? – Bourdieu (1997: 104ff.) betont damit, dass es

---

»in welchem sich schon Differenzen entwickelt haben«. Eine demokratisch orientierte Pädagogik müsse den »äußeren Verhältnissen nachgehen«, ihnen »entgegenwirken« und nicht »die Begünstigten noch mehr begünstigen«.

sich bei den von Sozialwissenschaftlern aus der Erwerbs- und Sozialstatistik konstruierten Klassen immer nur um »theoretische Klassen« handelt, die zwar »wohlbe-gründet« sind, aber eben nur als »Klassen auf dem Papier« existieren und keine Realitäten darstellen. Er geht vielmehr (vgl. etwa 2001a: 191) von einer *Korrespondenz sozialer und mentaler Strukturen* aus, das heißt, dass die Individuen die soziale Welt mit Prinzipien konstruieren, die selbst von der Welt konstruiert sind. Damit bricht er einerseits mit deterministischen Ansätzen, die soziales Handeln und Praxis der Subjekte aus der ökonomischen Position oder der beruflichen Stellung ableiten. *Individuen sind handelnde Subjekte*. Zugleich verwirft er aber auch die Vorstellung, dass ein außersoziales Subjekt möglich ist. Die Individuen sind vielmehr von Anfang an gesellschaftlich, das heißt, dass sie, indem sie auf gesellschaftliche Klassifizierungsprinzipien zurückgreifen, auch immer sozialen Klassen oder Milieus angehören. Die Klassenzugehörigkeit ist demnach aber kein »äußeres Merkmal« (Kalthoff 2006: 108), auf das soziale Praxis zurückgeführt wird, sondern Klassenzugehörigkeit steckt in den Individuen, in den Köpfen und in den Körpern, und drückt sich in der Praxis, im sozialen Handeln aus.<sup>5</sup>

Dieses anspruchsvolle Klassenkonzept ist jedoch nicht so ohne weiteres operationalisierbar. Was die *quantitative Bildungsforschung* betrifft, so lässt es sich nicht auf einfache sozialstrukturelle Indikatoren oder Berufsgruppen reduzieren, sondern erfordert es, soziale Ungleichheit vielschichtiger empirisch einzuholen, und insbesondere auch die subjektive Seite der Wahrnehmung und Verarbeitung der sozialen Welt zu berücksichtigen. So kann das »Scheitern« der schichtspezifischen Sozialisationsforschung auch darauf zurückgeführt werden, dass es ein so komplexes Klassenkonzept damals nicht gab (vgl. Krappmann u.a. 1976). Durch die seit den 1980er Jahren, wesentlich von Bolte, Hradil und Berger angestoßene neuere Ungleichheitsforschung ist das jedoch heute anders. Insbesondere bietet der auf Bourdieu aufbauende Ansatz der »sozialen Milieus« (Vester u.a. 2001; Bremer/Lange-Vester 2006) bildungssoziologische Anschlussmöglichkeiten (vgl. Vester 2005).

In der *qualitativen Bildungsforschung* stellt sich das Problem anders dar. Hier geht es darum, die Praxis der Subjekte in Bildungsprozessen nicht nur als individuell, sondern zugleich als klassenspezifisch zu interpretieren. Das kommt einer Art von »De-Chiffrierung« gleich, das heißt des Aufdeckens der Klassifikationsschemata, die den Praktiken zugrunde liegen. Eine solche »Habitushermeneutik« (vgl. Bremer 2004: 61 ff.) hat Bourdieu aber nicht systematisch ausgearbeitet. Es ist zu vermuten, dass dies vielfach dazu beiträgt, dass die qualitative Bildungsforschung häufig an Bourdieus Ansatz nicht angeschlossen hat, mit der Folge, dass die Klassenbezogenheit

---

5 Das wird insbesondere deutlich im letzten Kapitel der »Feinen Unterschiede«, das den bezeichnenden Titel »Klassen und Klassifizieren« trägt (vgl. Bourdieu 1982: 727 ff.).

von Bildungsprozessen darin meist nicht in den Blick gerät.<sup>6</sup> Es gibt allerdings inzwischen eine Reihe von Arbeiten, die das auf verschiedene Weise aufzeigen.<sup>7</sup>

Zusammengenommen stellt eine an Bourdieus Konzept orientierte ungleichheits- und klassenbezogene Bildungsforschung nach wie vor eine methodische und methodologische Herausforderung dar.

### 3. Klassenspezifische Sozialisation und Enthierarchisierung von Kompetenzen

Das gilt auch für weitere Elemente seines Ansatzes. So hat Bourdieu in Bezug auf die unterschiedlichen milieuspezifischen Voraussetzungen, mit denen Lernende in das Bildungswesen eintreten, die Bedeutung der *familialen Sozialisation* betont. Jede Familie vermittelt demnach »auf eher indirekten als direkten Wegen« ihren Kindern ein bestimmtes Ethos, ein, wie er sagt, »System impliziter und tief verinnerlichter Werte«, mit dem sie auf die Bildungsinstitutionen unterschiedlich eingestellt sind (Bourdieu 2001b: 26). Er bezeichnet dies oft als »kulturelles Erbe«. Die Übertragungswege »kulturellen Kapitals« hat er allerdings selbst kaum untersucht.<sup>8</sup>

Es lässt sich gleichwohl an verschiedenen Stellen seiner Arbeiten nach- bzw. herauslesen, wie sich die nach sozialen Klassen unterschiedlichen Zugänge zu Bildung und Lernen der Tendenz nach konkret ausdrücken. In den »Meditationen« etwa beschreibt Bourdieu (2001a: 26ff.) das anhand der »scholastischen Einstellung«. Demnach ermöglichen die privilegierten Lebensbedingungen auf der oberen Stufe des sozialen Raums eher eine Distanzierung von Notwendigkeit. Diese Möglichkeit, Abstand zu praktischen Zwängen und Handlungsdruck herzustellen, gestattet es gewissermaßen, eine andere, zwanglose, reflexive und kognitiv geprägte Einstellung zum Lernen zu erlangen, woran in der Schule stärker angeknüpft wird. Da-

---

6 Abgesehen von der mitunter geäußerten Vermutung, dass in Bourdieus Konzept kein Platz für das Subjektive ist, was jedoch eher einer missverstandenen Interpretation geschuldet sein dürfte. Vgl. für die schier endlose Debatte um einen vermeintlichen Determinismus bei Bourdieu die scharfsinnigen Ausführungen von Markus Rieger-Ladich (2005).

7 Vgl. zum Beispiel die biographischen Arbeiten von Engler (2001) und Schlüter (1999), den Mehrgenerationenansatz von Büchner und Brake (2006), die verschiedene Verfahren nutzenden Milieuforschungen von Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2006) sowie Bremer (2006) oder die auf die Körperlichkeit von Bildungsprozessen zielenden, ethnographisch orientierten Studien von Alkemeyer (2006) und Schmidt (2004).

8 Diese Lücke wird jetzt ein Stück weit gefüllt durch die Untersuchungen zum »Bildungsort Familie« (Büchner/Brake 2006), in denen mit Mehrgenerationeninterviews gearbeitet wurde. Vgl. auch die auf Zwei-Generationen-Interviews basierenden Studien zur Habitusübertragung bzw. »Habitusmetamorphose« in und durch soziale Milieus (Vester u.a. 2001: 324ff.).

gegen nimmt der Druck der Notwendigkeiten zu, je mehr man sich den unteren Zonen des sozialen Raums nähert; das führt hier zum Erwerb praktischen Wissens, wobei Lernen und Wissen stärker kontextbezogen bleiben (ausführlich Bremer 2007).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, in welche Richtung die Mitte der 1980er Jahre vom *Collège des France* (1987) erarbeiteten »Vorschläge für das Bildungswesen der Zukunft« zielten, die von Bourdieu maßgeblich mitformuliert wurden.

Unter anderem wendet man sich dort (ebd.: 259) gegen jegliche »Hierarchisierung von Praxis- und Wissensformen«, vor allem gegen die Höherbewertung und »Überordnung des ›reinen‹ gegenüber dem bloß ›angewandten‹ Wissen, des ›Theoretischen‹ gegenüber dem ›Praktischen‹ oder ›Technischem‹«. Es sei wichtig, der Pluralität verschiedener »Kompetenzhierarchien soziale Anerkennung zu verschaffen«. Bekämpft werden müsse unter anderem »die Abwertung konkreter Kenntnisse, praktischer Handhabung und der zu beiden gehörenden praktischen Intelligenz«. Gegen den Strich gelesen ist das ein *Angriff* auf einen von den akademischen Intelligenzmilieus geprägten *kognitivistisch verengten Lern- und Bildungsbegriff*, der oft als legitim gilt.

Aus der Lernforschung weiß man, dass gerade an das kontextbezogene, im Alltag erworbene Wissen und Lernen, das häufig den Charakter von implizitem und auch körperbezogenem Wissen hat, in Bildungsinstitutionen nicht angeknüpft, sondern das dies im Gegenteil dort oft entwertet wird (exemplarisch Lave 1993). Solche und andere Arbeiten, die die Körperlichkeit und Handlungsbezogenheit von Lernen und Wissen aufzeigen (vgl. Alkemeyer 2006; Gebauer/Wulf 1998; Schmidt 2004; Wacquant 2003) könnten mit Bezug auf Bourdieu systematischer auf soziale Klassen oder Milieus bezogen und in die Entwicklung einer differenzierenden Pädagogik eingebaut werden.

#### 4. Der soziale Charakter der pädagogischen Kommunikation

Das führt zu der Frage, wie in den Bildungseinrichtungen mit den ungleichen Voraussetzungen der Lernenden und ihren Kompetenzen umgegangen wird. Bourdieu thematisiert diese Akkulturationsprozesse mit dem Begriff der »pädagogischen Kommunikation«.

Die pädagogische Kommunikation, so heißt es bei ihm (2001b: 50), hängt »unmittelbar von der Kultur ab, die der Empfänger in diesem Fall seinem familialen Milieu verdankt, die (...) der von der Schule vermittelten Gelehrtenkultur sowie den sprachlichen und kulturellen Mustern der schulischen Vermittlungstätigkeit mehr oder weniger nahe steht«. Lehrende würden zumeist von der Voraussetzung ausgehen, »dass zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden eine Gemeinsamkeit der Sprache und



Kultur und ein vorgängiges Einverständnis in Bezug auf die Werte existiert.« Wenn Lehrende und Lernende aber auf eine so quasi natürliche Weise miteinander interagieren, dann beruht das auf der sozialen Nähe zwischen beiden, also darauf, dass »das Schulsystem es mit seinen eigenen Erben zu tun hat« (ebd.: 42).

Die solchermaßen unreflektierte pädagogische Kommunikation eignet sich dann besonders gut zur Rechtfertigung der natürlichen Begabungs- und Leistungsideologie. Denn wenn, so die scheinbar naheliegende Schlussfolgerung, der Lehrende mit allen gleich kommuniziert, haben ja alle die gleiche Chance zu lernen. Das heißt: Die einen werden »erweckt« (Weber), sind entweder begabt oder leisten viel, die anderen sind eben unbegabt oder schlicht faul. Lernenden wird auf diese Weise vermittelt, dass Schulerfolg auf ihrer eigenen Leistung und Begabung beruht, Misserfolg dagegen auf ihrem Versagen oder der fehlenden natürlichen Intelligenz:

»Die Begabungsideologie, Grundvoraussetzung des Schul- und Gesellschaftsystems, bietet nicht nur der Elite die Möglichkeit, sich in ihrem Dasein gerechtfertigt zu sehen, sie trägt auch dazu bei, den Angehörigen der benachteiligten Klassen das Schicksal, das ihnen die Gesellschaft beschieden hat, als unentrinnbar erscheinen zu lassen. Denn sie bringt sie dazu, das als naturbedingte Unfähigkeit wahrzunehmen, was nur die Folge einer inferioren Lage ist, und redet ihnen ein, dass ihr soziales Los (...) ihrer individuellen Natur, ihrem Mangel an Begabung geschuldet ist.« (Bourdieu 2001b: 46)

Mit der soziokulturellen Durchdringung der pädagogischen Kommunikation werden nun auch die Lehrenden mit ins Spiel geholt. Wenn also im Bildungsprozess »Lehrende und Lernende gewissermaßen stillschweigend zu einem Übereinkommen gebracht werden« (Bourdieu 1992b: 136), dann hängt das damit zusammen, welche Habitusschemata aufeinander treffen. Das vollzieht sich meist im Modus des Selbstverständlichen. Die Soziologie muss daher vor allem auf die »Enthüllung des Verborgenen« (Bourdieu/Passeron 1971: 15) dringen. Es gilt, die in der pädagogischen Kommunikation enthaltenen sozialen Botschaften zu entziffern, das Implizite explizit zu machen und »den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, pädagogischer Beziehung und Lernresultat« systematisch zu erforschen und aufzudecken (Böttcher 2002: 50). Für Lehrende erfordert das die Entwicklung einer spezifischen *Reflexivität und Diagnostik*.

Hieran knüpft unmittelbar das an, was Bourdieu eine »rationale Pädagogik« nennt. Diese wäre in erster Linie eine differenzierende Pädagogik, die ihre Methoden und Strategien reflexiv auf die sozialen und kulturellen Ungleichheiten bezieht, und dadurch in der Lage wäre, Ungleichheit entgegenzuwirken:

»Indem die Schule es unterlässt, durch eine methodische Unterweisung allen das zu vermitteln, was einige ihrem familialen Milieu verdanken, sanktioniert sie die Ungleichheit, die allein sie verringern könnte.« (Bourdieu 2001b: 48)

## 5. Schlussbemerkung

Der umfassende analytische Blick, den Bourdieus bildungssoziologisches Paradigma ermöglicht, stellt kurzum nicht nur eine Herausforderung für die Bildungsforschung dar. Zudem kann damit eine spezifische Lücke gefüllt werden. Trotz der verschiedenen Untersuchungen, die den engen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg neu aufgezeigt haben, sind nämlich eine Reihe von Fragen in diesem Zusammenhang nicht hinreichend geklärt. Jürgen Baumert und Gundel Schümer (2001) weisen zwar einerseits die durch Bourdieu nahegelegte Rolle soziokultureller Prozesse bei der Entstehung von Bildungsungleichheit zurück (ebd.: 352). Andererseits müssen sie zugestehen, dass das komplexe Zusammenwirken, etwa von primären und sekundären Effekten, das den Bildungsentscheidungen zugrunde liegt, noch nicht genügend analysiert ist und dass auch die PISA-Studie das nicht leisten konnte (ebd.: 354). Die sozialen Mechanismen, die zu Bildungsungleichheit führen, sind also immer noch zu wenig erforscht (vgl. auch Becker/Lauterbach 2004: 11, 13). So weiß man inzwischen zwar recht gut, so Beate Kraus (2003: 7), dass sich soziale Ungleichheit in den Bildungseinrichtungen offensichtlich »übersetzt« in »die Sprache, in die Prinzipien von Bildung und Kultur«. Weitgehend unklar ist jedoch, wie genau »dieser »Übersetzungsvorgang« vonstatten geht« (ebd.).

Gerade hierfür ist Bourdieus bildungssoziologischer Ansatz besonders leistungsfähig, weil er *erstens* ein differenziertes Konzept sozialer Ungleichheit zugrundelegt, bei dem die Subjekte nicht verschwinden, weil er *zweitens* anschlussfähig ist an die Lern- und Sozialisationsforschung und weil er *drittens* Werkzeuge bereitstellt, die pädagogischen Mikroprozesse der soziologischen Analyse zugänglich zu machen.

Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass Bourdieu zwar die hohe Bedeutung der frühen Sozialisation für den weiteren Bildungs- und Lebensweg hervorgehoben hat. Zugleich jedoch betonte er, dass darin nicht ein Verhängnis zu sehen sei, sondern dass sich insbesondere durch die Bildungsinstitutionen, in denen systematisch gelehrt und gelernt werden kann, »eine Chance zum Durchbrechen dieses Kreislaufs« eröffnet (Bourdieu 1985a: 378).

Das für Bourdieus Bildungssoziologie charakteristische Offenlegen der komplexen sozialen Mechanismen, die im Bildungs- und Erziehungswesen wirksam sind und die zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beitragen, kommt geradezu einer *Entzauberung von naturalistischen Begabungsideologien gleich*, aber auch von vordergründigen Konzepten von Chancengleichheit. Die Anstrengungen, die er darauf richtet, diese verdeckten Zusammenhänge sozialer und kultureller (Re-)Produktion aufzudecken, belegen, dass seine Bildungssoziologie wie seine Soziologie insgesamt, eine betont *politische Bildungssoziologie* ist (Kraus 2004: 176), mit hoher Sensibilität für Macht- und Herrschaftsausübung (vgl. auch Bittlingmayer/Bauer 2006). Auch in dieser Hinsicht sucht Bourdieus Bildungssoziologie ihresgleichen.

## Literatur

- Alkemeyer, Thomas (2006), »Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken«, in: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*, Wiesbaden, S. 119–141.
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2001), »Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb«, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen, S. 323–407.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2004), »Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen«, in: dies. (Hg.), *Bildung als Privileg?* Wiesbaden, S. 9–40.
- Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich (2006), »Ungleichheit – Bildung – Herrschaft. Zur politischen Soziologie der Milieutheorie Michael Vesters«, in: Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hg.), *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen*, Wiesbaden, S. 212–234.
- Böttcher, Wolfgang (2002), »Schule und soziale Ungleichheit: Perspektiven pädagogischer und bildungspolitischer Interventionen«, in: Mägdefrau, Jutta/Schumacher, Eva (Hg.), *Pädagogik und soziale Ungleichheit*, Bad Heilbrunn, S. 35–58.
- Bourdieu, Pierre (1982), *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt a.M.
- Bourdieu, Pierre (1985a), »Vernunft ist eine historische Errungenschaft wie die Sozialversicherung«, *neue praxis*, Jg. 15, H. 3, S. 376–394.
- Bourdieu, Pierre (1985b), *Sozialer Raum und »Klassen«*. *Leçon sur la Leçon*, Frankfurt a.M.
- Bourdieu, Pierre (1992a), »Die feinen Unterschiede«, in: ders., *Die verborgenen Mechanismen der Macht*, Hamburg, S. 31–48.
- Bourdieu, Pierre (1992b), »Sozialer Raum und symbolische Macht«, in: ders., *Rede und Antwort*, Frankfurt a.M., S. 135–154.
- Bourdieu, Pierre (1997), »Wie eine soziale Klasse entsteht«, in: ders., *Der Tote packt den Lebenden*, Hamburg, S. 102–129.
- Bourdieu, Pierre (2001a), *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*, Frankfurt a.M.
- Bourdieu, Pierre (2001b), *Wie die Kultur zum Bauern kommt*, Hamburg.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971), *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, Stuttgart.
- Bremer, Helmut (2004), *Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt. Ein Beitrag zur Methodenentwicklung in der typenbildenden Mentalitäts-, Habitus- und Milieuanalyse*, Münster.
- Bremer, Helmut (2007), *Soziale Milieus, Habitus und Lernen*, Weinheim.
- Bremer, Helmut (2006), »Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität«, in: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*, Wiesbaden, S. 289–308.
- Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (2006), »Einleitung: Zur Entwicklung des Konzeptes sozialer Milieus und Mentalitäten«, in: dies. (Hg.), *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen*, Wiesbaden, S. 11–36.
- Büchner, Peter/Brake, Anna (Hg.) (2006), *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*, Wiesbaden.

- Collège des 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 (Hg.), *Das Bildungswesen der Zukunft*, Stuttgart, S. 253–282.
- Durkheim, Émile (1973/1902), *Erziehung, Moral und Gesellschaft*, Neuwied/Darmstadt.
- Egger, Stefan/Pfeuffer, Andreas/Schultheis, Franz (1996), »Bildungsforschung in einer Soziologie der Praxis: Pierre Bourdieu«, in: Bolder, Axel/Rodax, Klaus (Hg.), *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit*, Opladen, S. 312–339.
- Engler, Steffani (2001), »In Einsamkeit und Freiheit?« *Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur*, Konstanz.
- Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hg.) (2006), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*, Wiesbaden.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1998), *Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*, Reinbek.
- Hadjar, Andreas/Becker, Rolf (Hg.) (2006), *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*, Wiesbaden.
- Kalthoff, Herbert (2006), »Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungssoziologie«, in: Georg, Werner (Hg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine theoretisch-empirische Bestandsaufnahme*, Konstanz, S. 93–122.
- Krais, Beate (1996), »Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland«, in: Bolder, Axel/Rodax, Klaus (Hg.), *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit*, Opladen, S. 118–146.
- Krais, Beate (2003), »Zur Einführung in den Themenschwerpunkt zu PISA«, *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Jg. 23, H. 1, S. 5–9.
- Krais, Beate (2004), »Soziologie als teilnehmende Objektivierung der sozialen Welt: Pierre Bourdieu«, in: Moebius, Stephan/Peter, Lothar (Hg.), *Französische Soziologie der Gegenwart*, Konstanz, S. 171–210.
- Krappmann, Lothar/Oevermann, Ulrich/Kreppner, Kurt (1976), »Was kommt nach der schichtspezifischen Sozialisationsforschung?«, in: Lepsius, Rainer M. (Hg.), *Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages. Zwischenbilanz der Soziologie*, Stuttgart, S. 258–264.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2006), »Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur«, in: Georg, Werner (Hg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine theoretisch-empirische Bestandsaufnahme*, Konstanz, S. 55–92.
- Lave, Jean (1993), »Textaufgaben im Mathematikunterricht: Mikrokosmos der Widersprüche zwischen schulischem Lernen und außerschulischer Lebenspraxis«, *Forum Kritische Psychologie*, Jg. 31, S. 5–28.
- Müller, Walter (1998), »Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion«, in: Friedrichs, Jürgen/Lepsius, M. Rainer/Mayer, Karl Ulrich (Hg.), *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie*, Opladen, S. 81–112.
- Müller-Rolli, Sebastian (2004), »Aufklärung über pädagogische Praxis: Pierre Bourdieus Eingreifen im pädagogischen Feld«, in: Steinrück, Margarete (Hg.), *Pierre Bourdieu: Politisches Forschen, Denken und Eingreifen*, Hamburg, S. 135–163.
- Rieger-Ladich, Markus (2005), »Weder Determinismus, noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habitus-theorie im Licht neuerer Arbeiten«, *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Jg. 25, H. 3, S. 281–296.
- Schleiermacher, Friedrich (1957), *Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*, Düsseldorf.

- Schlüter, Anne (1999), *Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien*, Opladen.
- Schmidt, Robert (2004), »Habitus und Performanz. Empirisch motivierte Fragen an Bourdieus Konzept der Körperlichkeit des Habitus«, in: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen*, Juventa, S. 55–70.
- Vester, Michael (2005), »Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland«, in: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Juventa, S. 39–70.
- Vester, Michael/Oertzen, Peter von/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001), *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*, Frankfurt a.M.
- Wacquant, Loïc J. D. (2003), *Leben für den Ring*, Konstanz.
- Weber, Max (1972), *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen.