



Leseprobe aus Hild, Habitus und seine Bedeutung im Hochschulstudium,

ISBN 978-3-7799-6022-5

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6022-5)

isbn=978-3-7799-6022-5

# Teil I

## Problembereich, Forschungsstand und untersuchtes Feld

### 2 Höhere Bildung ist ein Privileg

„Die Blindheit gegenüber sozialen Ungleichheiten verurteilt und ermächtigt gleichermaßen dazu, alle Ungleichheiten, insbesondere die des Bildungserfolges, als natürliche Ungleichheiten, Ungleichheiten der Begabungen zu erklären.“  
Bourdieu 2007, S. 95

Weshalb begnügt sich die Pädagogik oder die Hochschuldidaktik mit der Erklärung, dass Lern- und Bildungserfolge auf Begabungs- und Leistungsunterschiede zurückzuführen sind? Ist höhere Bildung ein individuelles oder ererbtes Privileg oder mehr dem Zufall geschuldet? Bildung gewinnt, gesellschaftlich gesehen, immer mehr an Bedeutung. Dazu tragen die De-Industrialisierung der ehemaligen Industrieländer, die Globalisierung und der internationale Wettbewerb bei (für weitere Gründe vgl. Kap. 5.1). „Der Abschluss auf Sekundarstufe II-Ausbildung gilt in den OECD-Ländern inzwischen als Standard, vor allem in Deutschland und in der Schweiz mit Abschlussquoten von ca. 90 Prozent (OECD 2008)“ (Hupka-Brunner et al. 2011, S. 1). Auch daran, dass sich die Positionierung am oberen Ende der Pyramide durch immer weniger Platz auszeichnet, zeigt sich, dass Selektion und Auslese zur Logik der Institution Bildung gehören – Bildung ist ein knappes und umkämpftes Gut (vgl. Kap. 5.2). Neben dem Prinzip Begabung reguliert und sanktioniert die Herrschaftsordnung Leistung die Teilhabe an Lern- und Bildungsprozessen im Feld der Bildung. Doch mit den ersten PISA-Studien wurde eine breite Öffentlichkeit auf den Mythos eines fairen Bildungswettbewerbs (Solga 2009) und die sozial selektive Ausrichtung des deutschen und schweizerischen Bildungswesens aufmerksam gemacht.

Auf der Basis des Habituskonzeptes von Pierre Bourdieu (z. B. Bourdieu 1987/1993) untersucht die vorliegende Arbeit die Aneignungspraktiken und -logiken im Studium angehender Lehrerinnen und Lehrer einer Pädagogischen Hochschule der Schweiz. Der hier verfolgte soziologische Blick auf einen pädagogischen und lernpsychologischen Gegenstand wendet sich gegen das Begabungsdenken und das geltende, vermeintlich gerechte, meritokratische Prinzip (vgl. Kap. 5.2). Mit diesem disziplinären Perspektivenwechsel entsteht auch ein

anderes, eher ungewohntes Verständnis von Lern- und Bildungsprozessen angehender Lehrerinnen und Lehrer der Volksschule in der Schweiz, denn „von den Dingen anders berichten heisst, andere Dinge zu berichten“ (Bourdieu 2010b, Umschlagrückseite). Seit Jahrzehnten wird das Thema der ungleichen Bildungschancen erforscht, dokumentiert und bearbeitet, und es ist weitgehend unbestritten, dass Bildungserfolg erheblich von der sozialen Herkunft – insbesondere in Verknüpfung mit Migrationserfahrungen der Familie<sup>3</sup> – und dem Geschlecht abhängt (vgl. Kap. 6.5.1 und 6.5.2). Heute weisen mehr junge Menschen einen höheren Bildungsabschluss als ihre Eltern auf, dennoch wird der Zugang zu höherer Bildung nach wie vor nicht unabhängig vom familiären Hintergrund und der damit verbundenen Lebenslage und Lebensweise und vom Geschlecht ermöglicht (Bayard/Schalit 2016; Becker 2010; Juhasz/Mey 2009; Sacchi et al. 2011). Auch wenn heute das Leistungsprinzip als sozial gerecht und demokratisch gilt (vgl. Kronig 2007), so sind die empirischen Befunde zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten doch eindeutig und unverändert (vgl. Sacchi et al. 2011). Trotz der Bildungsexpansion, die in der Schweiz vor über einem Jahrzehnt zur Schaffung eines neuen Hochschulsektors (Fachhochschulen) führte, kann der Bildungserfolg in der Schweizer Bevölkerung nach wie vor nicht als gerecht (im Sinne einer Verteilung, die der jeweiligen Vertretung in der Gesamtbevölkerung entspricht) bezeichnet werden (z. B. Bayard 2014; Becker 2010; Hupka-Brunner/Samuel/Bergmann 2016). Das schweizerische Bildungssystem zeichnet sich im internationalen Vergleich durch eine vergleichsweise hohe soziale Selektivität aus (Gaupp et al. 2016, und vgl. Kap. 2.3). Im Zuge der Bildungsexpansion haben sich neue Zugangswege zu höherer Bildung aufgetan, doch weder für die Schweiz noch für Deutschland ist geklärt, inwieweit dies auch zu höherer Bildungsbeteiligung von Angehörigen unterprivilegierter Milieus geführt hat (vgl. Lange-Vester 2015a, S. 10). Im Gegensatz dazu haben sich bezüglich des Geschlechts in der Bildung in beiden Ländern deutliche Veränderungen zugunsten der Mädchen und Frauen ergeben. „Ungleichheit hat sich hier in kürzerer Zeit stärker gewandelt[,] als es bei den Disparitäten nach der sozialen Herkunft der Fall ist“ (ebd.). Nach wie vor

---

3 Die Kategorie Schülerinnen und Schüler oder Studierende ‚mit Migrationshintergrund‘ hat sich in der Lehrer/-innenbildung weitgehend durchgesetzt. Da die Bezeichnung auf sehr heterogenen Zuschreibungen beruht, versuche ich sie weitgehend zu vermeiden. Falls ich sie dennoch verwende, soll das Setzen in ‚Anführungszeichen‘ andeuten, dass die undifferenzierte Kategorisierung nicht zufriedenstellend ist, aber mangels besserer Alternativen oder im Dienste der Textkohärenz doch benutzt wird. Für die vorliegende Arbeit ist ein Verständnis unterlegt, das Ethnizität in Kombination mit Nationalität und Migrations- und Integrationsprozessen als soziales Verhältnis begreift, so wie es auch für das Geschlecht gilt. Beide sozialen Merkmale und Kategorisierungen stellen in der Alltagspraxis wirksame ungleichheitserzeugende Dimensionen dar (vgl. Kap. 6.5.2).

bestimmt allerdings eine geschlechtsspezifisch ausgerichtete Fächer-, Studien- und Berufswahl die Bildungswege der Jugendlichen, „bei denen Jungen und Männer eher die höherwertigen Wege einschlagen“ (ebd.). Auch die ungleiche Partizipation von Frauen an wissenschaftlichen Qualifikationsprogrammen (Lind/Löther 2007) ist das Resultat des Zusammenspiels zwischen Habitus und Machtverhältnissen im Feld der Bildung. Und die sogenannte zweite Generation ist sowohl am unteren als auch am oberen Ende der Bildungshierarchie übervertreten (vgl. Juhasz/Mey 2009, S. 85–86).

Ebenso lassen sich ökonomische und institutionelle, dem Feld Bildung eingelagerte Kräfte beschreiben, die soziale Ungleichheiten (re)produzieren. Ökonomische Gründe (hohe private Kosten für ein Studium) können zum Beispiel dazu führen, dass sich finanziell schlechter gestellte Personen gegen ein Studium entscheiden oder aber eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit aufnehmen müssen. Die Erwerbstätigkeit während des Studiums verlängert wiederum die Studiendauer, wodurch das Risiko eines Studienabbruchs<sup>4</sup> wächst (vgl. SKBF 2014, S. 179). Vordergründig erscheint die Verlängerung von Berufsausbildung und Studium oder auch ein Studienabbruch als selbst gewählt. In vielen Fällen steht dahinter allerdings Fremdheit und Unsicherheit, welche als unzureichende Passung im Studium erlebt wird. Permanente Verunsicherung gilt als verborgener Selektionsmechanismus, sowohl Studienverlängerung als auch Studienabbrüche können als Prozesse der „Selbsteliminierung“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 28) beschrieben werden. Wesentlich dabei ist, dass der ausbleibende Erfolg und die permanente unzulängliche Passung von den Betroffenen selbst als persönliches Problem und Scheitern wahrgenommen werden.

Die soziale Herkunft und damit einhergehende Migrationsprozesse sowie das Geschlecht stellen wesentliche ungleichheitserzeugende Faktoren dar, wenn es für junge Menschen darum geht, einen Bildungsweg auf Tertiärstufe einzuschlagen, wie am Beispiel des Zugangs zum Gymnasium und der nachobligatorischen beruflichen Grundausbildung dargelegt werden kann (vgl. Kap. 2.5.1). Auch produziert das hierarchisch gestufte Bildungssystem in der Schweiz Irrtümer der Selektion, wie Winfried Kronig (Kronig 2007) aufzeigt. Zu den Tücken – an anderer Stelle spricht er auch von Kuriositäten –, die zu Selektionsirrtümern führen, gehört zum Beispiel die Tatsache, dass der Wohnort mitentscheidet. Neben den Zufällen des Bildungsstandortes kann der Soziologe nachweisen, dass der Bildungserfolg auch von der (zufällig) zugeteilten Schulklasse abhängig ist. Winfried Kronigs Untersuchungen machen insgesamt deutlich, dass das vermeintlich objektive und demokratisch legitimierte System des

---

4 Während über die Abbruchquoten und -gründe von PH-Studierenden kein Wissen besteht, zeigt die Datenlage, dass Schweizer PHs im Vergleich mit anderen Fachhochschulen mit 85 Prozent die höchsten Erfolgsquoten aufweisen (vgl. SKBF 2010, S. 234).

Leistungsprinzips vielen Zufälligkeiten unterliegt: es ist keineswegs eindeutig, was ein guter Schüler oder eine begabte<sup>5</sup> Studentin ist. Hinter dem Postulat der Bildungsexpansion, Bildungschancen für alle bereitzuhalten, verbirgt sich ein Mechanismus, der diejenigen bevorzugt, die sowieso schon im Vorteil sind, und andere benachteiligt, die schon immer im Nachteil waren (vgl. Bayard 2014). Zudem vergrößert sich die bei Schuleintritt bereits vorhandene Bildungsschere im individuellen Bildungsverlauf (ebd.). Bildungsabschlüsse beruhen nicht einseitig auf individuell erbrachten Leistungen oder natürlicher Begabung. Sie sind vielmehr als Zusammenspiel zwischen institutionellen Strukturen, system- und feldimmanenten Logiken und Praktiken und immer in Relation zu den habituell bestimmten Opportunitäten und herkunftsspezifischen Ressourcen der Akteure und Akteurinnen zu verstehen und zu deuten.

Das Kapitel gliedert sich wie folgt: In einem ersten Schritt erfolgt die Darlegung des Untersuchungs- und Erkenntnisinteresses (2.1). Im Anschluss an die Diskussion der sozialen Ungleichheiten in Bildungs- und Lernprozessen (2.2) zeige ich auf, dass es sich bei der dauerhaften Bildungsungleichheit um eine soziale Frage handelt und Privilegierung und Herrschaftsinteressen das Feld der Bildung prägen (2.3). In einem Unterabschnitt (2.3.1) wird die Mitbeteiligung des Bildungswesens an der Herstellung und Fortschreibung sozialer Ungleichheiten diskutiert, bevor einflussreiche Mechanismen und Prozesse der sozialen Selektivität anhand der nachobligatorischen Ausbildung zum Thema gemacht werden (2.4). An dieser Schwelle lassen sich bedeutsame Aspekte für den Zugang zu einer PH aufzeigen, und gleichzeitig entsteht ein Bild darüber, wie die unterschiedlichen Ausbildungs- und Zugangswege von Studierenden zu einer PH (2.5) aussehen können. Abgerundet wird das zweite Kapitel durch eine Zusammenfassung zum Übergang an der ersten Schwelle (2.6).

## 2.1 Untersuchungs- und Erkenntnisinteresse

Die vorliegende Untersuchung dreht sich um die Frage, wie sich soziale Ungleichheiten in der studentischen Praxis zeigen und inwiefern das Lernen im Studium an einer Pädagogischen Hochschule davon beeinflusst ist. Bereits die Zugangschancen für ein Studium im Tertiärbereich sind Ergebnis einer über

---

5 Das Denken in der Kategorie Begabung schlägt sich auch in offiziellen Dokumenten nieder. In der Rahmenstudienordnung für Nachdiplomstudien der Zürcher Fachhochschule vom 19. April 2016 unter § 16 (S. 5), welcher die Formen und Normen von Leistungsnachweisen anspricht, ist die Rede von „einer oder eine[m] durchschnittlich begabten Studierenden“. Mit der Naturalisierung von Begabung und Studierfähigkeit werden die Anstrengungen des Bildungssystems und seiner Akteure bagatellisiert.

die gesamte Ausbildungszeit angelegten Auslese und Selektion. Was aber führt dazu, dass sich Studierende, die es bis an eine PH geschafft haben, dort möglicherweise fehl am Platz fühlen? Das Interesse am Untersuchungsgegenstand ist auf folgende Überlegungen zurückzuführen:

Erstens machen Lehmann et al. (Lehmann et al. 2007) darauf aufmerksam, dass die Frage nach der Motivation, den Persönlichkeitsmerkmalen und der Herkunft zukünftiger Lehrpersonen für die Rekrutierungsstrategien der Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entscheidend ist (ebd., S. 6). Es existieren viele Untersuchungen zu Schülern und Schülerinnen, die den Einfluss der Institution Familie, des Geschlechts, der Migrationserfahrungen oder den Einflussbereich von Peers beleuchten. Die soziale Herkunft von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern wird hingegen kaum zum Thema gemacht (vgl. Kap. 3.2.4). Diese Wissensdiskrepanz weckte Interesse und führte zur Frage, ob die Denkweise, die in den bestehenden Untersuchungen zur Herstellung und Fortschreibung sozialer Ungleichheiten im Bildungswesen (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2006; Bremer 2007; Isler/Künzli 2016; Isler/Künzli/Leemann 2010; Lange-Vester/Redlich 2010; Schneider 2016) zum Ausdruck kommt, auch auf den Tertiärbereich angewendet werden kann.

Zweitens dominiert die Figur des selbstgesteuerten, effizienten und effektiv lernenden Studierenden den Diskurs. Als Dozentin einer PH frage ich mich, inwiefern und inwieweit die Studierenden dazu in der Lage sind. Insbesondere interessiert mich, wie sich die Situation für Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger darstellt. Wie zeigen sich die Mühen des Aufstiegs im PH-Studium? Zu welchen Passungsproblemen und Spannungsverhältnissen führt eine habituell geprägte Studierpraxis, die angesichts der Bedingungen und Konventionen eines Studiums im Tertiärbereich auf wenig Nähe und Vertrautheit und damit verbundene Selbstsicherheit in der Aneignung zählen kann?

Drittens stellt sich die Frage, auf welche durchschnittlich begabte Studentin an einer PH die Lehre eigentlich ausgerichtet ist. Die Hochschuldidaktik beschäftigt sich mit ‚guter‘ und wirksamer Lehre, ohne sich vertiefter um die Kapitalausstattung und die eingebrachten Ressourcen der Studierenden zu kümmern.

Viertens stelle ich fest, dass unter Hochschuldozierenden sehr unterschiedliche Auffassungen darüber bestehen, wie viel Theorie oder Wissenschaftlichkeit den Studierenden an einer PH zugemutet werden darf. Dabei spielen auch stufenspezifische Hierarchisierungen und damit verbundene Vorannahmen eine Rolle, wie ‚dieser Text ist für Studierende der Vorschulstufe viel zu schwierig‘ (vgl. Kap. 4.3.3).

Fünftens erachte ich die Auseinandersetzung mit den genannten Fragen als essentiell für die Professionalisierung der Lehrer/-innenbildung. In pädagogisch-didaktischen Diskussionen sind Fragen zu Heterogenität und Differenz

sehr einseitig auf Vielfalt, Einzigartigkeit und die damit verbundene Individualität von Lernenden bezogen. Ebenso müssten neben den im Bildungswesen angelegten Dilemmata und Spannungsfeldern<sup>6</sup> die milieuspezifischen Prägungen der Akteure (Lernende und Lehrende) und die damit verbundenen Passungsfragen zum Thema gemacht werden.

Indem die Untersuchung im sozialen Feld der Lehrer/-innenausbildung angesiedelt ist (vgl. Kap. 4 und 6.7) und die angehenden Lehrerinnen und Lehrer und ihr Lernen im Studium qualitativ – mittels verstehend rekonstruktiver Forschungsperspektive – in den Blick genommen werden, kann danach gefragt werden, wie die Studierenden selbst ihre Studierpraxis wahrnehmen und gestalten. Und welche Erkenntnisse auf die Aneignung im Studium ergeben sich, wenn von einer nach Milieus und sozialer Praxis differenzierten Herangehensweise und -logik ausgegangen wird? Diese und weitere Forschungsfragen (vgl. Kap. 3.5) stellen sich auch im Hinblick auf die spätere Berufspraxis, denn Studierende „sind nicht nur Konsumenten, sondern auch Produkte des Bildungswesens, und es gibt keine andere gesellschaftliche Gruppe, deren gegenwärtiges Verhalten und Wissen tiefer von früheren Erwerbungen geprägt ist“ (Bourdieu 2007, S. 24). In der Literatur wird häufig auch darauf hingewiesen, dass Lehrerinnen und Lehrer so unterrichten, wie sie selbst unterrichtet wurden (vgl. Schrittmesser/Hofer 2012, S. 141) und – so vermute ich – wie sie selbst lernen und ihre Studierpraxis gestalten. Und die ‚frisch‘ ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer werden mit den ihnen zur Verfügung stehenden habituell geprägten Überzeugungen und Handlungsmöglichkeiten wiederum nachfolgende Generationen unterweisen.<sup>7</sup>

## 2.2 Soziale Ungleichheit in Bildungs- und Lernprozessen

Obwohl sich das beachtliche Erklärungspotenzial der Theorie Pierre Bourdieus in verschiedensten Bereichen und auf unterschiedliche Fragestellungen anwen-

---

6 In Werner Helspers strukturtheoretisch-rekonstruktiver Perspektive auf das Handeln von Lehrern und Lehrerinnen bilden die Widersprüche in der alltäglichen Praxis den Kern seiner „Theorie einer antinomischen Lehrerprofessionalität“ (Helsper 1996, S. 521–569). Wie mit diesen Dilemmata, den damit verbundenen, meist widersprüchlichen Praktiken und Logiken in der pädagogischen Praxis umgegangen wird, hängt entscheidend vom professionellen Selbstverständnis der Lehrenden selbst ab, und dies, so meine Annahme, ist wiederum habituell strukturiert.

7 Da seit der Erhebungssituation (2008) mehrere Jahre vergangen sind, haben die hier beschriebenen Studierenden alle bereits das stufenspezifische Lehrdiplom erworben. Ob und wo sie aktuell arbeiten, entzieht sich meiner Kenntnis. Zur Auswahl der Interviewten ist in Kap. 8.3.1 mehr zu erfahren.

den lässt, ist die Rezeption in der Pädagogik eher skeptisch und verhalten geblieben. Paul Mecheril und Melanie Plösser machen in ihrem Aufsatz „Differenz und Pädagogik“ im Handwörterbuch der Pädagogik der Gegenwart (Mecheril/Plösser 2009) darauf aufmerksam, dass der allgemeine Differenzdiskurs in der Erziehungswissenschaft generell dazu neigt, „gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, die in die Differenzverhältnisse<sup>8</sup> systematisch und kontingent eingelagert sind, zu übersehen“ (ebd., S. 194). Insgesamt gesehen erfolgt(e) die Aufnahme von Überlegungen und Konzepten Bourdieus in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft schwankend. Bereits in den 1970er Jahren machte er zusammen mit Jean-Claude Passeron mit den Untersuchungen und Thesen zur Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheit in Frankreich (Bourdieu/Passeron 1971) darauf aufmerksam, dass der Bildungserfolg nicht nur von der Begabung, vom Können oder vom Verhalten der Lernenden und Studierenden abhängt, sondern ganz wesentlich auch von den Möglichkeiten, die die Schule und das Bildungswesen ihnen insgesamt eröffnen. Im Anschluss an diese Arbeiten und die „von Basil Bernstein (1971) und schliesslich Christopher Jencks in den USA (1973), die intensiv rezipiert und schnell übersetzt wurden, wurden Studien zur schichtspezifischen Sozialisation beziehungsweise zum Zusammenhang von Bildung und Schulerfolg mit der sozialen Lage seit Ende der 1960er und in den 1970er Jahren bedeutsam“ (Helsper/Böhme 2008, S. 19).

Ab 1990 setzten die grossen Schulvergleichsstudien ein, und „spätestens mit der PISA-Studie sind Schule, Bildung, Lehrer und Unterricht wieder in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses gerückt“ (ebd., S. 22). Durch den internationalen Leistungsvergleich traten einige Probleme deutlicher zutage – dazu gehört insbesondere der in der Schweiz, aber auch in Deutschland stark ausgeprägte Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und den Bildungschancen von Lernenden (vgl. Kap. 2.3.1). Auch erwachte ein erneutes „Interesse an der Bedeutung der familiären und sozialen Lebensverhältnisse für Bildungsbeteiligung und Kompetenzerfaltung“ (ebd.). Auf gewisse Theorieelemente Pierre Bourdieus wie beispielsweise das Habituskonzept wird in Bildungs- und Erzie-

---

8 In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion richtet sich die theoretische Debatte seit Mitte der 1990er Jahre am Differenzbegriff aus. Das Hinterfragen des pädagogisch legitimierte Konzeptes natürlicher Begabung findet hier seine Entsprechung in der Zurückweisung der Natürlichkeit von Differenzen, wie sie sozialkonstruktivistische und dekonstruktive Ansätze im feministischen Diskurs und in der allgemeinpädagogischen Debatte vornehmen (vgl. exemplarisch Mecheril/Plösser 2009, S. 201). Die Hinwendung zu Differenz und Pluralität unter dem Stichwort ‚Postmoderne‘ hat tiefe Spuren in der Auffassung von Gesellschaft, Sozialität und Identität hinterlassen, was auch für die Erziehungswissenschaften gilt (vgl. ebd., S. 194). Dass Bourdieus Rezeption in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft bis heute verhalten geblieben ist und oft mit Abwehr und Ablehnung einhergeht, mag auch diesem Paradigmenwechsel geschuldet sein.