Privilegierung und Ausgrenzung in Bildungsprozessen – Soziale Ungleichheit im Lehramt

Katarina Froebus, Susanne Kink-Hampersberger, Klara Strausz (Karl-Franzens-Universität Graz), Veronika Wöhrer (Universität Wien)

Einleitung: Kontext und Ablauf

Unser Beitrag fokussiert Bildung als machtvolle gesellschaftliche Ressource, denn die (Re-)Produktion von Ungleichheit wird unter anderem durch Bildungsinstitutionen und die darin tätigen Akteur_innen aufrechterhalten, auch wenn Bildung ihrem Verständnis nach die Möglichkeit bietet, sozialer Ungleichheit entgegenzuwirken. Dadurch angeregt wird im vorliegenden Paper ein Lehr-Forschungsprojekt zur Reflexion sozialer Ungleichheit im Lehramt vorgestellt, welches im Februar 2018 an der Karl-Franzens-Universität Graz am Institut für Pädagogische Professionalisierung startete. Aktuell befindlich in der Pilotphase, bildet eine Lehrveranstaltung mit dem Titel „Einführung in die pädagogische Forschung" (aus dem Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemein, Modul „BWB Bildungstheorie und Gesellschaft") den Rahmen, um über Wissenschaft – und breiter Bildung – als Ergebnis machtvoller Auseinandersetzungen nachzudenken. Der Anspruch besteht darin, Lehramtsstudierenden nicht nur auf einer theoretischen Ebene Wissen über pädagogische Forschung zu vermitteln, sondern sie dazu anzuregen, über soziale und besonders in pädagogische Kontexte eingebettete Machtverhältnisse zu reflektieren. Dadurch können sich angehende Lehrer_innen vorherrschende Erklärungszusammenhänge in Bezug auf Privilegien, Ausgrenzung und Bildung bewusstmachen, pädagogische Zielvorstellungen sowie Haltungen überprüfen und somit neue Perspektiven auf ihr pädagogisches Handeln entwickeln.

Gegenstand der nachfolgenden Ausführungen sind vor allem Konzeption, theoretischer Rahmen und erste Ergebnisse der Pilotphase unseres Projekts. Unser Anliegen ist es, Ideen und Anregungen für mögliche Änderungen in der Konzeption zu bekommen, um so unserem Ziel gerecht zu werden, ein Bewusstsein für soziale Ungleichheit an Schule und Universität zu schaffen. Zuerst werden hierfür die Konzeption und der theoretische Rahmen erläutert (1), danach wird ein Einblick in die Vorgehensweise und die ersten Ergebnisse gegeben (2) und schließlich wollen wir unser Projekt vor dem Hintergrund der Frage nach der Bedeutung von Klasse (und Geschlecht) im studentischen Habitus diskutieren (3). Ins Zentrum rückt damit die Frage nach den Möglichkeiten der Gestaltung gesellschaftlicher Aushandlungsräume wie Schule und Universität – als Lehrende im Bereich der Lehrer_innenbildung befinden wir uns dabei an einer zentralen Stelle. Da nicht geleugnet werden kann, dass Felder wie Schule und Universitäten Ungleichheiten (re-)produzieren und im Zuge dessen eine leistungsunabhängige soziale Auslese erfolgt, stellt sich in der Lehrer_innenbildung die Herausforderung, diese scheinbaren Automatismen für zukünftige Lehrer_innen erkennbar, reflektierbar und damit kritisierbar zu machen. Ein zentrales Anliegen unseres Projektes besteht somit darin, Lehramtsstudierenden soziale Ungleichheit als strukturelles Problem nahezubringen, um dem Muster der individuellen Zuschreibungen etwas entgegenzusetzen.

Soziale Ungleichheit verstehen wir als den ungleichen Zugang zu sozialen Positionen, der *systematisch* mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen behaftet ist (vgl. Solga et al. 2009: 15). Anschließend an intersektionale Debatten der Geschlechterforschung denken wir dabei ungleichheitsgenerierende Kategorien in ihren Wechselwirkungen (vgl. Winker/Degele 2009). Zur Konzeptualisierung und Vermittlung der Wirksamkeit sozialer

Differenzierungen schließen wir an das Habitus-Konzept von Bourdieu (1982) an, das in anschaulicher Weise sowohl soziale Herkunft als auch Geschlecht (vgl. Bourdieu 2005) in seiner Verknüpfung mit Bildungsprozessen bearbeitbar macht (für eine Ausweitung auf intersektionale Ansätze siehe Hofbauer/Krell 2011, Brandes 2002).

(1) Ausgangsüberlegungen und theoretischer Rahmen

Soziale Herkunft stellt bislang noch immer den größten Faktor in der Vererbung von Bildungsabschlüssen dar, denn „[d]ie Schullaufbahn eines Kindes hängt von der Bildung, dem Beruf und dem Einkommen der Eltern ab“, so Bacher in seiner Untersuchung über den Zusammenhang von sozialer Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistung (Bacher 2006). Der Ausgangspunkt unserer Überlegungen ist daher die beständige Durchsetzungskraft der „Illusion der Chancengleichheit“ (1971). So benannten Bourdieu und Passeron in den 1970er Jahren den Umstand, dass das Bildungssystem zwar vorgibt, Bildungsbeteiligung gleichermaßen zu ermöglichen und erbrachte Leistungen objektiv zu messen, tatsächlich aber soziale Hierarchien reproduziert und sogar verfestigt, indem durch die vermeintliche Objektivität der Leistung und der scheinbar gleichverteilten Chancen die Illusion einer gerechten Auslese erzeugt wird (vgl. Schneickert 2013). Stattdessen wird durch Praktiken in Bildungsinstitutionen symbolische Gewalt ausgeübt, indem bestimmten Wissensformen und -inhalten, bestimmten Rede- und Verhaltensweisen usw. der Vorzug gegeben wird; Privilegierung (bzw. den passenden, also homologen Habitus zu besitzen) wird dann allzu schnell als Begabung gedeutet und man übersieht die oft im Hintergrund mitschwingenden Aspekte der sozialen oder ethnischen Herkunft und des Geschlechts, wenn es um Bildungsressourcen geht (vgl. Krüger et al. 2010: 9). Im Anschluss an die Soziologie Bourdieus betont auch Didier Eribon die Bedeutung des Schulsystems für die Aufrechterhaltung von Klassenunterschieden:

> *„Wenn es eine Institution gibt, welche die Existenz der sozialen Klassen anerkennt, registriert, absegnet und verstetigt, dann ist es das Schulsystem. […] Die Funktion des Schulsystems scheint darin zu liegen, die Klassen so zu erhalten, wie sie sind, oder genauer: den Abstand zwischen den Klassen über alle Veränderungen hinweg konstant zu halten“* (Eribon 2017: 182 f.).

Fraglich bleibt damit, wie trotz unzähliger bildungspolitischer Bemühungen (z.B. Inklusion oder Kompetenzorientierung) diese Diagnose auch heutzutage noch immer aktuell sein kann. In Anschluss an Bourdieu (1997) lässt sich die Beständigkeit der Verhältnisse „wie sie sind“ über das Konzept des Habitus erklären. Erworben in klassenspezifischen Sozialisationsprozessen zeigen sich im Habitus als Ausdruck einer inkorporierten Sozialstruktur spezifische Grundorientierungen, Weltansichten sowie Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata. Mit diesem Konzept kann auch die Stabilität der Definitionen und Zuordnungen zu sozialen Kategorien verdeutlicht werden, die in den Konzepten des Doing Gender (West/Zimmermann 1987) und Doing Differences (West/Fenstermaker 1995) nur relativ knapp erläutert wird[1].

Die soziale Herkunft erweist sich weiterhin als zentrale Dimension der Benachteiligung im Bildungssystem, wird jedoch von anderen Faktoren wie Migration oder Gender oft in der Wahrnehmung überlagert (bspw. King/Wischmann/Zölch 2010, Gottschall 2013). Dabei wird Klassenzugehörigkeit heutzutage kaum explizit zum Thema, vielmehr wird der Diskurs vom vorherrschenden Imperativ, dass jede_r es schaffen kann, geleitet. Hinter der vermeintlichen

[1] Zur – bisweilen übersehenen – Komplementarität von Bourdieus Habitus-Konzept mit der Theorie des Sozialkonstruktivismus, siehe Knoblauch 2003.

Gleichheit entfalten aber, so zeigt der soziologische Blick Bourdieus, die Habitusformen der Einzelnen ihre Wirkung. Sie leiten als „strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken“ (Bourdieu 1976) unser Handeln an, sie geben vor, was überhaupt denk- und vorstellbar ist. Da der Habitus durch das Aufwachsen in einer sozialen Gruppe erworben wird, gibt dieses Aufwachsen den „Möglichkeitshorizont“ vor. In Bezug auf das Schulsystem zeigt sich die Wirkung des Habitus vor allem darin, dass die Idee der Schule einer bürgerlichen Idee von Bildung im Sinne des humanistischen Ideals anhängt, und dass Lehrer_innen Kinder unwissentlich vor dem Hintergrund des Passungsverhältnisses des Habitus von Schüler_innen mit dem eigenen/institutionellen Schulhabitus bewerten. Dabei gerät die Geschichte der körperlichen Aneignung von Bildung, z.B. die körperliche Ruhe des Lesens oder Schule im Sinne einer „Ruhigstellung“ des Körpers – (sprich, was hat der Körper schon gelernt, wenn man in Bildungsinstitutionen eintritt) allzu leicht aus dem Blickfeld. Durch den Fokus auf intellektuelle Tätigkeiten und den Rückgriff auf die Erzeugnisse bürgerlicher Kultur kommt der schulische Habitus damit besonders jenen Kindern entgegen, „die mit einem homologen Habitus eintreten […]“. Jedoch „restringiert die schulische Praxis solche Kinder weiter, die bereits in der primären Sozialisation von symbolischen Kompetenzen abgeschnitten worden sind“ (Liebau 2011: 16). Eribon beschreibt eindrücklich, wie brutal diese Erfahrung sein kann – wenn z.B. im Musikunterricht „Bürgerkinder“ beim Vorspielen von klassischen Musikstücken schwärmerische Mienen aufsetzen, während Arbeiter_innenkinder kichern und schwatzen.

> *„All das trägt insgeheim dazu bei, dass jenen, denen es ohnehin schon schwerfällt, den sozialen Anforderungen des Schulbetriebs in allen seinen Aspekten zu genügen, das Gefühl gegeben wird, sie gehörten nicht dazu und seien dort irgendwie fehl am Platz“* (Eribon 2016: 160).

Bildung und Klasse stehen demnach sehr wohl in einem engen Zusammenhang, auch wenn es der Anspruch von Schule ist ‚objektiv‘ alle gleich zu behandeln. De facto wird jedoch – durch die ungleiche Ausstattung mit für die Schule wichtigen Kapitalien – die Ungleichbehandlung dadurch sowohl legitimiert als auch verschleiert. Die Abläufe als auch die Inhalte der Schule wirken in ihrer Willkürlichkeit selbstverständlich – über sie wird symbolische Gewalt ausgeübt, ohne als solche spürbar zu sein. In Bildungsprozessen wird die „soziale Grammatik“ erlernt, wird der Habitus im Körper verankert, die Klassenzugehörigkeit „inkorporiert“. Die Aneignung klassenspezifischer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster geschieht nicht explizit, sondern auf der Ebene impliziter Erziehung. Da der Klassenkonflikt nicht offen zutage liegt, besteht die Herausforderung darin, Erfahrungen mit symbolischer Gewalt überhaupt erst wahrnehmbar zu machen. Das Trügerische ist die scheinbare Individualität dieser Erfahrungen, die sowohl auf der Seite der Privilegierten als auch der Unterprivilegierten die Deutung eigener Erfahrungen bestimmt. Auch die Einschätzung des eigenen Schul- und Studienerfolgs wird daher durch die soziale Position bestimmt. Gute Leistungen werden je nach Positionierung der eigenen Begabung zugeschrieben, als Ergebnis fleißigen Lernens verstanden oder als unwahrscheinlicher Zufall aufgefasst (vgl. Kramer 2013: 15).

Daher bestimmt der Habitus auch das Verhältnis zu den „herrschenden Verhältnissen“, den Umgang mit sozialen Unterschieden, der Anerkennung der Legitimität von Ungleichheit (vgl. Liebau 2014: 156). Da gerade Bildungsinstitutionen dem Privilegienerhalt der herrschenden Klasse dienen, muss klar sein, dass die Forderung nach Gleichheit Ungleichheit sowohl zur Voraussetzung als auch zum Ziel hat. Problematisch bleibt daher weiterhin, dass Bildungsbenachteiligte ihre Interessen nicht durchsetzen können (vgl. Castro-Varela 2014). Welche pädagogischen Konsequenzen lassen sich dann überhaupt aus der Einschätzung Kollers, „dass das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen weit mehr von der gesellschaftlich ungleichen Verteilung von Kapital abhängt als vom erzieherischen

Handeln von Pädagoginnen und Pädagogen“ (Koller 2009: 154) ziehen? Die Soziologie Bourdieus ruft nicht nur zu einer Kritik an diesen Verhältnissen auf, denn im Sinne einer reflexiven Soziologie gilt es nicht nur „die Funktionsweise symbolischer Gewaltverhältnisse zu erforschen“ und damit die „Praktiken der Legitimierung und Modi der Inkorporierung“ in den Blick zu nehmen, sondern ebenso die „eigene Involviertheit in diesen Praktiken“ zu reflektieren (Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008: 104). Bourdieu selbst hat konkret in Form einer „reflexiven Pädagogik“ den Pluralismus von Leistungsformen gefordert und sich gegen die Privilegierung sprachlicher Kommunikation sowie abstrakter Wissensformen ausgesprochen (vgl. Rieger-Ladich 2017: 351).

Die Lehrer_innenbildung an der Universität steckt hier in einem doppelten Dilemma, denn einerseits vertritt und reproduziert sie auf diese Weise das Kritisierte, soll aber anderseits ebenso eine eigene, kritische Positionierung hervorbringen. Auch Lehramtsstudierende selbst erleben an der Universität mitunter die fehlende Passung ihres Habitus mit dem Fachhabitus. Sie müssen sich in (auch disziplinär unterschiedliche) Zugänge zu Wissenschaft einfinden, die aus zunächst meist unverständlichen Codes und Regeln bestehen, in welche sie erst hineinsozialisiert werden. Dies erweist sich insbesondere als relevant, da der Lehrberuf zwar nicht mehr pauschal als ein Beruf des sozialen Aufstiegs gilt, allerdings der Anteil an „Arbeiter_innenkindern“ im Vergleich zu Studiengängen wie Medizin, Jus und Architektur deutlich höher ist (vgl. Rothland 2011). Ausgehend von der Annahme, dass angehende Lehrer_innen an der Universität den gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen auf eine bestimmte Art und Weise ausgesetzt sind, setzt unser Projekt daher an den eigenen Erfahrungen der Studierenden mit Privilegierung bzw. Diskriminierung an. Zum Thema werden insbesondere die eigene Bildungsbiographie, Herkunft und zur Verfügung stehende Ressourcen, um so die persönliche Verortung im sozialen Raum erkundbar zu machen. Im Zentrum steht damit die Erforschung des individuellen Habitus und die Reflexion der eigenen Involviertheit hinsichtlich legitimierender Praktiken und Inkorporierungsmodi – nur so kann in Bezug auf das künftige eigene Lehren an einer Bildungsinstitution eine mit Verantwortung verbundene „Habitussensibilität“ entwickelt werden. Anhand von Übungen zur Selbstreflexion und der Durchführung eigener Forschungen (mit partizipativen Methoden) lernen die Studierenden hierbei, dass gesellschaftliche Verhältnisse nicht nur Bildung allgemein, sondern auch die Formulierung und Durchsetzung von Forschungsinteressen durchdringen.

(2) Methodisches Vorgehen und methodologische Überlegungen

Ziel des Projektes „Reflexion sozialer Ungleichheit im Lehramt“ ist es, den Einfluss sozialer Ungleichheit auf Bildungswege, auf den Universitätszugang und im Verlauf des Universitätsstudiums zu thematisieren und zu erforschen, um Settings und (Unterrichts-)Materialien für einen reflexiven Umgang mit sozialer Ungleichheit im Bildungssystem zu entwickeln. Die selbstreflexive, machtanalytische und dekonstruktive Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit birgt das Potential emanzipatorische Handlungsperspektiven zu entwickeln, die z.B. das Aufbrechen eigener Wahrnehmungs- und Handlungsmuster im Umgang mit Schüler_innen und bei der Bewertung ihrer Leistungen bewirken können. Auch wenn die Fokussierung auf individuelle Handlungsmöglichkeiten zu kurz greift, da soziale Ungleichheit ein strukturelles Problem darstellt, könnte ein Ziel darin liegen, eine widerständige Haltung zu entwickeln, die vorherrschende Gegebenheiten reflektiert und infrage stellt, welche die vielen als normal geltenden Praktiken der Schulkultur (Stichwort „institutionelle Diskriminierung“) erkennt und sich ihnen widersetzt. Bei der Gestaltung dieses Lehr-Forschungs-

Projekts fragen wir uns daher also immer wieder, wie die „Aushandlungsräume“ Schule und Universität im Sinne einer „reflexiven Pädagogik“ so gestaltet werden können, dass soziale Ungleichheit sichtbar gemacht, in Frage gestellt und dieser entgegengearbeitet werden kann.

Konkret haben wir in der Lehrveranstaltung „Einführung in die pädagogische Forschung“ – welche die Grundlage unserer Pilotphase darstellt – mit einer Mischung aus theoretischen Inputs (etwa zu Bildungsungleichheit, der sozialen Herkunft von Lehrer_innen, zu Wissenschaft als sozialem Feld), der Beforschung der eigenen Bildungsbiographie und sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden wie Gruppendiskussionen (Lamnek 2005), leitfadengestützten Interviews (Bock 1992) oder Kollektiver Erinnerungsarbeit (Haug 2001) gearbeitet. Im Rahmen zweier parallel durchgeführter Lehrveranstaltungsdurchgänge, die den Rahmen der Pilotphase bilden, wurden dabei etwa 40 Erinnerungsgeschichten, 19 Interviews, 2 Gruppendiskussionen und eine Fülle an Reflexionsmaterial, etwa zu Berührungspunkten mit Wissenschaft, den eigenen Kapitalressourcen oder Selbsteinschätzungen zu Erfolg und Scheitern im Bildungswesen, generiert.

Neben Übungen zur Selbstreflexion – z.B. über das eigene Kapital, über den eigenen Bildungsweg etc. – wurden die Studierenden in einem Durchgang der Lehrveranstaltung dazu angehalten, Interviewleitfäden oder Leitfäden zur Gruppendiskussion zu gestalten und diese dann auch durchzuführen. Dem partizipativen Ansatz und dem common sense der feministischen Methodologie folgend (vgl. DeVault 1996; Kitzinger/Wilkinson 1996) versuchen wird dabei unsere Forschung nicht als Herrschaftsbeziehung zu begreifen. Stattdessen fassen wir es als Setting des wechselseitigen Lernens der Forscher_innen und Co-Forscherinnen, das ebenso emanzipatorisches Potential birgt, insbesondere da die Studierenden eine Doppelrolle als Forscher_innen und Forschungssubjekte einnehmen. Untersuchungspersonen werden durch das Zulassen der eigenen Erzählungen nicht zum Objekt der eigenen Forschung degradiert, sondern als „Subjekte mit eigenen Relevanzstrukturen“ ernst genommen (Müller 1984: 33f).

In der zweiten Lehrveranstaltungsgruppe lag der Fokus auf der Kollektiven Erinnerungsarbeit. Deren Clou besteht im Sinne der Aktionsforschung/Praxisforschung darin, dass hier Forschungsobjekt und Forscher_in nicht getrennt werden, sodass also die Forschenden selbst zum Thema ihrer Forschung werden und in einer doppelten Funktion agieren. Das Ziel liegt darin, die eigene Handlungsfähigkeit zu vergrößern, indem gesellschaftliche Bedingungen und strukturelle Gemeinsamkeiten von subjektgebundenen Wirklichkeitskonstruktionen entdeckt werden und deren reflexive Bearbeitung im Zuge der Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie Beurteilung als sinnstiftende Lernprozesse fungieren. Die Begründerin der Kollektiven Erinnerungsarbeit Frigga Haug legt den Fokus auf das „Ent-lernen“, also die aktive Arbeit an der Veränderung. Auch wenn Begriffe wie ‚Emanzipation‘ und ‚Empowerment‘ suspekt geworden sind, weil sie sich zu gut in die Logik der Ökonomisierung und Selbst-Aktivierung einfügen, bietet diese Methode ein emanzipatorisches Potential. Es geht darum, im Alltäglichen und Unscheinbaren die oft verborgenen „herrschenden Verhältnisse“ aufzudecken, andere Deutungen und damit Handlungsoptionen zu entdecken. Die sprachlichen und erzählerischen Klischees, derer wir uns bedienen, zeigen sich z.B. darin, dass auch den Geschichten über Zweifel am Studium ein positives Ende hinzugefügt wurde.

(3) Klasse und Geschlecht im studentischen Habitus

Ausgehend vom Datenmaterial der Pilotphase wollen wir nun einen Einblick in erste gewonnene Erkenntnisse geben, angeleitet durch die Frage, welche Themen der sozialen Ungleichheit in der Lehrveranstaltung wie aufgegriffen wurden und welche zur Leerstelle werden. Bezugnehmend auf das Panel soll dabei ein besonderes Augenmerk auf Geschlecht und Klasse im studentischen Habitus von Lehramtsstudierenden gelegt werden.

Obwohl eine systematische Auswertung der Daten aktuell noch nicht vorliegt, haben wir das Material in Hinblick auf Dimensionen der Ungleichheit, auf Diskriminierungserfahrungen und Erfahrungen mit symbolischer Gewalt hin durchgesehen. Wir fragen dabei, welche Bereiche sozialer Ungleichheit von den involvierten Lehramtsstudierenden überhaupt und wie thematisiert und welche zur Leerstelle werden. Insbesondere haben wir versucht, Erfahrungen der „Nichtpassung" von primären und fachspezifischen Habitus, Erfahrungen des Zweifelns und Scheiterns zu erfragen und diese in Verbindung mit der sozialen Herkunft zu thematisieren.

Bei der ersten Durchsicht der Forschungsmaterialien zeigt sich, dass konkrete Diskriminierungserfahrungen äußerst selten zur Sprache kommen, vielmehr beschreiben die Studierenden erfolgreiche Bildungswege, ihre Leistungsorientierung, das Glück ihre Interessen an der Universität endlich verfolgen zu können und eine Studienwahl aufgrund der eigenen Kompetenzen getroffen zu haben, oder ihre allgemeine privilegierte Position in der Gesellschaft, wie sich im folgenden Zitat eines Studierenden zeigt: „Wie sagt man so schön, ich bin auf die Butterseite gefallen. Hab immer alles bekommen, sofern es gegangen ist. Jegliche Unterstützung erfahren, ja, von der ganzen Familie" (SU_19: 153–154).

Zweifel und Unsicherheit, die potentiell mit Differenzierungsmerkmalen verbunden sind, werden eher in generellen Überlegungen zur Studieneignung und zum eigenen Interesse am Studium verpackt. Erfahrungen des „Nicht-Dazugehörens" werden vor allem in Bezug auf bestimmte Fachkulturen (z.B. Mathematik im Gegensatz zu Geographie, Lehramt im Gegensatz zur klassischen Studienrichtung) genäußert. Den Studierenden scheint die Erfahrung der Universität als anonymer Instanz, in der das eigene Handeln kaum Einfluss auf das Schicksal hat, gemeinsam.

> *„Es war nicht so die Wärme von einem engen Verband, sondern das war anonym zum größten Teil. Also, wie so ein kleiner Fisch in einem ganz großen Meer. Also ich habe nicht wirklich so übertriebene Signale gespürt, dass ich da jetzt reinpasse. Es muss sich quasi jeder sein Glück selbst zusammensuchen" (SU_08: 24–26)*

Berichte um konkrete Diskriminierung, insbesondere an der Universität, werden nur am Rande geäußert, beispielsweise im Rahmen einer gemeinsamen Kodierübung von Interviews, in welcher Folgendes berichtet wurde: Eine Studierende erzählt davon, dass sie in ihrem Fach der Mathematik „nur" als Lehramtsstudierende akzeptiert sei, denn nach Ansicht eines Professors würden sich Frauen für „richtige" Mathematik nicht eignen. Und auch der Fall eines Kommilitonen veranlasst die Studierenden zur Diskussion, denn wurde dieser ob eines fehlenden „richtigen" Bildungsabschlusses (=Matura, er selbst hat die Studienberechtigungsprüfung) und die ständige Thematisierung dieses von Seiten eines Professors aus einem Kurs regelrecht rausgedrängt. Im Rahmen der gemeinsamen Besprechung dieser Fälle zeigt sich, dass die Studierenden dies als Problem einzelner Individuen abtun und ihr Blick für strukturelle Diskriminierung erst geschärft werden muss.

Geschlecht

Das Thema Geschlecht wird in der Lehrveranstaltung nur am Rande thematisiert, sind sich die Studierenden doch vorrangig einig, dass Mechanismen von Privilegierung und Ausschluss aufgrund des Innehabens eines bestimmten Geschlechts an der Universität nicht wirksam werden. Lediglich einige wenige Professor_innen würden weibliche Studierende bevorzugen, Geschlecht als strukturelles Merkmal der Diskriminierung scheint in der universitären Lebenswelt der Studierenden selbst weniger zentral, denn „mir ist bisher nichts aufgefallen" (Gruppendiskussion). Geschlecht wird vor allem dann thematisiert, wenn es um Frauen- und Männeranteile in den unterschiedlichen Fächern geht. Hier problematisieren die Studierenden vor allem die differenten Erwartungen, die an Mädchen und Jungen von Eltern und Lehrer_innen herangetragen werden, etwa dann wenn Jungen als besonders technikaffin und fußballinteressiert gelten, oder Mädchen sich für Literatur und Ballett begeistern sollen. Und auch im Rahmen der Interviews, die von den Studierenden mit anderen Lehramtsstudierenden geführt wurden, werden kaum Diskriminierungserfahrungen aufgrund des Geschlechts thematisiert.

Beim gemeinsamen Erstellen des Interviewleitfadens entschieden sich die Studierenden neben der Frage nach persönlichen Diskriminierungserfahrungen ebenso konkret nach der Rollenverteilung im elterlichen Haushalt sowie den Unterschieden zwischen weiblichen und männlichen Lehrer_innen zu fragen. Hier zeigt sich deutlich, dass Lehramtsstudierende überwiegend aus Haushalten mit traditioneller Rollenaufteilung stammen, dies äußert sich etwa dann, wenn eine Studierende die Rollenaufteilung als „schon eher klassisch, da der Papa eben arbeitet eigentlich den ganzen Tag, kocht die Mama und macht den Haushalt eigentlich" (SU_6: 257) beschreibt. Auch auf die undifferenzierte Frage nach geschlechtsspezifischen Unterschieden bei Lehrer_innen werden von vielen der Befragten stereotype Bilder von der weiblichen, als besonders empathisch und sozial, und männlichen, als durchsetzungsstarke und zu respektierende, Lehrperson aufgerufen. Dennoch betonen einige Studierende, dass sie nicht glauben, dass die Unterschiede bei Lehrpersonen primär vom Geschlecht abhängen, sondern eher von der Persönlichkeit, denn: „[ich] habe […] als Schüler nie darüber nachgedacht ‚OK, männlich, weiblich', ich habe nur unterschieden: ‚Ist das für mich ein guter Lehrer oder nicht. 'Also mit dem Geschlecht hat das für mich nichts zu tun gehabt." (SU_6: 332–334). Auch in der Antwort eines anderen Studierenden steckt eine sehr reflektierte und in gewissem Sinne kritische Sicht auf Geschlechterdifferenzierungen:

> *„Das ist eine sehr komplexe Frage, weil eine Frau ist nicht gleich eine Frau und ein Mann ist nicht gleich ein Mann. Das sind ja verschiedene Menschen. Das ist ja nicht nur, dass es nur einen Stereotyp gibt und man kann glaube ich nicht, Gruppe Männer und Gruppe Frauen auf verschiedene Merkmale reduzieren, weil Merkmale von Frauen auch in der Gruppe Männer vertreten sind und Merkmale, die die Männer haben in der Gruppe der Frauen vertreten sind. Das heißt man kann ziemlich schlecht herausfiltern, was ist dann typisch Frau, was ist typisch Mann." (SU_8: 183-186)*

Klasse

Wie bereits von anderen Autor_innen festgestellt wurde (siehe etwa Maaz 2006), lässt sich auch im Rahmen unserer Lehrveranstaltung eine vergleichsweise höhere soziale Durchlässigkeit im Lehramtsstudium feststellen, als es etwa in Studienrichtungen wie Medizin oder Jus der Fall ist (vgl. Rothland 2011). Ein Blick auf die in der Lehrveranstaltung erhobenen Daten zeigt deutlich, dass Lehramtsstudierende zu einem überwiegenden Anteil aus Familien kommen, in welchen Vater und

Mutter entweder über einen Lehrabschluss oder über Matura, nicht aber über einen Hochschulabschluss verfügen. Entgegen unserer ersten Eindrücke in anderen Lehrveranstaltungen kommt dabei auch nur ein sehr geringer Anteil der Lehramtsstudierenden aus Familien, in denen die Eltern selbst als Lehrer_innen tätig sind oder waren. Dieser Eindruck verfestigt sich in den Erzählungen der interviewten Studierenden über ihre Anfangsschwierigkeiten auf der Hochschule und über Erfahrungen als erstes Familienmitglied überhaupt mit Universität in Berührung zu kommen. Ein Studierender beschreibt seinen Einstieg an der Uni etwa folgendermaßen: „*Nein für* mich war ehrlich gesagt alles komplett neu weil, vor mir in meiner Familie war noch keiner auf einer Universität und ich bin der erste der sich inskribiert hat.“ (SU_05: 11) Und auch ein weiterer Studierender stellt sich im Rahmen einer Reflexion die folgende Frage: „Aus meiner Familie hat sonst niemand die Matura geschafft, wie soll ich das Studium ganz allein stemmen?“ (LW).

Wenngleich also das akademische Feld für viele der Lehramtsstudierenden ein Neues war, so wird dennoch das Ideal des Bildungsbürgertums von den Studierenden selbst hoch gehalten, wie sich vor allem in einer Übung zur Selbstreflexion in Bezug auf Wissenschaft zeigt. Aus dem Material geht hervor, dass der Stellenwert von Wissen (und genereller kulturellem Kapital) in den Familien der Lehramtsstudierenden als (sehr) hoch beschrieben wird und das Elternhaus Bemühungen zeigt, dieses auf verschiedene Weisen zu fördern. Dies wird vor allem an der Fülle an Büchern – einmal sogar der Besitz einer Bibliothek –, dem Konsum von Wissenssendungen, der Anschaffung von Instrumenten und der Finanzierung von Musikunterricht oder dem Besuch von kulturellen Veranstaltungen festgemacht. Bezogen auf das Zugehörigkeitsgefühl an der Universität, scheinen Schwierigkeiten – mit Ausnahme von Orientierungsproblemen – im Setting der Lehrveranstaltung nicht äußerbar, vielmehr wissen die Studierenden „wie der Hase läuft“, denn es würden an der Uni vor allem jene Leute aufeinander treffen, die es geschafft haben: „Wir sind schon gefiltert“, so eine Studierende im Rahmen der Lehrveranstaltung.

Es war vielen Studierenden im Rahmen von Diskussionen während der Lehrveranstaltung sichtlich unangenehm, über ihre eigene soziale Herkunft und den damit verbundenen Privilegien oder Mechanismen der Ausgrenzung zu sprechen, stören sie sich etwa auch an Begrifflichkeiten und vor allem der Zuordnung zur Arbeiterklasse, zur Bildungselite, zu Akademikerhaushalten etc. Dies äußert sich etwa in einer hitzigen Diskussion darüber, warum denn Kinder aus der Arbeiterklasse nicht die gleichen Zugänge zu Bildung hätten, könne man doch auch als Arbeiterkind einer reichen Familie entstammen.

Die Wichtigkeit des Nachdenkens über den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildung verdeutlicht sich aber in einem Interviewausschnitt, in welchem ein Lehramtsstudierender aus einer sogenannten Arbeiterfamilie von seinem durch ökonomisches Kapital beeinflussten Bildungsweg folgendermaßen erzählt:

> *„Und bei meinem ersten Jahr Sekundarstufe 1 haben meine Eltern sich das nicht mehr leisten können [bezieht sich auf eine private Schule] und ich bin dann auf eine Sport-Hauptschule gekommen. […]da war ich irgendwie der Outsider, weil ich der einzige in der Klasse war, der gern lernt und der sich fasziniert für neues Wissen*“ (SU_08: 154–156).

Obwohl sich dieser Zusammenhang zwischen Kapitalien und Bildungserfolg in den Erfahrungen einzelner wiederspiegelt, werden diese Erfahrungen auch hier nicht als Ausdruck struktureller Ungleichheit gewertet, sondern als individuelles Problem verstanden.

In der Lehrveranstaltung versuchten wir daher besonders, kollektive Erfahrungen und „Passungsprobleme“ der Studierenden zur Sprache zu bringen. Diese kollektiven Erfahrungen äußern sich im studentischen Habitus, der sich beispielsweise in der Abgrenzung durch Geschmack (Musik, Lebensmittel, Kleidung, eigene Partys/Lokale) und Lebensstil (Wohnform, Prioritäten, Partnerwahl) zu Nichtstudierenden äußert, wodurch eine Art „Klassenbewusstsein“ geschaffen wird, denn „nur ein Student weiß, wie so ein Studentenleben aussieht“. Dass das Studium durch Zuwachs an kulturellem Kapital (Bücher lesen etc.) als „Aufstieg“ gilt, wurde so noch einmal deutlich.

Da wir in den Lehrveranstaltungen stark auf die Reflexion der eigenen Biographie abzielten, aber nur wenige Lehramtsstudierende einen mehrsprachigen oder Migrationshintergrund haben, ist dies vielleicht ein Grund, warum sich Migration und körperliche Behinderung mit Ausnahme einiger weniger Momente – etwa der letzten Minuten in einer Gruppendiskussion – gänzlich als Leerstelle erwiesen. Zahlreiche Beispiele finden sich dagegen in der Literatur, wo Diskriminierungserfahrungen aus diesem Grund geschildert und analysiert werden (z.B. Kirçil 2015; Nguyen 2013; Pritchard-Smith 2017). Ähnliche könnte es sich auch bei körperlicher Beeinträchtigung verhalten.

(4) Ausblick und Fragen

Offen bleibt, warum entgegen unserer Hypothese, Geschlecht und Diskriminierungserfahrungen von Studierenden kaum zum Thema gemacht werden. Liegt es an der Konzeption oder am Setting der Lehrveranstaltung oder sind tatsächlich kaum Erfahrungen mit Diskriminierung vorhanden?

Folgt man Angelika Wetterers These der rhetorischen Modernisierung besteht gegenwärtig

> *„eine erhebliche Diskrepanz […] insbesondere zwischen dem, was im Horizont des zeitgenössischen Differenzwissens thematisierbar ist, und dem was nicht zur Sprache kommt, aber in Gestalt latenter Geschlechternormen und institutionalisierter Strukturvorhaben weiterhin das soziale Handeln bestimmt. […] Die rhetorische Modernisierung schließt als ihre Kehrseite die De-Thematisierung der Ungleichheit zwischen den Geschlechtern ein“ (Wetterer 2005: 76f.).*

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Folie ist es also wenig verwunderlich, dass (Geschlechter)Ungleichheiten und -diskriminierungen, die in der Praxis in Universitäten und Schulen noch immer bestehen, in den Diskursen der Lehramtsstudierenden mittlerweile verschwunden sind (vgl. Wetterer 2005: 87).

Und auch El-Mafaalani stellt in einer Studie zu Transformationen des Habitus fest, dass Diskriminierung von Bildungsaufsteiger_innen nicht als solche wahrgenommen werden muss. Vielmehr deuten diese

> *„problembehaftete bzw. irritierende Situationen, die ggf. als benachteiligend hätten wahrgenommen werden können, auf sehr komplexe Weise. Dadurch kann kaum von einer wahrgenommenen Diskriminierung gesprochen werden. Vielmehr handelt es sich um wahrgenommene Differenzerfahrungen“* (El-Mafaalani 2017: 108).

Diese Differenz, so auch Claudia Leeb, wird an der Universität zum Tabu. Ausgehend von der Beobachtung, dass Klasse, insbesondere die eigene Herkunft aus der Arbeiter_innenklasse an der Universität eine Leerstelle bildet, stellt Leeb in ihrem Buch „Working Class Women in Elite Academia“ (2004) die These auf, dass dies an der Ausrichtung der Institution Universität auf die Überwindung von Klassendifferenzen liegt. Eine Person kann die Universität als Angehörige der Arbeiter_innenklasse betreten, aber sie wird sie nicht mehr als solche verlassen. Ihr Status verändert

sich über den Erwerb eines neuen Bildungstitels und neuer beruflicher Optionen. Klasse ist daher diejenige soziale Kategorie, die am seltensten aktiv von den Betroffenen thematisiert wird (im Gegensatz zu Geschlecht, race, disability, zu denen es beispielsweise politische Gruppierungen gibt). Auch der französische Soziologe Didier Eribon hat in seinen soziologisch-autobiographischen Romanen eine ähnliche Dynamik festgestellt. Während er seine Homosexualität auch wissenschaftlich zum Thema machte, blieb seine Arbeiter_innenklassenherkunft lange mit großer Scham behaftet (vgl. Eribon 2016).

Aber auch die Konzeption und das Setting der Lehrveranstaltung sind auf die Frage nach dem, was nicht thematisiert wurde, kritisch in den Blick zu nehmen. So bestimmt die Auswahl der Literatur, welche Ungleichheitsdimensionen in den Blick geraten. Daher könnte eine weitere mögliche Ursache für die zum Teil fehlende, zum Teil relativ stereotyp gehaltene Auseinandersetzung mit Geschlecht, auch in der Textauswahl für die Lehrveranstaltungen liegen. In der Mehrzahl der inhaltlichen Texte und Inputs lag der Schwerpunkt auf sozialer Herkunft im Sinne von Klasse oder den Bourdieu'schen Kapitalformen. Geschlecht wurde dabei nur zum Teil als wesentliche soziale Kategorie explizit gemacht. Da aber gerade Geschlecht eine soziale Differenzierung ist, die als natürlich gegeben konstruiert wird (vgl West/Zimmermann 1987; Butler 1991) und daher eigentlich besonders viel Aufmerksamkeit und Reflexion benötigt, um in einem wissenschaftlichen Sinn hinterfragt und dekonstruiert zu werden, ist dies vielleicht eine Lücke, die auch in der Konzeption der Lehrveranstaltungen mitbegründet ist.

Weiters ist auch denkbar, dass gerade Diskriminierungserfahrungen im Rahmen einer Lehrveranstaltung, vor allem im Beisein der LV-Leitung, nicht thematisiert werden können, um so das Ideal von Geschlechtergleichheit und Bildungselite aufrecht zu erhalten.

Wie bereits eingangs erwähnt, steht das Lehr-Forschungsprojekt „Reflexion sozialer Ungleichheit im Lehramt" in der Pilotphase. Das Ziel des Projektes liegt auch in der praktischen Entwicklung von Instrumenten und Materialien für einen reflexiven Umgang mit sozialer (Bildungs-)Ungleichheit im Lehr- und Lernkontext. Um einen nachhaltigen Umgang in Bezug auf soziale Ungleichheit erzielen zu können, ist daher geplant, eine Sammlung von Lehrmaterialien, welche Textausschnitte und Übungen beinhaltet, zu gestalten. Diese sollen dazu anleiten (selbstreflexiv/machtanalytisch/dekonstruktiv) mit Gruppen oder allein an einer Habitusreflexion zu arbeiten und damit die Aufmerksamkeit verstärkt auf soziale Ungleichheit mit Fokussierung vor allem auf Privilegierung, Ausgrenzung, Klasse und Geschlecht zu lenken. Uns interessieren daher konkrete Verbesserungsmöglichkeiten, auch wenn uns bewusst ist, dass sich der Erfolg unserer Bemühungen kaum messen lässt. Ziel der (angeleiteten und) kollektiven Auseinandersetzung mit den Mechanismen der (schulischen und universitären) Privilegierung und Ausgrenzung könnte es sein, eine widerständige oder zumindest kritische Haltung zu erzeugen.

(5) Literatur

BACHER, Johann (2006): Soziale Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistungen. Christina Wallner-Paschon, Claudia Schreiner (Hg.). Graz: o.V. Online unter: http://www.bifie.at/pirls2006eb [letzer Aufruf: 11.9.2018]

BITSCHNAU, Karoline/Hinteregger, Manuela (2001): Kollektive Erinnerungsarbeit. In: Hug, Theo (Hg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2. Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 342–355.

BOCK, Marlene (1992): Das halbstrukturierte-leitfadenorientierte Tiefeninterview. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H.P. (Hg.): Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 90–109.

Bourdieu, Pierre (1997): Die feinen Unterschiede. In: Steinrücke, Margareta (Hg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA Verlag. S. 31–47.

BOURDIEU, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf den ethnologischen Grundlagen der kabylischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BOURDIEU, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.

BRANDES, Holger (2002): Der männliche Habitus. Band 2. Männerforschung und Männerpolitik. Opladen: Leske/Budrich.

BUTLER, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

CASTRO VARELA, Maria do Mar (2014): Bildungsprivilegien für alle! Interview von migrazine.at. Online unter: http://www.migrazine.at/artikel/bildungsprivilegien-f-r-alle [letzter Abruf: 24.08.2018]

DEVAULT, Majorie L. (1996): Talking Back to Sociology. Distinctive Contributions of Feminist Methodology. In: Annual Review of Sociology 22 (1). S. 29–50.

EL-MAFALAANI, Aladin (2017): Transformationen des Habitus. Praxeologische Zugänge zu sozialer Ungleichheit und Mobilität. In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (Hg.): Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer. S. 103–127.

ERIBON, Didier (2017): Gesellschaft als Urteil. Klassen, Identitäten, Wege. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

ERIBON, Didier (2016): Rückkehr nach Reims. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

ERLER, Ingolf (2011): Bildung. Ungleichheit. Symbolische Herrschaft. In: schulheft. Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen. Innsbruck: Studienverlag. S. 22–36.

GOTTSCHALL, Karin (2013): Soziale Ungleichheit und Geschlecht. Kontinuitäten und Brüche, Sackgassen und Erkenntnispotentiale im deutschen soziologischen Diskurs. Vol. 13. Wiesbaden: Springer-Verlag.

HAUG, Frigga (2001): Erinnerungsarbeit. Hamburg: Argument Verlag.

HOFBAUER, Johanna/Krell, Gertraude (2011): Intersektionalität und Diversity mit Bourdieu betrachtet. In: Smykalla, Sandra/Vinz, Dagmar (Hg.): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity, Münster: Westfälisches Dampfboot. S. 96–92.

KING, Vera/Wischmann, Anke/Zölch, Janina (2010): Bildung, Sozialisation und soziale Ungleichheiten. In: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer. S.86–98.

KIRÇIL, Sevgi (2015): Türkische Jugendliche zwischen sozialer Selektion und Bildungsaufstieg. Ein Vergleich zwischen Bildungsaufsteigern und Bildungserben. Masterarbeit. Wien.

KNOBLAUCH, Hubert (2003): Habitus und Habitualisierung. Zur Komplementarität von Bourdieu mit dem Sozialkonstruktivismus. In: Rehbein, Boike/Saalmann, Gernot/Schwengel, Herrmann (Hg.): Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Probleme und Perspektiven. Konstanz : UVK Verl.-Ges. S. 187–201.

KOLLER, Hans-Christoph (2009): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

KRAMER, Rolf-Thorsten (2013): Kulturelle Reproduktion und symbolische Gewalt. Pierre Bourdieus Beitrag zur Bildungssoziologie. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Juventa Verlag.

KRÜGER, Heinz-Hermann et al. (Hg.) (2010): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

LAIMBAUER, Viktoria (2011): Wer wird Lehrer_in? Eine Annäherung an die soziale Herkunft von Lehrenden. In: Erler, Ingolf/Laimbauer, Victoria/Sertl, Michael (Hg.): Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen. Innsbruck: StudienVerlag. S. 69–77.

LAMNEK, Sigfried (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz Verlag.

LEEB, Claudia (2004): Working Class Women in Elite Academia. A Philosophical Inquiry. Philosophy and Politics Series. No. 8. Brüssel: Peter Lang.

LIEBAU, Eckart (2014): Habitus. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie, Wiesbaden: Springer. S. 155–164.

LIEBAU, Eckart (2011): Was Pädagogen an Bourdieu stört. In: Erler, Ingolf/Laimbauer, Victoria/Sertl, Michael (Hg.): Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen. Innsbruck: StudienVerlag. S. 10–21.

MAAZ, Kai (2006): Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

MÜLLER, Ursula (1984): Gibt es eine "spezielle" Methode in der Frauenforschung? In: Zentraleinrichtung zur Förderung von Frauenstudien und Frauenforschung an der Freien Universität Berlin (Hg.): Methoden in der Frauenforschung. Frankfurt am Main: Fischer. S. 29–50.

NGUYEN, Toan Quoc (2013): Was heißt denn hier Bildung? Eine PoC-Empowerment-Perspektive auf Schule anhand des »Community Cultural Wealth«-Konzepts. Online unter: https://heimatkunde.boell.de/2013/05/01/was-heisst-denn-hier-bildung-eine-poc-empowerment-perspektive-auf-schule-anhand-des [letzter Abruf: 29.07.2014].

PRITCHARD-SMITH, Anne (2017): Die Sprachen unserer Schule. Mehrsprachigkeit aus der Sicht Mehrsprachiger im Kontext monolingual ausgerichteter Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Wöhrer, Veronika et al.: Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen. Wiesbaden: Springer. S. 267–279.

RIEGER-LADICH, Markus (2017): Emanzipation als soziale Praxis. Pierre Bourdieu in der Kritik – und ein Versuch, ihn weiterzudenken. In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (Hg.): Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS. S. 335–362.

ROTHLAND, Martin (2011): Wer entscheidet sich für den Lehrberuf? Forschung zum soziodemographischen Profil sowie zu Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen angehender Lehrkräfte. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann. S. 243–267.

SATTLER, Elisabeth (2008): Chancengleichheit. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. Wien: Löcker. S. 59–67.

SCHNEICKERT, Christian (2013): Illusion der Chancengleichheit. In: gloeb. Glossar Ökonomisierung von Bildung. Online unter: http://www.gloeb.de/index.php?title=Illusion_der_Chancengleichheit [letzer Abruf: 11.9.2018]

SOLGA, Heike et al. (2009): Soziale Ungleichheit. Kein Schnee von gestern! In: dies.: Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt am Main: Campus Verlag. S. 11–45.

WEST, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): Doing difference. Gender & society 9.1. S. 8–37.

WEST, Candace/Zimmermann, Don H. (1987): Doing Gender. In: Gender and Society. Vol. 1 (2). S. 125–151.

WETTERER, Angelika (2005): Rhetorische Modernisierung und institutionelle Reflexivität. Die Diskrepanz zwischen Alltagswissen und Alltagspraxis in arbeitsteiligen Geschlechterarrangements. FZG–Freiburger Zeitschrift für GeschlechterStudien 11.16.

WILKINSON, Sue/Kitzinger, Celia (Hg.) (1996): Representing the Other. A Feminism & Psychology Reader. Sage: o.V.

WINKER, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: Transcript Verlag.