

**VU Bildungssoziologie: Grundlagen
Vater Stefan
SS 2002**

**Alexander Langthaler
Petra Kratochwill
Pölz Rene**

Wie die Kultur zum Bauern kommt (Pierre Bourdieu)

Inhaltsverzeichnis

1. Schule und soziale Ungleichheit.....	3
1.1 Die konservative Schule.....	4
1.1.1 Die Übertragung des kulturellen Kapitals.....	4
1.1.2 Die Wahl des Schicksals.....	4
1.1.3 Die Funktionsweise der Schule und ihre Funktion der Erhaltung des Bestehenden.....	5
2. Die Schule und die kulturelle Praxis.....	6
2.1 Die sozialen Faktoren der schulischen Exzellenz.....	7
2.2 Die Widersprüche des Systems schulischer Werte.....	7
2.3 Herrschende und beherrschte Werte.....	8
3. Unterrichtssysteme und Denksysteme.....	8
3.1 Schule und kulturelle Integration.....	9
3.2 Denkschulen und klassengebundene Bildung.....	11
3.3 Schule und intellektuelle Persönlichkeit einer Nation.....	13
Beispiel Frankreich:	14
3.4 Kulturelles Kapital und Kulturelle Praxis.....	14
Das kulturelle Kapital kann in drei Formen existieren:.....	14
3.4.1 Inkorporiertes Kulturkapital.....	15
3.4.2 Objektiviertes Kulturkapital.....	16
3.4.3 Institutionalisiertes Kulturkapital.....	16
4. Pädagogik und Politik.....	17
4.1 Plädoyer für eine rationale Hochschuldidaktik.....	17
4.2 Grundsätze für eine Reflexion der Unterrichtsinhalte.....	20
Erster Grundsatz.....	21
Zweiter Grundsatz.....	21
Dritter Grundsatz.....	21
Vierter Grundsatz.....	22
Fünfter Grundsatz.....	22
Sechster Grundsatz.....	22
Siebter Grundsatz.....	23
4.3 Habitus – Herrschaft – Freiheit	23
4.3.1 Der soziale Raum.....	23
4.3.2 Habitus.....	23
4.3.3 Soziale Herrschaft.....	24

Wie die Kultur zum Bauern kommt

Pierre Bourdieu

1. Schule und soziale Ungleichheit

Wenn man als Lehrer tätig ist, sollte man vor allem die ökonomischen und sozialen Aspekte der Lebensumwelt seiner Schüler studieren, also den gesamten Menschen, und erst dann im weiteren Schritt die Inhalte seines Unterrichts.

In der Realität werden jedoch diese Mechanismen nicht wirksam.

Im Falle der Bauern beeinflusst die Einstellung gegenüber der Entwicklung und des Fortschritts der Bewirtschaftung ihre Kindererziehung und diese wiederum ist für die wesentlichen Einstellungen gegenüber der Zukunft verantwortlich.

An dieser Stelle möchte ich das Beispiel mit dem Bauern anführen, der hinter seinem Traktor eine Kuh angebunden hatte. Er wusste zwar von Fortschritt und Neuerungen, doch konnte dies nicht in die Realität umsetzen.

Zwiespalt in der Thematik der Neueinführungen einerseits und den Schwierigkeiten, ob man diese auch wirklich schafft, andererseits. (Geld, Ersparnis, neue Pläne...)

Früher waren die Bauer eher vorausblickend, jedoch nur in ihrem eigenen Bereich, der die Grenzen nicht überschritt. Es handelte sich dabei eher um eine nähere Zukunft als um eine weitblickende, wie sie in einem funktionierenden Wirtschaftsprozess notwendig ist. So hinkt auch dieses System hinterher.

Die Pädagogik kann in diesem Fall den Fortschritt unterstützen und kontrollieren, jedoch nicht auslösen. So ist es auch notwendig, dass sie die Vorkenntnisse, das Ausbildungsniveau, berücksichtigt.

Generell kann man sagen, dass man den entsprechenden Rahmen schaffen muss, um eine Entwicklung der Pädagogik zu ermöglichen.

Die Schule an sich ist ein Faktor, der ein Individuum sozial und intellektuell befreien sollte, dies jedoch nicht gleichmäßig erfüllt, da einige Schichten mit gewisser Vorbildung eher begünstigt werden als andere, unterprivilegiere Schichten.

1.1 Die konservative Schule

1.1.1 Die Übertragung des kulturellen Kapitals

Jede Familie vermittelt ihren Nachkommen, entweder direkt oder indirekt, ein bestimmtes kulturelles Kapital. So ist dieses kulturelle Kapital von Mensch zu Mensch und von Schicht zu Schicht sehr unterschiedlich.

Ebenso wird ein bestimmtes Ethos weitergegeben, welches eine Art von System darstellt mit tief verinnerlichten Werten. Dieses beeinflusst auch Einstellungen zum kulturellen Kapital und ebenfalls zum Schulsystem.

Nur dieses kulturelle Kapital ist der Auslöser, also das, was von der Familie mitgegeben wurde, was man bemerkt nicht vererbt wurde, für die Ungleichheit. Eine Ungleichheit, die sich in der Schule und später auch bei den Erfolgen spürbar macht.

Signifikante Zusammenhänge lassen sich zwischen dem Bildungsniveau der Eltern, dem Wohnort der Familie und dem Schulerfolg der Kinder erkennen. Je höher das Bildungsniveau der Eltern, desto höher ist auch die Bereitschaft zur Schule zu gehen bzw. die Bereitschaft gute Noten zu erzielen.

1.1.2 Die Wahl des Schicksals

Die Einstellung der Eltern und Kinder zur Schule und auch zur ausbildungsbezogenen Zukunft wird primär durch die vermittelten Werte beeinflusst. Doch worauf beruhen die Einstellungen der Eltern, ihre Kinder beispielsweise in keine weiterführende Schule zu schicken oder allgemein formuliert, ihnen ein höheres Bildungsniveau vorzuenthalten.

Diese Einstellungen ergeben sich primär aus der sozialen Kategorie, der sie angehören. Weiters spielen auch die Erfolge / Teilerfolge der Nachbarschaftskinder sowie die Beurteilung durch den Lehrkörper eine wesentliche Rolle.

So entscheiden sich die Familien und natürlich deren Kinder, allgemein formuliert, immer ihren Zwängen entsprechend, denen sie unterworfen sind.

So kann man daraus formulieren, dass die vorhandenen Strukturen der objektiven Chancen des sozialen Aufstiegs, auch damit gemeint, den Aufstieg durch die Schule, die Einstellungen beeinflussen. Nämlich die Einstellungen wieder zur Schule und zum Aufstieg durch die Schule.

Das kulturelle Kapital und das Ethos bestimmen die Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber der Schule. In weiterer Folge sind genau jene für den frühzeitigen Ausschluss der Kinder verantwortlich.

Die Benachteiligungen der Kinder aus unterschiedlichen Milieus wirken sich nun wie bereits beschrieben auf deren Schulerfolg aus. Um daraus zu fliehen, müssen sie einen höheren Erfolg nachweisen, damit ihre Eltern dazu tendieren sie weiterhin auf die Schule zu schicken.

1.1.3 Die Funktionsweise der Schule und ihre Funktion der Erhaltung des Bestehenden

Eine Frage, die sich in diesem Kontext aufwirft ist jene, dass die Schule die soziale Ungleichheit nicht verhindert sondern sie in einem gewissen Maße verstärkt.

„Die formale Gleichheit, die die pädagogische Praxis bestimmt, dient in Wirklichkeit als Verschleierung und Rechtfertigung der Gleichgültigkeit gegenüber der wirklichen Ungleichheit in Bezug auf den Unterricht und der im Unterricht vermittelten ... verlangten Kultur.“ (vgl. Bourdieu, 2001, S. 39)

Bourdieu schlägt in diesem Zusammenhang eine universale Pädagogik vor, die von Beginn an jedem alles lehrt, da sie nicht von vornherein annimmt, dass nur einige wenige etwas ererbt haben, welches wieder den anderen fehlt.

Sie würde als Ziel haben, Wissen und Know-how am effektivsten zu vermitteln und täte nicht die dazu verwendeten pädagogischen Praktiken als primitiv und vulgär ab.

Privilegierte Klasse

Sie sind die sogenannten Besitzer der „richtigen Art und Weise“, welche jene Prämisse als schwer erworben bezeichnen und keinesfalls als ererbt.

Unterprivilegierte Klasse

Jenes Milieu kann nur mühsam erwerben, was den Kindern der gebildeten Klasse in die Wiege gelegt wurde. Nämlich in eine Familie hineingeboren zu werden, die die „richtige Art und Weise“ besitzt und auch gewillt ist, sie an ihre Kinder weiterzugeben. Hier ist die Arbeit eher mit den Adjektiven fleißig und mühselig beschrieben. Sie wird auch als solche empfunden.

Die Sprache kann als effektivster Teil des kulturellen Erbes gesehen werden, da sie eine Art von System mit übertragbaren Geisteshaltungen liefert. Jedoch ist die sogenannte Universitätssprache unterschiedlich weit entfernt von den Sprachen der unterschiedlichen Milieus.

Allgemein formuliert, widmet sich der traditionelle Unterricht jenen, welche von ihrem Milieu über das notwendige sprachliche und kulturelle Kapital verfügen, das er wiederum objektiv voraussetzt.

Bourdieu ist jedoch mit der Idee und der Praxis des „laisser faire“ genauso wenig zufrieden. Er beschreibt es folgendermaßen „Es versteht sich von selbst, dass es in diesem Fall genügt, dem „laisser faire“ Raum zu geben, damit sich die Handikaps mit der größtmöglichen Härte auswirken und schließlich alles wieder in geordneten Bahnen verläuft.“ (vgl. Bourdieu, 2001, S. 45)

Weiters betont er auch, dass Erfolg nicht eine Sache der Arbeit und Begabung ist und vielmehr durch die Ungleichheit des kulturellen Erbes bestimmt ist.

2. Die Schule und die kulturelle Praxis

Studien beweisen seine aufgestellten Theorien dahingehend, dass Individuen mit der besten Schulbildung in einem kultivierten Milieu aufgewachsen sind.

In diesem Zusammenhang erwähnt er auch „Massenkommunikationsmittel“, Kulturhäuser oder andere Ausstellungen, die zwar der breiten Bevölkerung zur

Verfügung stehen, jedoch nur dann besucht werden, wenn man mit dem Umgang vertraut ist, sprich es kulturell vererbt bekommen hat.

2.1 Die sozialen Faktoren der schulischen Exzellenz

In diesem Kapitel widmet sich Bourdieu vermehrt den Preisträgern in den Schulen, die ich jetzt nur ganz kurz anführen möchte, da es für mich eine Wiederholung und eine Bekräftigung der bereits vorausgegangenen Thesen darstellt.

Die Preisträger stammen entweder aus einem besseren, kultivierteren Milieu oder sind in Fächern, die Arbeit und Fleiß verlangen, weiter vorne einzustufen.

Er nimmt folgende hierarchische Einteilung bei den Schulfächern vor:

Französisch, Mathematik, klassische Sprachen	als die wichtigsten und vornehmsten definiert, erfordern Talent und Begabung
--	--

Geschichte, Geographie, neue Sprachen	verlangen lernen, Fleiß und Disziplin
---------------------------------------	---------------------------------------

Turnen, zeichnen, Musik	nebensächlich, in der Gesellschaft nicht besonders angesehen
-------------------------	--

2.2 Die Widersprüche des Systems schulischer Werte

Aus diesen nun angeführten Fächern ergibt sich ein Zusammenhang zwischen diesen Talentfächern und dem kulturellen Kapital, das aus der Familie stammt. Also eine Vertrautheit mit der Kultur, die durch die Familie geprägt wurde. So können Schüler, welche aus einem kulturell angesehenen Milieu stammen, leichter mit jenen umgehen, als jene, denen es nicht gegeben war in solch eine Schicht hineingeboren worden zu sein.

Vergibt eine Schule Noten oder Preise, so sollte sie auch andere Kriterien zur Beurteilung herbeiziehen. Sie beurteilt sonst nur den guten, fügsamen Schüler, der sich dem schulischen System unterwirft.

Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang von einer „Dialektik von Weihe und Dankbarkeit“. „Die Schule wählt diejenigen, die sie erwählt haben, weil sie sie erwählt hat.“ (vgl. Bourdieu, 2001, S. 66)

2.3 Herrschende und beherrschte Werte

Das Bildungssystem dient den Werten der herrschenden Klasse. So können auch Schüler, deren Urbildung die gelehrte Bildung in den Schulen ist, mit ihr vertrauter verfahren, als jene, die nicht die gelehrte Bildung als Urbildung vorweisen können.

3. Unterrichtssysteme und Denksysteme

Auf den Seiten der „Traurigen Tropen“ beschreibt Claude Lévi-Strauss die Techniken und Riten des franz. Philosophieunterrichts.

Dort habe ich zu lernen begonnen, dass sich jedes Problem, sei es ernst oder unbedeutend, mittels Anwendung einer stets gleichen Methode aus der Welt schaffen lässt, nämlich der Methode, zwei herkömmliche Auffassungen des Problems einander gegenüberzustellen; die erste durch Beweisführung des gesunden Menschenverstandes einzuführen, diese dann mittels der zweiten zu Fall zu bringen, und schließlich beide dank einer dritten abzuschmettern, die den gleichermaßen einseitigen Charakter der beiden anderen enthüllt, in dem man sie durch verbale Kunststücke auf einander ergänzende Aspekte ein und derselben Realität zurückführt.

Diese Methode hilft nicht nur alle Türen zu öffnen, sondern sie verleitet auch dazu, in der Fülle der nachdenkenswerten Themen nur eine einzige, sich stets gleiche Form

wahrzunehmen, sofern man nur ein paar elementare Korrekturen anbringt. Die linguistischen und intellektuellen Muster, die das französische Unterrichtssystem vermitteln korrespondiert dabei mit den Mustern von denen sich die Bororo Indianer im Denken und Verhalten leiten lassen, denen der Ethnologe Notwendigkeit und Funktionalität zuerkennt.

Für die Bororo haben ihre Weisen eine grandiose Kosmologie erarbeitet, die sie im Plan der Dörfer und in der Verteilung der Wohnstätten niedergelegt haben. Die Widersprüche, an denen sie sich stießen, haben sie immer wieder aufgenommen und einen Gegensatz nur akzeptiert, um ihn zugunsten eines anderen aufzuheben.

Was die eigene Kultur angeht ist es bedeutend schwieriger die Muster, die das eigene Denken organisieren, zum Gegenstand des Denken zu machen, da sie sich umso mehr dem Bewusstwerden entziehen je mehr sie das Bewusstsein durchdrungen haben und verinnerlicht sind.

Die Muster, die das Denken in geschulten Gesellschaften organisieren, werden zwar mittels Schulbildung ausdrücklich formuliert und gelehrt, können jedoch gleichzeitig die Funktion erfüllen wie die unbewussten Muster (Riten und Mythen) bei den Individuen der Gesellschaften ohne schulische Einrichtung, die nicht Gegenstand bewussten Erfassens und ausdrücklicher und methodischer Vermittlung sind.

Ist es ein Bestandteil von Gesellschaften mit einer gelehrten Kultur, das sie über Institutionen verfügen, die auf explizite oder implizite Art und Weise, explizite oder implizite Denkformen vermitteln, die auf verschiedenen Ebenen des Bewusstseins operieren?

3.1 Schule und kulturelle Integration

Die Schulbildung stattet, so wie die Religion in primitiven Gesellschaften, die Individuen mit einem gemeinsamen Bestand an Denkkategorien aus, die Kommunikation ermöglichen.

In differenzierten Gesellschaften, in denen das Wissen zunehmend voran schreitet, übernimmt die Schule immer vollständiger und exklusiver eine Funktion logischer Integration. Die programmierten, d.h. die mit einem homogenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsspielraum ausgestatten Individuen sind das spezifische Produkt eines Unterrichtssystems. Die in einer best. Fachrichtung ausgebildeten Menschen sind von vornherein geneigt mit ihresgleichen in Beziehung zu treten.

Eine grundlegende Homogenität, die ihre Energie aus einem gemeinsamen Schatz an Vorbildern, Regeln, Beispielen aber vor allem gemeinsamer Sprache bezieht, erleichtert die Verständigung und das Einvernehmen. Die Teilhabe an einem gemeinsamen Sinn ist Voraussetzung für Kommunikation. Die Menschen verdanken der Schule vor allem eine Menge von Gemeinplätzen, und diese sind nicht nur gemeinsame Sprache und Rede, sondern auch gemeinsame Probleme und gemeinsame Arten, diese gemeinsamen Probleme zu behandeln.

Man kann sich bei bestimmten Fragen uneins sein, aber man ist einig über bestimmte Fragen zu diskutieren. Die Uneinigkeit setzt Einigkeit über die Uneinigkeitsbereiche voraus. Konsens im Dissens wurzelt in der Schultradition.

Die Muster die das Denken einer Zeit organisieren, werden nur dann begreiflich, wenn sie in Beziehung zum Schulsystem gesetzt werden. Durch das Einüben werden sie zur gemeinsamen Denkgewohnheit einer ganzen Generation. Das kulturelle Umfeld transformiert sich durch sukzessive Umstrukturierungen. Gewisse Themen rücken in den Vordergrund, währenddessen andere in den Hintergrund rücken.

Die Bildung ist dabei nicht nur ein gemeinsamer Code oder gemeinsamer Antwortvorrat sondern eher ein gemeinsames Ensemble von zuvor angeeigneten Grundmustern von denen Einzelmuster für die unmittelbare Anwendung auf Einzelsituationen ausgehen. Die verbalen Automatismen und Denkgewohnheiten haben die Funktion das Denken zu unterstützen. Sie sollen helfen das Wirkliche mit geringem Aufwand zu bewältigen, aber sie können auch dazu dienen, sich die Bezugnahme auf das Wirkliche zu ersparen.

Das System der Muster nach denen sich das Denken des Subjekts organisiert schuldet seine Spezifik nicht nur der Natur der konstituierenden Muster, sondern auch der Häufigkeit ihrer Anwendung und der Bewusstseinssebene auf der sie wirksam werden. Vor allem durch das kulturelle Unbewusste, das er seiner intellektuellen Lernzeit und seiner Schulbildung schuldet, hat ein Denker Anteil an seiner Gesellschaft und seiner Zeit.

3.2 Denkschulen und klassengebundene Bildung

Was für das Individuum als Wirklichkeit existiert, wird in großem Maße davon bestimmt, was sozial als wirklich akzeptiert ist. Die Wirklichkeit ist also nicht absolut, sondern differiert je nach der Gruppe, der das Individuum angehört.

Die Worte und vor allem die Wort- und Denkfiguren, die eine Denkschule kennzeichnen, prägen das Denken ebenso sehr wie sie es ausdrücken. Die sprachlichen und intellektuellen Muster bestimmen umso mehr das, was die Individuen als bedenkenswert auffassen und was sie denken, als sie außerhalb des kritisch-bewussten Wahrnehmens wirksam werden.

Das Denken folgt einem Wegenetz, das in einer besonderen Sprache angelegt ist, einer Organisation, die systematisch bestimmte Seiten der Intelligenz auf bestimmte Seiten der Wirklichkeit orientieren und systematische andere Seiten, die von anderen Sprachen erschlossen werden, umgehen kann. Schulsprache und –denken vollzieht dieses Einordnen durch Erschließen bestimmter Seiten der Wirklichkeit.

Das Denken in Bahnen und Gattungen (-ismus) erlaubt die Schulangelegenheiten und in Folge das gesamte Wirkliche zu organisieren.

Die natürliche Welt wird erst bedeutsam, wenn sie Gegenstand einer discarsis geworden ist, einer Einteilung die den Triumph der Grenze über das Grenzenlose Chaos sichert (griechische Tradition. Die Schule liefert das Prinzip der Einordnung und lehrt die Kunst, sie zu vollziehen. Wenn dieses Teilungsprinzip und die von der Schule vermittelte Kunst seiner Anwendung fehlen, ist die kulturelle Welt nur ein grenzenloses und unterschiedloses Chaos. (Bsp. Museumsbesucher)

Die Schule liefert nicht nur Wegmarken, sie definiert auch Wege, d.h. die im ursprüngliche Wortsinn verstandenen Methoden des Denkens oder dessen Programme. Die intellektuellen und sprachlichen Muster organisieren einen ausgeschilderten Raum mit lauter Einbahnstraßen und Einfahrtsverboten, Durchfahrten und Sackgassen; in diesem Rahmen kann sich das Denken im Gefühl der Freiheit und des Improvisierens entfalten, denn die ganz und gar vorgezeichneten Wege, denen es zu verfolgen hat, sind die gleichen, die es während seiner Schulzeit oftmals besritten hat.

Die Schule muss die von ihr übermittelten Momente der Kultur einer Programmierung unterziehen, die deren methodische Weitergabe erleichtert (Klassifizieren nach Gattung und Autor, Hierarchien aufstellen).

Die Teilhabe an einer gemeinsamen Bildung ist eine der sichersten Grundlagen des Einverständnisses, das die Angehörigen der herrschenden Klassen trotz der Unterschiede nach beruflicher Stellung und wirtschaftlicher Lage eint. Dieses Einvernehmen hat seine Grundlage in einer gemeinsamen sozialen Konvention, gemeinsamen Zeremoniell und gemeinsamen Vergnügungen zur Entspannung. Das Einvernehmen ist im Unterbewusstsein verankert und das schafft traditionellen Eliten Zusammenhalt und Beständigkeit, wie sie die nur durch professionelle Interessen verbundene Eliten nicht aufweisen.

Jede Schulbildung neigt dazu, sich in einem autonomen und autarken Universum einzuschließen, das hauptsächlich den Bedarf nach seinem eigenen Produkt erweckt. Die vermittelte Bildung wird zum „Wert der Werte“ erhoben.

Bsp. Naturwissenschaften kontra Geisteswissenschaften

Das Verhältnis ist geprägt durch Missverständnisse, aus dem Zusammenhang gerissene Argumentation, herablassende Distanzierung,.....(typisch für kulturelle Kontaktsituation)

Die Abwertung der konkurrierenden Bildung ist das bequemste und sicherste Mittel, die vermittelte Bildung aufzuwerten und denjenigen, der sie vermittelt, seines eigenen Werts zu versichern.

Der Gegensatz zwischen Geistesfamilien entspringt nie zur Gänze aus dem Inhalt der vermittelten Bildung, sondern ebenso sehr aus der Art und Weise wie das Wissen erworben wurde (Natur der Aufgaben, Beurteilungskriterien, Prüfungen,...). Das Verhältnis eines Individuums zu seiner Bildung ist fundamental abhängig von den Bedingungen, unter denen es sie erworben hat. Die zunehmende Differenzierung der Schule gefährdet dabei die Integration der gebildeten Klassen, aber vor allem besteht die Gefahr, dass die zunehmende Segregation, die Bildung den wirtschaftlich und kulturell besser gestellten Klassen vorbehält, zu sozialen Spannungen führt. Durch ein zweigleisiges Unterrichtssystem erhält die Bildung, die zwar nicht vereinheitlichen kann, doch wenigstens Kommunikation ermöglicht, eine Differenzierungsfunktion.

Edmont Goblot: „Es ist überhaupt nicht wahr, dass die Bourgeoisie nur in den Sitten und nicht in den Gesetzen existiere. Das Gymnasium macht sie zur gesetzlichen Institution. Das Baccalaureat ist die offizielle und vom Staat garantierte Schranke, die vor Invasion schützt. Man wird Bourgeois, das ist wahr, aber dazu muß man zuerst Baccalaureus werden. Die höhere Schulbildung trennt ihre Empfänger durch ein Ensemble von systematischen Unterschieden vom Rest der Gesellschaft (Sprachgebrauch,...)“

3.3 Schule und intellektuelle Persönlichkeit einer Nation

Eine Vielzahl von nationalen Kennzeichen der intellektuellen Tätigkeit muss auf die Traditionen der Schulsysteme bezogen werden, deren Spezifik auf einer besonderen Nationalgeschichte und vor allem auf einer spezifischen Geschichte innerhalb jener Geschichte beruht.

Beispiel Frankreich:

Hang zur Abstraktion, Kult der Glanzleistung und rhetorischen Brillanz resultiert aus „aristotelischem“ Denken (Abstraktion als eigentlicher Akt des menschlichen Denkens) und jesuitischer Schultradition.

Bildung erwerben heißt stets nur eine Bildung erwerben, diejenige einer Klasse und einer Nation, wodurch die Möglichkeit genommen wird, sich die Außenwelt unmittelbar und vollständig anzueignen.

3.4 Kulturelles Kapital und Kulturelle Praxis

Der Begriff des kulturellen Kapitals gestattet es, die Ungleichheit der schulischen Leistungen von Kindern aus verschiedenen sozialen Klassen zu begreifen. Der Schulerfolg wird dabei zur Verteilung des kulturellen Kapitals zwischen den Klassen und Klassenfraktionen in Beziehung gesetzt. Der schulische Erfolg wird dabei nicht mehr nur auf die Wirkung natürlicher Fähigkeiten zurückgeführt.

Die am besten verborgene und sozial wirksamste Erziehungsinvestition ist die Transmission kulturellen Kapitals in der Familie. Fähigkeit oder Begabung sind auch das Produkt einer Investition von Zeit und kulturellem Kapital. Das Erziehungssystem leistet seinen Beitrag zur Reproduktion der Sozialstruktur, in dem es die Vererbung von kulturellem Kapital sanktioniert.

Das kulturelle Kapital kann in drei Formen existieren:

- im verinnerlichten „inkorporierten“ Zustand (in Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus)
- im objektivierten Zustand, d.h. in Form von kulturellen Gütern (Bilder, Bücher, Maschinen)
- im institutionalisierten Zustand (schulische Titel)

3.4.1 Inkorporiertes Kulturkapital

Kulturelles Kapital ist grundsätzlich körpergebunden und setzt Verinnerlichung (Incorporation) voraus. Dieser Verinnerlichungsprozess kostet in dem Maße wie er Unterrichts- und Lernzeit erfordert, Zeit. Inkorporation von Kulturkapital lässt sich nicht durch eine fremde Person vollziehen (Delegationsprinzip ist ausgeschlossen).

Inkorporiertes Kulturkapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der Person geworden ist und voraussetzt, dass man mit seiner Person bezahlt. Es vergeht und stirbt wie sein Träger vergeht und stirbt. Es kann nicht durch Schenkung, Kauf oder Tausch kurzfristig weitergegeben werden, sondern wird auf dem Wege der sozialen Vererbung weitergegeben, was immer im Verborgenen geschieht oder vollkommen unsichtbar bleibt.

Seine wahre Natur als Kapital wird oft verkannt, und es wird stattdessen als legitime Fähigkeit oder Autorität anerkannt, die auf all jenen Märkten zum Tragen kommt, wo das ökonomische Kapital keine volle Anerkennung findet. Der Profit, der aus dem Seltenheitswert best. Formen von kulturellem Kapital erwächst, ist darauf zurückzuführen, dass nicht alle Individuen über die ökonomischen und kulturellen Mittel verfügen, die es ihnen ermöglichen, die Bildung der Kinder über das Minimum hinaus zu verlängern.

Die Übertragung von Kulturkapital ist zweifellos die am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kulturkapital. Unterschiedliches Kulturkapital in der Familie führt zu

- Unterschieden beim Zeitpunkt des Übertragungs- und Akkumulationsprozesses
- Unterschieden in der Fähigkeit den kulturellen Anforderungen eines langandauernden Aneignungsprozesses gerecht zu werden.

Die Zeit für Akkumulation von kulturellem Kapital kann immer so lange ausgedehnt werden, wie die Familie freie, von ökonomischen Zwängen befreite Zeit garantieren kann.

3.4.2 Objektiviertes Kulturkapital

Objektiviertes Kulturkapital hat eine Reihe von Eigenschaften, die sich nur durch seine Beziehung zum inkorporiertem Kulturkapital bestimmen lassen. Kulturelles Kapital ist auf dem Wege über seine materiellen Träger (Schriften, Instrumente) übertragbar. Übertragbar ist dabei allerdings nur das juristische Eigentum. Die eigentliche Aneignung durch Verfügung über kulturelle Fähigkeiten ist aber nicht übertragbar (inkorporiertes Kulturkapital).

Kulturelle Güter können somit entweder materiell (ökonom. Kapital) oder symbolisch angeeignet werden (inkorporiertes Kulturkapital).

Um Maschinen zu besitzen, genügt daher ökonomisches Kapital, das ihnen anhaftende wissenschaftlich-technische Kulturkapital bestimmt aber ihre spezifische Zwecksetzung. Der Produktionsmittelbesitzer muss entweder über das notwendige verinnerlichte Kapital verfügen oder es sich dienstbar machen, wobei er gegenüber den Besitzern von inkorporiertem Kulturkapital im Vorteil ist, da er sie in eine Konkurrenzsituation bringen kann, was durch ein durch Ausbildungs- und Auslesebedingungen geschaffenes „natürliches“ Konkurrenzverhalten unter ihnen zusätzlich erleichtert wird.

3.4.3 Institutionalisiertes Kulturkapital

Inkorporiertes Kulturkapital ist den gleichen biologischen Grenzen unterworfen wie seine jeweiligen Inhaber. Die Objektivierung von inkorporiertem Kulturkapital in Form von Titeln ist ein Verfahren diesen Mangel auszugleichen. Durch Titel erhält der Träger in Bezug auf die Bildung einen konventionellen, stabilen und juristisch garantierten Wert, was sogar zu einer relativen Autonomie gegenüber dem kulturellem Kapital führt, über das der Träger zum jeweiligen Zeitpunkt tatsächlich

verfügt. Einfaches Kulturkapital steht unter ständigem Beweiszwang. Titel verleihen dagegen eine anerkannte, „offizielle“ Kompetenz.

Durch institutionalisiertes Kulturkapital wird es möglich, die Träger solcher Titel untereinander zu vergleichen und sogar auszutauschen. Durch die Bestimmung des Geldwertes, der für den Erwerb eines bestimmten schulischen Titels erforderlich ist, lässt sich sogar ein Wechselkurs ermitteln, der die Konvertibilität zwischen kulturellem und ökonomischen Kapital garantiert. Titel sind das Produkt einer Umwandlung von ökonomischem Kapital in kulturelles Kapital.

4. Pädagogik und Politik

4.1 Plädoyer für eine rationale Hochschuldidaktik

Blindheit gegenüber sozialer Ungleichheit zwingt und berechtigt zugleich jegliche Ungleichheit, besonders aber jene des akademischen Erfolges, als natürliche Ungleichheit der Begabung anzusehen. Eine solche Haltung entspricht der Logik eines Systems, das, um funktionieren zu können, die formale Gleichheit aller Studenten postulieren muss und das infolgedessen keine andere Ungleichheit, als die individueller Begabung anerkennen kann. Der Professor kennt sowohl in der eigentlichen Lehre, als auch in den Ausleseverfahren nur in Rechten und Pflichten gleichgestellte Studenten. Stellt er im Verlauf eines Studienjahres seine Methode auf bestimmte Hörer ein, sind es die „weniger Begabten“, nicht die durch ihre Herkunft sozial Unterprivilegierten, an die er sich wendet. Berücksichtigt er im Examen die Herkunft eines Kandidaten, gilt seine Nachsicht nicht dem Vertreter einer gesellschaftlich unterprivilegierten Gruppe, sondern einem sozialen Fall.

Es ist begreiflich, dass dieses System im **Concours** (anonyme, landesweite und einheitliche Wettbewerbsprüfung zur Aufnahme in den öffentlichen Dienst oder in bestimmte Hochschulen) seine Vollendung findet. Dort ist die formale Gleichheit der Kandidaten vollkommen gewährleistet, zugleich verhindert die strenge Anonymität eine Berücksichtigung der tatsächlichen Ungleichheit der Bildungschancen. Die Verteidiger der **agrégation** (Rekrutierungsmodus für Lehrkräfte der Sekundarstufen

und der Hochschulen) können legitimer Weise argumentieren, der Concours biete im Gegensatz, zu einem auf Status und Herkunft beruhenden Ausleseverfahren, gleiche Chancen für jeden. Dabei vergisst man, dass das Privileg durch die im Concours garantierte formale Gleichheit bloß zum Verdienst umgedeutet wird, weil die Vorteile der gesellschaftlichen Herkunft weiterhin wirksam bleiben, aber auf verborgenen Wegen.

Das Erziehungssystem muss Individuen hervorbringen, die ein für allemal und für das ganze Leben ausgewählt und in eine Rangordnung eingestuft sind. Wenn man innerhalb dieser Logik soziale Privilegien oder Nachteile berücksichtigen und den Anspruch erheben wollte, die Individuen nach ihrem tatsächlichen Verdienst, das heißt, gemessen an den überwundenen Hindernissen einzustufen, bedeutet das in letzter Konsequenz einen Wettbewerb nach Klassen. Oder man wäre gezwungen, den Unterschied zwischen dem Ausgangspunkt, das heißt, den gesellschaftlich bedingten Möglichkeiten und dem Endresultat, das ist der Prüfungserfolg, zu messen. Man müsste also nach Handicap einstufen. Auslesende und Ausgelesene beachten die sozialen Handicaps wohl deshalb nicht, weil die Hochschule, um ausgelesene und auslesbare Studenten produzieren zu können, einen unbestrittenen Konsens in Bezug auf das Ausleseverfahren besitzen bzw. herstellen muss. Dieser würde durch die Einführung konkurrierender Prinzipien relativiert. Wer sich auf das Spiel einlässt, muss die Regeln eines Wettbewerbes anerkennen, indem ausschließlich die Kriterien des Studienerfolges zählen. Die französische Universität ist darin offenbar besonders erfolgreich, da das Bestreben, in der Universitätshierarchie möglichst hoch zu steigen, die konsequentesten und effektivsten Studienanstrengungen hervorruft. Die innere Abhängigkeit von der übernommenen Wertehierarchie des akademischen Erfolges ist so groß, dass Studenten, ganz unabhängig von ihren individuellen Interessen, nach Karrieren und Prüfungen drängen, die im Schulsystem an oberster Stelle stehen.

In einem System, dessen Funktion darin besteht, ausgelesene und miteinander vergleichbare Studenten zu produzieren, ist das Ausleseverfahren, welches bei vollkommen formaler Gleichheit nur die am Examenserfolg gemessenen Leistungen berücksichtigt, trotzdem das einzige angemessene Verfahren. Die privilegierten Klassen rechtfertigen ihre kulturellen Privilegien mit einer Ideologie, die man als

„charismatisch“ bezeichnen kann, da sie nach Gaben und Begabung wertet. Wobei die gesellschaftliche Erbschaft in individuelle Begabung umgewertet wird. In dieser Hinsicht kann ein „Klassenrassismus“ auftreten, der sich seiner selbst niemals bewusst wird und der dadurch verstärkt wird, dass die unteren Klassen ihre Unterprivilegierung als persönliches Schicksal erleben (hinnehmen).

Es wird klar, warum schon die einfache Beschreibung der sozialen Unterschiede und der durch sie hervorgerufenen Ungleichheit der Bildungschancen keine bloße Routinearbeit ist. Die Enthüllung des kulturellen Privilegs vernichtet die Ideologie, die es den privilegierten Klassen als hauptsächlichen Nutznießern des Bildungssystems gestattet, ihren Erfolg als Bestätigung naturgegebener und persönlicher Begabung anzusehen. Da die Begabungsideologie vor allem auf Blindheit gegenüber der sozialen Ungleichheit der Bildungschancen beruht, hat die einfache Beschreibung der Relation zwischen Studienerfolg und sozialer Herkunft großes Sprengpotential. Weil die Abhängigkeit des Scheiterns von einer bestimmten sozialen Situation, zum Beispiel der intellektuellen Atmosphäre im Familienleben und der dort gesprochenen Sprache, nicht wahrgenommen wird, kann der schulische Misserfolg auf fehlende Begabung zurückgeführt werden. Eine Mutter, die oft zu ihrem Sohn sagt, dass er schlecht in Englisch ist, verstärkt somit dieses System. Sie deutet an, dass die schlechten Leistungen des Sohnes ein individuelles Schicksal sind, ohne zu wissen, dass diese schlechten Leistungen durch die kulturelle Familienatmosphäre bedingt sind. Und sie bestärkt den Sohn dahingehend, indem sie ihm das Gefühl gibt, von Natur aus so und nicht anders zu sein.

Es genügt nicht, festzustellen, dass das Bildungswesen die Kultur einer bestimmten Klasse repräsentiert, da diese Feststellung gerade zur Verewigung des gegenwärtigen Zustandes beiträgt. Selbstverständlich sind gewisse Anforderungen des Bildungswesens, wie schriftliche und mündliche Sprachbeherrschung oder Vielseitigkeit, für die gelehrte Bildung konstitutiv und werden es immer bleiben. Ein Professor darf sprachliche und rhetorische Gewandtheit, welche er vermittelt, aber nur dann erwarten, wenn er diese Fähigkeiten als das ansieht, was sie sind, nämlich als Techniken, die nur durch Übung erworben werden können.

Die Vermittlung der intellektuellen Techniken und Denkgewohnheiten, auf denen das Bildungswesen aufbaut, bleiben in erster Linie dem Familienmilieu vorbehalten. Jede wirkliche Demokratisierung setzt also voraus, dass man sie dort lehrt, wo die Unterprivilegierten sie erwerben können, nämlich in der Schule. Leider sind viele Professoren an dieser Arbeit kaum interessiert, da sie kaum Prestige verspricht und so bildet sich oft eine stillschweigende Komplizenschaft zwischen Professoren und Studenten, die die gegenseitig erwarteten Leistungen möglichst gering veranschlagt.

Jeder Schritt auf dem Weg zu einer wirklichen Rationalisierung in Richtung auf eine Präzisierung der gegenseitigen Anforderungen von Lehrenden und Lernenden, die Studenten aus unterprivilegierten Klassen bei der Überwindung ihrer Handicaps helfen könnten, wäre ein riesiger Schritt in Richtung Beseitigung der sozialen Ungleichheit.

4. 2 Grundsätze für eine Reflexion der Unterrichtsinhalte

Der Minister für das nationale Erziehungswesen hat zum Jahresende 1988 eine Kommission zur Neugestaltung der Unterrichtsinhalte eingesetzt, die unter der Leitung von Pierre Bourdieu die Formulierung, der für ihre Arbeit geltenden Grundsätze zum Ziel hatte.

Erster Grundsatz

Es muss eine regelmäßige Überprüfung der Lehrpläne mit der Zielsetzung erfolgen, sie auf einen den Fortschritten der Wissenschaft und der gesellschaftlichen Veränderungen (an erster Stelle der europäischen Vereinigung) entsprechenden Wissensstand zu bringen. Dabei müssen alle Hinzufügungen durch entsprechende Fortlassungen ausgeglichen werden.

Zweiter Grundsatz

Die Erziehung soll dem Unterricht, der sich zur Vermittlung allgemein gültiger und anwendbarer Denkweisen eignet, vor demjenigen den Vorzug geben, der Kenntnisse vermittelt, die auf anderen Wegen ebenso effektiv (und bisweilen angenehmer) erworben werden können. Es ist insbesondere darauf zu achten, dass im Unterricht keine unzulässigen, weil dem Erfolg des gesamten pädagogischen Unternehmens abträglichen Lücken entstehen. Das gilt vor allem für die grundlegenden Denkweisen und das fundamentale Know-how, weil man meint, dass sie von jedermann vermittelt würden, am Ende von niemanden vermittelt werden.

Dritter Grundsatz

Offen, anpassungsfähig und abänderungsfähig sind die Lehrpläne ein Rahmen und ein Korsett. Sie sollen desto weniger zwingend vorgeschrieben sein, je höher man in der Hierarchie des Bildungswesens steigt. Ihre Ausarbeitung und ihre praktische Durchführung ist auf die Mitarbeit der Lehrkräfte angewiesen. Sie sollen progressiv sein im vertikalen Verlauf und kohärent in der horizontalen Dimension, und zwar, sowohl innerhalb eines jeden einzelnen Fachs, als auch im Gesamtzusammenhang des auf jeder Unterrichtsstufe vermittelten Wissens. *Der Lehrplan ist kein Gesetzbuch.*

Vierter Grundsatz

Die kritische Überprüfung der zum gegebenen Zeitpunkt verlangten Lerninhalte hat stets 2 Größen in Einklang zu bringen: deren Einklagbarkeit und deren Vermittelbarkeit. Einerseits ist es, aus wissenschaftlichen oder gesellschaftlichen Gründen, unumgänglich, die Beherrschung eines inhaltlichen Wissens oder einer Denkweise auf einer bestimmten Stufe (in dieser oder jener Klasse) zu verlangen; andererseits ist in Anbetracht der Aneignungskapazitäten der betreffenden Schüler und der Bildung der betreffenden Lehrer deren Vermittlung immer mehr oder weniger schwierig.

Fünfter Grundsatz

In dem Bemühen, die Wissensvermittlung erfolgreicher zu gestalten, indem man eine größere Vielfalt an Formen pädagogischer Kommunikation schafft und sich mehr an das tatsächlich vermittelte, als an das programmatisch vorgesehene Wissen hält, wird man sowohl die verschiedenen Fächer, als auch die verschiedenen Gebiete jedes einzelnen Fachs danach unterscheiden, was obligatorisch, was wählbar oder was wahlfrei ist. Und man wird neben der herkömmlichen Unterrichtsform andere Formen einführen, von den Lehrern zweier oder mehrerer Fächer gemeinsam abgehaltene Übungen und Lehrveranstaltungen, etwa in der Form von Untersuchungen oder Beobachtungen vor Ort.

Sechster Grundsatz

Um eine größere Kohärenz des Unterrichts zu erreichen, sollte dem von mehreren Fachlehrern gemeinsam erteilten Unterricht der Vorrang gegeben werden. Überhaupt sollte die Einteilung in „Disziplinen“ überdacht werden und zu diesem Zweck die von der Geschichte ererbte Fächergruppe überprüft und ihre, durch die wissenschaftliche Entwicklung notwendig gewordene Annäherung, schrittweise vorangebracht werden.

Siebter Grundsatz

Das Streben nach Zusammenhang sollte von dem Streben nach einem Gleichgewicht zwischen den verschiedenen Fächern und deren Integration und dem gemäß der verschiedenen Formen von Exzellenz begleitet sein. Wichtig wäre insbesondere eine Versöhnung des dem naturwissenschaftlichen Denken inhärenten Universalismus, mit dem von den historischen Wissenschaften vertretenen Realismus, deren Augenmerk der Pluralität der Lebensweisen und kulturellen Traditionen gilt.

4.3 Habitus – Herrschaft – Freiheit

Einige wichtige Definitionen, die im Interview mit Pierre Bourdieu genannt wurden. Dieses Interview führten Antoine Spire und Pascale Casanova vom France Culture.

4.3.1 Der soziale Raum

„Alles was in der sozialen Welt existiert, sind keine konstituierten Gruppen, wie man glauben könnte, sondern diese unsichtbare Realität, die man nicht mit dem Finger berühren kann und die gleichwohl der Ursprung für die Mehrzahl unserer Verhaltensweisen ist, nennt man sozialer Raum.“

4.3.2 Habitus

„Habitus ist eine inkorporierte Geschichte, eine körpergewordene Geschichte, eingeschrieben in das Gehirn, aber auch in die Falten des Körpers, die Gesten, die Sprechweisen, den Akzent, in die Aussprache, die Ticks, in alles, was wir sind. Diese inkorporierte Geschichte ist der Ursprung, von dem aus wir antworten. Der Habitus ist in einem Sinne ganz und gar festgelegt, weil er das Produkt der Geschichte ist und man dessen Genese beschreiben kann, man kann sagen, das ist auf diese oder jene Weise gebildet worden. Gleichzeitig ist der Habitus Erzeuger von Freiheit, das

heißt, man kann vom Habitus ausgehend improvisieren und innerhalb von bestimmten Grenzen hat man einen Improvisationsspielraum.“

4.3.3 Soziale Herrschaft

„Ich denke, daß das Zentrum meiner Arbeit darin besteht, die Fundamente der symbolischen Formen von Herrschaft zu analysieren, die symbolische Gewalt der Macht kolonialen Typus, kultureller Herrschaft, der Männlichkeit, so viele Mächte, deren Gemeinsamkeit darin besteht, daß sie sich gewissermaßen von Struktur zu Struktur ausüben.“