

- Mörchen, A./Tolksdorf, M. (2009): Die Theorie der Anerkennung – ihre Bedeutung für pädagogische Professionalität, Bielefeld.
- Neckel, S. (1991): Status und Scham, Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit, Frankfurt am Main/New York.
- Rohnke, H.-J. (2010): Kindertageseinrichtungen aktuell, Bindungstheorie und offene Arbeit: Erkenntnisse, Informationen und Hinweise für Elementarpädagogen, 03/2010, (online) URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2104.html>
- Schäffter, O. (2009): Die Theorie der Anerkennung: Ihre Bedeutung für pädagogische Professionalität. In: Lernort Gemeinde. Ein neues Format für Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Schrupp, A. (2004): Zukunft der Frauenbewegung, Rüsselsheim.
- Stegmaier, S (2008): Grundlagen der Bindungstheorie, Onlineresource 39711, (online) URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1722.html> (Stand 05.02.2008)

Anschrift der Autorin:

Sabine Benninghoff, Hans-Zöller-Straße 19, 55130 Mainz.

Doris Finke-Hoppmann

„Habitusanalyse“ – ein Instrument des sozialwissenschaftlichen Verstehens

Zusammenfassung

Im Bereich des methodischen und wissenschaftlichen Verstehens von Einzelfällen werden im Bereich der Supervision und Beratung zunehmend die Arbeiten des französischen Soziologen Pierre Bourdieu herangezogen. Mit seinem Konzept des Habitus legte Bourdieu die theoretischen Grundlagen dafür, wie Probleme des Beharrens und des sich nicht verändernden Könnens neben dem Wiederholungszwang ebenfalls wissenschaftlich zu erklären sind. Gleichzeitig ist der Habitus in der Interaktion mit Ratsuchenden und Supervisanden verhandelbar und ebenfalls aufzuklären. Vor allem im Zusammenhang mit beruflichen Barrieren, Integrationsproblemen und Problemen der sozialen Isolation im Team, also Berufsproblemen, die nicht fachlich bedingt sind, haben sich Habitusanalysen als wichtiges Instrument soziologischer Aufklärung in Supervisionsprozessen erwiesen. Der nun folgende Beitrag erklärt zunächst das Konzept Habitus von Pierre Bourdieu und zeigt am Beispiel einer jungen Frau in der Erzieherinnenausbildung auf, wie sich berufliche Probleme schon in der Ausbildung andeuten und wie diese sich als Ausdruck eines lebensgeschichtlich erworbenen Habitus verfestigen.

Der Beruf der Erzieherin ist für viele Angehörige niedriger und bescheidener Sozalmilieus ein Aufstiegskamin weg aus der Arbeiterklasse hin zur unteren Mittelschicht. Andererseits ist er auch ein Beruf für konservativ orientierte Töchter (seltener Söhne) des Kleinbürgertums und mittlerer Bildungsmilieus mit der Option der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Im Berufsfeld Erzieherin treffen sich entsprechend traditionell benachteiligte und aufstiegsorientierte Milieus in den gleichen Ausbildungsgruppen, Schulen und Einrichtungen mit dem entsprechenden Konfliktstoff. Für Supervision und Beratung ebenso wie für weitere pädagogische Arbeit mit Erzieherinnen ist diese „Dynamik des Feldes“ zu berücksichtigen. Mit Hilfe der Habitusanalyse können hier die entsprechenden Bedarfe an Beratung und Lernunterstützung herausgearbeitet werden. „Wer den Habitus einer Person kennt, der spürt oder weiß intuitiv, welches Verhalten dieser Person verwehrt ist. (...) der Habitus ist ein System von Grenzen“ (Bourdieu 1997, S. 33). Nach Bourdieu ist die jeweilige Handlungsorientierung in der Lebensgestaltung des einzelnen Menschen vorgegeben durch seine erfahrenen und bestehenden Lebensverhältnisse und weniger freie Planung (Bourdieu 1990, S. 51).

Bourdieu's Erkenntnisinstrumente

Die Handlungsweisen eines Individuums beinhalten und folgen unbewusst einem sozialen Sinn. Dieser soziale Sinn ist abhängig von den gesellschaftlichen Milieu- und Geschlechterstrukturen und gibt dem Menschen selbstverständlich hingegenommene Handlungsgrenzen vor. Soziale Gefühle wie Scham und Ohnmacht sorgen für das Einhalten dieser Grenzen, so dass das Individuum durch sein Handeln diese bestätigt. Der Habitus des Einzelnen ist damit der Ausdruck der seit früher Kindheit inkorporierten Sozialstrukturen, und in seinem habituellen Handeln reproduziert der Mensch ständig diese inkorporierten Strukturen (Bourdieu 1993, S. 83). Wie der einzelne im Feld wirkt, was er und seine Handlungsweisen auslösen, entzieht sich dabei seinem Bewusstsein und seiner Steuerung. Nach Kurt Lewin, von dem Bourdieu die Theorie der sozialen Felder übernommen hat (vgl. Lewin 1963), wird ein Feld als ein Netz verschiedener Positionen definiert, die durch Individuen besetzt sind, die in einem objektiven Verhältnis zueinander stehen. Die Existenz einer Position oder auch sozialen Lage und die damit verbundenen Handlungsmöglichkeiten sind abhängig von den momentan und zukünftig wirkenden „Kapitalverteilungen“ in diesem Feld.

Was sind nun im Sinne von Bourdieu Kapitale in den sozialen Feldern? Bourdieu unterscheidet das ökonomische, das kulturelle, das soziale und das symbolische Kapital als Kapitalformen. Jeder Mensch „erbt“ mit der Herkunftsfamilie ein Startkapital und häuft im Laufe seines Lebens weiteres Kapital an. Die Verteilung der Kapitalformen des Individuums ist abhängig von der Herkunftsfamilie und dem beruflichen Werdegang (vgl. Bourdieu 1996). Individuen und Institutionen werden nach ihrer Kapitalausstattung in Relation zueinander positioniert, und Bereiche mit ähnlicher Ausstattung werden als Klasse oder Milieu bezeichnet. Dieser Prozess geschieht innerhalb der Gesellschaft, die als sozialer Raum aus autonomen sozialen Feldern mit eigener Logik besteht. Alle unterschiedlichen Felder richten sich in ihrer inneren Struktur nach den folgenden drei Dimensionen: Kapitalvolumen, Kapitalstruktur und Zeit (vgl. Bourdieu 1982).

Bourdieu vergleicht die beobachtbare Handlungspraxis im Feld mit einem Spiel, dessen Regeln nicht mehr verbalisiert werden müssen, da jeder Mitspieler intuitiv über das Regelwerk verfügt. In der Spielhandlung geht es um das Kapital im Feld und um die Konkurrenz um Positionen. Es wird in den eigenen Aufstieg und den der Nachfolgeneration investiert. Die Vererbung von Kapital ist ein wesentlicher Aufgabenbereich der Elternschaft (Heimann 2009, S.338).

Alle Beteiligten glauben an das Spiel und dessen Einsatz und Profite. Gewinne und Verluste unterliegen einem Wandel, da der Spielstand immer abhängig ist von den Machtverhältnissen zwischen den Spielern. Alles ist abhängig von der Gesamtmenge und der Struktur des Kapitals der einzelnen Spieler. Durch das Einhalten der Regeln erzeugen und bestätigen die Spieler den Verlauf und dessen Regeln (Bourdieu 1996, S.127 f.) Bei ähnlichen Positionen im Feld entstehen durch vergleichbare Lebensbedingungen ähnliche Dispositionen und damit wieder vergleichbare

praktische Handlungsmuster. Diese bestimmen dann wieder die Zugangsbedingungen für eine solche Position und setzen damit bestimmte Dispositionen voraus. Bei einer Platzierung spielen die sekundären Merkmale wie Geschlecht, Ethnie und Alter ebenso eine Rolle. Da sie in verschiedenen Klassenlagen zu finden sind, finden sie oft weniger Beachtung (Bourdieu 1982).

Dabei stellt der Habitus den sozial festgelegten Praxissinn für das Spiel im jeweiligen Feld dar. Der Habitus ist kein freier Entwurf des Bewusstseins mit rational kalkuliertem Ziel des maximalen Nutzens, sondern er ist ein sozial festgelegtes System mit strukturierten und strukturierenden Dispositionen, das in der Praxis erworben wird und welches gleichzeitig wieder auf praktische Funktionen ausgerichtet ist (Bourdieu 1996, S. 154). Das Feld strukturiert somit den Habitus und gleichzeitig hat dieser die Strukturen des Feldes inkorporiert. Und trotzdem sorgt der Habitus auf kognitiver Ebene dafür, dass das Feld als sinnvolle und werthaltige Welt angesehen wird, in der es sich lohnt, Energien zu investieren zur Akkumulation von Kapital.

Obwohl der Habitus ein offenes Dispositionssystem ist, welches sich durch neue Erfahrungen verändern kann, suchen viele Menschen unbewusst nach Situationen, durch die sie ihren bestehenden Habitus verstärken. Menschen bevorzugen bekannte, bestätigende Muster, die an ihre frühen kindlichen Entwicklungserfahrungen anknüpfen. Gleichzeitig sorgt eine Veränderungsträgheit (Hysteresiseffekt) für eine Beständigkeit von Strukturen. Bei objektiver Lageveränderung entstehen natürlich in unbekanntem Situationen wegen mangelnder adäquater Handlungsmöglichkeiten starke Verunsicherungen. Dies kann soweit führen, dass bestimmte Reaktionen für einen Menschen durch die entstandenen Gedankengrenzen nicht möglich sind, und in Folge dessen entsteht eine relative Geschlossenheit im konstitutiven Dispositionssystem des Habitus (Bourdieu 1996, S. 168).

Bei einer optimalen Übereinstimmung von Habitus und den herausfordernden Bedingungen in einem Feld sind keine bewussten Anpassungsleistungen und Anstrengungen des Individuums notwendig. Die Akteure haben die sich ihnen bietenden Lebenschancen verinnerlicht und suchen nach einer Zukunft, die zu ihnen passt. Die Berufung ist ein besonderes Beispiel dieser Passung: das harmonische Zusammentreffen von Position und Disposition erzeugt das subjektive Gefühl „am richtigen Ort zu sein“. Sozial benachteiligte Gruppen verlassen ihre Positionierung allerdings wesentlich seltener.

Ebenfalls von besonderer Bedeutung ist die symbolische Gewalt, die die gesellschaftliche Abhängigkeit bei der Lebensgestaltung durchsetzt. Sie wirkt über symbolische Wege der Kommunikation, der Anerkennung und des Gefühls. Die herrschende Meinung wird als natürliche Ordnung stillschweigend akzeptiert. Scham, Ohnmacht und Widerwillen deuten auf die Wirkung eines Herrschaftsverhältnisses hin und markieren das Überschreiten der festgelegten Handlungsgrenzen. Herrscher und Beherrschte sind beide in diese Konstruktion und die Unmöglichkeit der Veränderung eingebunden (vgl. Gröning 2006).

Für eine Verortung im sozialen Raum sind besonders das kulturelle und das ökonomische Kapital ausschlaggebend für den sozialen Rang unter Berücksichtigung des Gesamtvolumens und dem unterschiedlichen Umfang der Kapitalsorten. Bourdieu unterscheidet dabei die kulturelle Fraktion, die sich über kulturelles Kapital reproduziert, und die ökonomische Fraktion, die vom ererbten Kapital abhängt und weniger in kulturelles Kapital investiert. Momentan wird vermehrt in kulturelles Kapital investiert, da es die Voraussetzung für den Zugang und die Kontrolle des ökonomischen Kapitals darstellt. Die Investition in einen zertifizierten Bildungsabschluss ermöglicht erst den Zugang zum ökonomischen Kapital.

Mit der Positionierung im Raum sind bestimmte Deutungs- und Handlungsmuster der verorteten Person verbunden, die im Habitus beobachtbar die inkorporierte Soziallage zum Ausdruck bringt und über ähnliche praktische Handlungsmuster als Voraussetzung für diese Positionierung gilt und gleichzeitig auch für deren Bestätigung sorgt (Bourdieu 1969, S.154 ff.). Als primäres Zuordnungsmerkmal für die Konstruktion dieser objektivierten Klassen benennt Bourdieu vor allem die Berufsbezeichnungen und die damit verknüpften praktischen Handlungen in entsprechenden Stellungen innerhalb der Produktionsverhältnisse. Beruf, Einkommen und Ausbildungsniveau bestimmen die jeweiligen Deutungs- und Handlungsmuster, ebenso bestimmen diese Stellungen die Zugangsregelungen für den Beruf und dessen bestimmte Habitusformen. Das Modell schließt ebenfalls die sekundären Merkmale wie Geschlecht, Wohnort, Ethnie und Alter ein. Da sich der Raum stetig wandelt, bietet es einen zeitlich begrenzten Erklärungsrahmen.

Methodologische Grundhaltungen

Besonders hervorzuheben ist auch Bourdieus eigene Methodologie innerhalb der Sozialwissenschaften. Als Grundstein benennt er die Reflexivität des Forschers gegenüber sich selbst und gegenüber seinen Forschungsobjekten. Dabei muss die Illusion einer objektiven Beobachtungsposition vom Forscher aufgegeben werden, um die eigene Beziehung zum Forschungsobjekt kritisch in die Reflexion einzubeziehen. Durch die Preisgabe des eigenen Bezugsrahmens lässt sich auch erst der Bezugsrahmen der Praxis objektivieren (Bourdieu 1993, S. 49 ff.). Wesentlich ist für ihn die „verstehende“ Haltung im Forschungskontext. Als Gesprächsgrundlage benennt er eine Haltung des sich rückhaltlosen „Zur-Verfügung-Stellens“ des Forschers. Nur so kann unter Berücksichtigung der objektiven Bedingungen einer ganzen gesellschaftlichen Kategorie die Einzigartigkeit der besonderen Lebensgeschichte herausgearbeitet werden (Bourdieu 1997, S.782 ff.).

Innerhalb der Habitusanalyse werden die objektiven Strukturen eines Falles durch die Verortung im sozialen Raum mit dessen subjektiven Sinnstrukturen durch die Analyse eines Interviews mit Hilfe der Verortungskennnisse verknüpft. „Neben einer Verständnistiefe für die Problemlage des Interviewpartners ermöglicht die Habitusdiagnose einen Blick auf ein ‚Leiden an der Gesellschaft‘ (Schultheis 1997),

welches kein individuelles Schicksal darstellt. Damit haben Supervision und Beratung eine entlastende Funktion, die einem überfordernden Individualisierungsanspruch entgegengesetzt werden kann. Umgekehrt ist jede Beratung auch eine Anfrage an den Habitus: sozial bedingte, unbewusst wirkende Handlungsgrenzen lassen sich identifizieren und werden im Beratungskontext bearbeitbar“ (Heimanns 2010, S. 121).

Frau S.

Frau S. ist 1991 in Süddeutschland geboren und machte nach der Realschule das Fachabitur im sozialen Bereich. Bei einem mittleren Notendurchschnitt erhielt sie 2009 einen Ausbildungsplatz zur Erzieherin an unserer Schule, welcher durch die berufsbegleitende Form an eine Praxisstelle in einem Kindergarten gebunden ist. Sie besucht wie alle anderen Studierenden über drei Jahre an zwei Tagen in der Woche die Schule und arbeitet drei Tage in der Woche mindestens 20 Stunden in dem obigen Praxisfeld. Durch eine enge Verknüpfung von Theorie und Praxis soll sich ein vertieftes berufliches Verständnis bei den Absolventinnen entwickeln.

Frau S. hat sich sehr gezielt in unserem kleinen System von 350 Studierenden beworben, da sie sich positivere Lernmöglichkeiten erhofft: „In einem großen Schulbetrieb habe ich Angst unterzugehen. Wie soll ich mich mündlich in einer riesigen Klasse beteiligen? In der AWO in X könnte ich mich nicht wohl fühlen. Im einjährigen Praktikum in der Klasse 11 bin ich im Kindergarten gut zu Recht gekommen, ich möchte auf jeden Fall Erzieherin werden!“

Die Mutter von Frau S. ist als Altenpflegehelferin tätig und der Vater arbeitet in einer Fabrik. Frau S. hat eine zwei Jahre ältere Schwester, die ebenfalls eine Fachausbildung im sozialen Bereich anstrebte, aber an der Praxisanforderung scheiterte und nun eine Ausbildung zur Arzthelferin absolviert. Der jüngere Bruder besucht eine Gesamtschule.

Obwohl die Chancen der Kinder von Un- und Angelernten, eine Realschule oder ein Gymnasium zu besuchen, in den 1990er Jahren stagnieren und die zweite Pisa-Studie aus dem Jahr 2003 ähnlich gravierende Unterschiede zwischen Oben, Mitte und Unten belegen (Ehmke u.a. 2002, S. 241), unterstützen die Eltern Frau S in ihrer Berufswahl, und sie ermöglichten ihren beiden Töchtern den Realschul- und Fachoberschulbesuch als Bildungsinvestition. „Meine Mutter unterstützt mich, wo sie nur kann. Sie konnte damals keine Ausbildung machen, weil sie mit 18 Jahren schon Mutter geworden ist. Naja, nach kurzer Zeit kam ich dann ja auch schon hinterher und meine Eltern hatten keine Hilfe. Sie mussten sich allein durchschlagen. Unsere Familie jetzt hält zusammen, wir verbringen viel Zeit zusammen und haben ein kleines Nest.“

Bourdieu hat an vielen Stellen seiner theoretischen und empirischen Arbeiten auf die Widersprüche hingewiesen, die diese Bildungsinvestitionen für die Angehörigen bescheidener Sozialmilieus, zu denen Frau S. gehört, bedeuten. Die Annahme,

dass allein die kostenlose Bildung und die finanzielle Unterstützung durch Bafög eine Chancengleichheit im Bildungssystem herstelle, hieße nach Bourdieu in der Analyse der Hindernisse auf halbem Wege stehen geblieben zu sein. Die Anforderungen in unserem Bildungssystem oder dessen Erfolgskriterien sind stark abhängig von den kulturellen Gewohnheiten einer Klasse (Bourdieu/Passeron 1971, S. 40). Bei Frau S. ist ein Widerspruch in der Beschreibung ihrer Familie ganz besonders gut erkennbar. Auf der einen Seite unterstützen die Eltern ihre Bildungsbestrebungen, auf der anderen Seite ist die Familie ein Rückzugsort, eine Art Bastion. Die Eltern mussten sich durchschlagen, die Familie hält zusammen und bildet eine enge Gemeinschaft. Dies steht zum Beispiel im Gegensatz zur Buchstabierung der Adoleszenz bzw. Spätadoleszenz in höheren Soziamilieus, die ihren Kindern entfernte Auslandsaufenthalte und Gasteltern zur Verbesserung von Sprech- und Kulturkenntnissen ermöglichen oder auch verordnen. Während so die Welt angeeignet und die adoleszente Aufbruchsdynamik für die Entwicklung zum Weltbürgerhabitus genutzt werden kann, ist bei Frau S. die Welt eher der Ort, in dem schon ihre Eltern sich durchschlagen mussten. Ihre Familie ist das Nest, die sichere Basis, die das Gegenstück zur Welt bildet. Während eines Beratungsgesprächs innerhalb ihrer Praxiseinrichtung erzählt Frau S. auf meine Anfrage, welche verschiedene Angebotsgestaltungen sie in ihrem pädagogischen Alltag schon umgesetzt hat, Folgendes: „Ich lese ja sehr gern und deshalb ziehe ich mich häufiger mit einigen Kindern in die Kuschelecke zurück. Die Kinder mögen das sehr gern, sie hören gut zu. Dabei fühle ich mich sehr wohl.“ Auch an dieser Stelle wird der Nestcharakter, die Kuschelecke als etwas, was Frau S. aktiv aufsucht, deutlich. Frau S. nimmt sich hier die Kinder, um sich zurückzuziehen und selbst wohlzufühlen.

In ihrem Buch zur Chancengleichheit betrachten Bourdieu und Passeron weiterhin den Einfluss der sozialen Herkunft einer Person auf ihre Erfolgchancen im Bildungssystem und beschreiben darin drei Mechanismen der Auslese, die eine Selektion der Teilnehmer im Bildungssystem anhand der sozialen Stellung ihrer Ursprungsfamilie bewirken.

Die Sprache als Mechanismus der Auslese

Die Sprache wird von den beiden Autoren als wichtigstes Kriterium der Auslese benannt: „Von allen Distanzierungstechniken ist die Sprache zweifellos die wirksamste und subtilste“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 98). Sie weisen darauf hin, dass in unterschiedlichen sozialen Gruppen unterschiedliche Sprachen gesprochen werden. Sie unterscheiden zwei extreme Sprachtypen: die vulgäre Sprache, die tendenziell eher in den unteren Schichten gesprochen wird, bleibt am Einzelfall verhaftet. Der Sprachgebrauch ist expressiv und emotional. Bei Berichten über Erlebtes wird das Erfahrene nicht von der Perspektive des Sprechers getrennt. Die an einer weiterführenden Schule (Oberstufe) verwendete Bildungssprache ist von der in den verschiedenen sozialen Klassen gesprochenen Sprache unterschiedlich weit entfernt

und weist eine Affinität zum bürgerlichen Sprachgebrauch auf, so dass die privilegierte Stellung der Studenten aus oberen Schichten verstärkt wird. Unterrichtsinhalte werden mittels der Bildungssprache vermittelt. Der Sendekode zum Botschaftsverständnis wird als bekannt vorausgesetzt (Bourdieu/Passeron 1971, S. 108).

Frau S. muss die besprochenen Unterrichtsinhalte zu Hause intensiv aufarbeiten, zu pädagogischen Inhalten bekommt sie häufig erst durch eindeutige, einfach formulierte Praxisbezüge einen Zugang. Obwohl die Schule als der Universität vorgeschaltete Bildungsinstitution die Schüler und Schülerinnen aller Klassen in gleicher Weise auf den Universitätsbesuch vorbereitet, selektiert nach Ansicht der Autoren jedoch auch das Schulsystem nach unterschiedlichen Kenntnisgraden der Bildungssprache und damit nach der sozialen Herkunft seiner Schüler/-innen. Wenn es Angehörigen aus unteren Schichten trotz geringer Chancen gelingt, die Bildungssprache in der Schule mehr oder weniger zu erlernen, so unterscheiden sie sich dennoch durch einen anderen Umgang mit der Sprache von privilegierten Jugendlichen. Während Kinder, die im familiären Umfeld die bürgerliche Sprache erlernt haben, später frei, souverän und lässig mit der Bildungssprache umgehen, wirkt der Sprachgebrauch von Jugendlichen und Studenten der unteren Klassen oft verkrampft und ehrfürchtig. Die rein schulische Vermittlung der abstrakten, komplexen und distanzierten Kommunikation kann das Privileg einer Bildung im familiären Rahmen nicht ausgleichen (Bourdieu/Passeron 1971, S. 112).

Die Bedeutung des Gesagten für die Chancengleichheit im Bildungswesen wird deutlich, wenn man bedenkt, dass die Sprechweise und Gestik eines Schülers oder Studenten in einer mündlichen Prüfung oder Präsentation, die auf seinen Umgang mit der Bildungssprache zurückgehen, zu den sozialen Merkmalen gehören, „an denen sich das Urteil des Prüfers unbewusst orientiert“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 114).

Diese Ausführungen treffen in besonderer Weise für Frau S. zu: Schon nach kurzer Zeit wurde bei den ersten mündlichen Präsentationen der erarbeiteten Gruppenarbeiten eine große Darstellungsdifferenz zu ihren Klassenkameradinnen deutlich. Frau S. fühlte sich in ihrer Präsentationsrolle sichtbar unwohl. Sie wirkte in ihren Bewegungen unbeholfen, hatte glühende Wangen und versuchte das Auswendiggelehrte vorzutragen. Dabei ging sowohl ihre Sprachmelodie als auch der Inhalt ihrer Aussagen verloren. In Folge dessen zog sie sich mündlich noch mehr zurück und sprach nur noch in speziellen Kleingruppen. „Es ist mir sehr unangenehm, etwas in dem Klassenverband zu sagen. Vor lauter Aufregung sage ich gar nicht das, was ich eigentlich meinte. Und immer werde ich dabei rot, das ist mir total peinlich!“

Obwohl die Scham förmlich in den Körper eingeschrieben ist, eng am Wesen einer Person haftet, ist Scham auch ein soziales Gefühl, das ständig im Alltag von Gesellschaften vorhanden ist und für das Selbstbild und das Handeln von Menschen eine maßgebliche Rolle spielt. Sie entsteht innerhalb der sozialen Beziehungen und dem geringen Maß an Anerkennung, das man durch andere erfährt. Im Schamgefühl empfindet sich der Mensch als mangelhaft und würdelos. Scham setzt ein Ide-

abbild des eigenen Selbst voraus, gegen das die gegenwärtige Situationsbeurteilung dann negativ ausfällt. Scham belastet, verunsichert und isoliert eine Person. In der modernen Gesellschaft ist die Scham eines der heimlichsten Gefühle, denn sie ruiniert das Selbstbewusstsein, und andere können es sehen.

Drei Ängste beherrschen die Person in der Scham: ihre Kohärenz als Akteur, ihre Akzeptanz als Mitmensch und ihre Integrität als Person zu verlieren. Gerade unterschiedliche Sinngebungen des Lebens qualifizieren die Alltagserlebnisse in verschiedener Weise dazu, als beschämend empfunden zu werden. Der Aufsteiger, der sein Wissen erst mühselig erwerben musste, gerät durch jedes Anzeichen kulturellen Unwissens sogleich in Verlegenheit. Da die bürgerliche Gesellschaft immer stärker das Ideal der souveränen Individualität vertritt, greift hier in besonderer Weise das Prinzip der sozial selektiven Leitnorm. Misserfolge in sozialer Konkurrenz, Versagen vor gesellschaftlichen Darstellungsnormen, persönliche Diskriminierung und Entrechtung bedrohen schließlich den Status, den eine Person zugewilligt bekam. „Indem man sich schämt, teilt man die Fremdbewertung als Selbsteinschätzung und rechtfertigt seine Bloßstellung als selbstverursacht“ (Neckel 2006, S. 1 ff.).

Hier ist es von besonderer Bedeutung, Frau S. darüber aufzuklären, dass ihre Unsicherheit nicht in ihren intellektuellen Fähigkeiten begründet ist. Es erscheint mir besonders wichtig, sie darauf aufmerksam zu machen, dass das freie Sprechen vor einer größeren Gruppe eingeübt werden kann. Mit Unterstützung hat Frau S. Situationen in ihrem Alltag entdeckt, die ihr einen geschützten Rahmen zum Ausprobieren bieten. Zunächst hat sie kleine Gesprächskreise im Kindergarten eingeführt, in denen sie in einer Kleingruppe die ungezwungene Kommunikation kennen lernt. Durch die Anwesenheit ihrer Praxisanleiterin entsteht eine Beobachtungssituation, die einerseits noch als geschützt angenommen wird und andererseits aber auch als genügend unsicher erlebt wird, dass sie zum Einüben einer fremden Situation dient.

Das kulturelle Kapital als Mechanismus der Auslese

Neben der Sprache dienen bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten eines Menschen, seine Einstellungen und Werte, sein Geschmack und seine Vorlieben als Unterscheidungs- und Selektionsmerkmal unterschiedlicher Klassen. Das sogenannte kulturelle Kapital vereint diese unterschiedlichen Merkmale in sich und gilt neben der Sprache als wesentlicher Mechanismus der Auslese. Bourdieu und Passeron veranschaulichen diese schichtspezifischen kulturellen Unterschiede anhand des bereits zuvor verwendeten Beispiels von bürgerlichen Studenten gegenüber Studenten aus unteren sozialen Schichten. Studenten bürgerlicher Herkunft sind in einem größeren Ausmaß von der sogenannten Begabungsideologie überzeugt. Sie betrachten ihren Erfolg im Bildungssystem als Resultat ihrer persönlichen Begabung; das soziale Privileg, das hier entscheidend wirkt, bleibt unbeachtet. „Sie kennen, wie alle anderen Studenten auch, die Techniken der intellektuellen Arbeit, bringen aber jenen Arbeitsmethoden, die im Allgemeinen mit dem romantischen Bild vom

intellektuellen Abenteurer als unvereinbar gelten (eine Kartei führen, fester Stundenplan etc.), größere Verachtung entgegen (Bourdieu/Passeron 1971, S. 32). Sie lesen weniger vorgeschriebene Werke und sie stellen das Gros der Studenten, deren Studium vielseitig ausgelegt ist“ (Bourdieu/Passeron 1971, S.34).

Studenten bürgerlicher Herkunft können sich diesen „Dilettantismus“ während des Studiums erlauben, da sie wirtschaftlich und sozial abgesichert sind. Hieraus erklärt sich ebenfalls, warum die Wahl eines eher exotischen Faches parallel zur gesellschaftlichen Herkunft verläuft. Egal, was man ausprobiert, man wird von der sozialen Schicht, zu der man gehört, auf jeden Fall aufgefangen. Das kulturelle Kapital äußert sich darüber hinaus nicht nur in der Einstellung zum Studium, als vielmehr in bestimmten Gewohnheiten, vielfältigen Interessen und einem guten Geschmack. „Auf welchem kulturellen Gebiet auch immer, Theater, Musik, Malerei, Jazz oder Film, die Kenntnisse der Studenten sind um so vielfältiger und umfassender, je höher ihre soziale Herkunft ist“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 35).

„Ironische Nonchalance, gekünstelte Eleganz oder Sicherheit des Auftretens, tatsächliche oder vorgebliche Ungezwungenheit kennzeichnen fast immer Studenten der oberen Klassen, denen sie als Zeichen ihrer Elitezugehörigkeit dienen“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 38). Im Gegensatz dazu haben Studenten aus unterprivilegierten Klassen eine völlig andere Einstellung zu ihrem Studium: durch ihre größere Unsicherheit zeigen sie einen größeren Arbeitseifer, und sie betrachten das Studium als konkrete Berufsvorbereitung. Sie sind sich ihrer Sonderrolle innerhalb ihrer Klasse bewusst, wissen um die Kosten ihres Studiums und die damit verbundenen Opfer verhindern gleichsam eine dilettantische Einstellung. „Dort, wo andere wirklich Garantien, Geld, Bildung oder Beziehungen für sich sprechen lassen können, (...) müssen sie Opfer bringen durch Verzicht, Entsagung und Dankbarkeit“ (Bourdieu 1982, S. 528).

Neben diesem tugendhaften Arbeitsethos zeigen sie noch weitere klassenspezifische Charakteristika: „...der Kleinbürger lebt auf kleinem Fuß. Seine ganze Erscheinung ist die eines Menschen, der sich klein machen muss, um durch eine Pforte zu passen, die zur Bourgeoisie führt: strikt und nüchtern, diskret und akkurat, fehlt ihm in seiner Kleidung wie in seiner Sprechweise – ... in seinen Gesten wie in seiner Haltung ein wenig Statur, Freimut, Großzügigkeit und Persönlichkeit“ (Bourdieu 1982, S. 530 ff.). Auch dieses Bild der äußeren Erscheinung trifft sehr genau auf Frau S. zu. Obwohl sie mindestens 175-180 cm groß ist und eine beachtliche Körperfülle aufweisen kann, übersieht man sie schnell im Unterrichtsgeschehen. Da sie selten längere oder wesentliche Beiträge einbringt, sinkt der Erwartungswert an ihre Beiträge. Ihre Kleidung und ihre langen, offen getragenen Haare wirken unauffällig, aber ordentlich. Ihre äußere Erscheinung könnte als „hausbacken“ bezeichnet werden. In ihren Bewegungsabläufen liegt bei ihrer Körpergröße und -fülle etwas Schwerfälliges, obwohl Frau S. während eines Besuches im Hochseilgarten ihre gute Bewegungskoordination unter Beweis gestellt hat. Frau S. möchte

auf keinen Fall in den Mittelpunkt treten oder auffallen, sie hält sich gern zurück, da ihr viele Situationen fremd sind und Unsicherheit auslösen.

Die beschriebene Selbstsicherheit im Reden und Auftreten privilegierter Studenten rührt daher, dass ihnen diese Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen im familiären Milieu vermittelt und vorgelebt wurden. Das sogenannte kulturelle Erbe einer Klasse überträgt sich diskret und mühelos ohne Vorsatz und Zwang auf die jüngere Generation. Die Autoren vergleichen diesen Vorgang mit dem der Osmose. Über die Jahre eignen sich die Kinder die Vorlieben und Abneigungen, Interessen und Hobbies ihrer Eltern an. Ohne diese Neigungen voll und ganz zu teilen, erlangen sie doch wesentliche Kenntnisse in kulturellem Wissen. Theaterbesuche oder Kunstausstellungen, die Bibliothek der Eltern oder Reisen in exotische Länder sind Erfahrungen, durch die die Kinder ihr Wissen und ihre Bildung ohne Vorsatz und Mühe erweitern. Kinder, denen diese Erfahrungen im familiären Rahmen fehlen, verfügen über einen Informationsrückstand, der sich nicht nur auf finanzielle Benachteiligung gründet.

Bei Frau S. wird besonders deutlich, dass ihre Eltern nach vielen Möglichkeiten der Unterstützung suchen, aber außer der finanziellen, keine weitere Ressource sehen. Ein elaborierter Sprachgebrauch steht nicht unbedingt im Zusammenhang mit der ökonomischen Situation. Trotz der Leseleidenschaft von Frau S. scheint sich bei ihr keine weitere Entwicklung z. B. der Fachsprache abzuzeichnen. Ihre Praxisanleiterin berichtete während des Beratungsgesprächs, dass sich Frau S. auch im Kindergarten vom Team absondere und dort ebenfalls nicht aktiv die Auseinandersetzung suche.

Die Selbsteliminierung als Mechanismus der Auslese

In der alltäglichen Sichtweise erklären wir die Auslese im Bildungssystem als Selektion anhand von Begabungen, Talenten und in unserem Ausbildungsort anhand der beruflichen Eignung. Wir begründen die Auslese durch ausdrückliche Prüfungsurteile und unterscheiden zwischen ‚bestanden‘ und ‚nicht bestanden‘. Dieser Erklärungsansatz verstellt jedoch nach Ansicht von Bourdieu und Passeron den Blick auf eine wesentlichere Unterscheidung: „er verbirgt das Verhältnis der Gesamtheit der Kandidaten und Nichtkandidaten“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 176). Demnach ist es nicht entscheidend, wer das Abitur besteht und wer nicht, sondern wer nach der Grundschule überhaupt zum Gymnasium geht. Ebenso ist es wichtiger zu betrachten, wer nach dem Abitur einen bestimmten Studiengang antritt, als zu untersuchen, wer ihn mit einem Abschluss beendet.

Folgt man der Betrachtungsweise der Autoren, so rückt die individuelle und subjektive Entscheidung der am Bildungssystem teilnehmenden Personen in den Blickpunkt, nach einem erreichten Abschluss die Art des weiteren Werdeganges zu bestimmen. Dieser individuelle Entschluss, bei dem sich die Schüler/Schülerinnen der unteren Schicht oft selbst aus dem Bildungssystem eliminieren, wird meist auf

Talente und Begabungen zurückgeführt. Bourdieu und Passeron sehen jedoch einen anderen Grund für die erwähnte Selbsteliminierung: „Die subjektive Erwartung, die den einzelnen veranlasst, sich selbst auszuschließen, orientiert sich an der Schätzung der objektiven Erfolgchancen seiner Klasse, wobei gerade dieser Mechanismus zur Verwirklichung der objektiven Wahrscheinlichkeit beiträgt“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 179).

Demnach trifft also ein Schüler aus einer unteren Schicht nach dem Erreichen der mittleren Reife seine Entscheidung, das Abitur (Fachabitur) zu machen oder eine Lehre zu beginnen, anhand einer Schätzung der Erfolgchancen seiner sozialen Herkunftsgruppe im Bildungssystem. Er realisiert unbewusst, dass die meisten der Angehörigen seiner Klasse keinen höheren Bildungsabschluss besitzen und nur wenige studieren. Daher hält er die Erfolgchancen seiner Gruppe und damit auch seine eigenen für gering und ist vermutlich eher geneigt, eine Lehre zu beginnen. Durch diese Selbsteliminierung bestätigt er wiederum die niedrigen Erfolgsaussichten seiner Klasse. Es handelt sich um eine „selbsterfüllende Prophezeiung“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 180).

Frau S. scheint sich auch sehr auf ihre Familie zu beschränken, sie nimmt zwar an allen Aktionen der Schule teil, zeigt hierbei auch Freude und wird von einigen sehr sozial handelnden Kommilitoninnen auch mitgenommen. Sie steht bei Veranstaltungen zwar nicht als Außenseiterin allein, aber eine freundschaftliche Beziehung zu einer anderen Teilnehmerin/Teilnehmer wird von keinem/r Kollegen/in wahrgenommen. Tatsächliche Austauschbeziehungen setzen eine gegenseitige Anerkennung voraus, so dass sich unter besonderen Umständen daraus dauerhafte Beziehungen entwickeln können. Die Gestaltung einer freundschaftlichen Beziehung scheint Frau S nicht zu gelingen. In ihrer Unsicherheit wird Frau S. nicht als gleichwertige Partnerin akzeptiert. Ihre Attraktivität wird als gering bewertet, weil sie anscheinend nicht genug zu bieten hat. „Ich bin gern zu Hause und lese viel. Manchmal spiele ich mit meinem kleinen Bruder oder ich lese ihm vor. Meine Schwester spielt ja Fußball und trainiert sogar die Mädchenmannschaft, dazu hätte ich keine Lust. Sport in einer Mannschaft treiben, das ist nichts für mich. Nach unserem Umzug habe ich jetzt sogar ein eigenes kleines Zimmer. Wir wohnen zwar ziemlich einsam, aber dafür haben wir jetzt mehr Platz.“

Frau S. gerät immer mehr in eine Isolation. Mit ihrem ausgeprägten Familialismus distanziert sie sich auch sozial von ihren Klassenkameradinnen. Sie verhindert damit auch die Aneignung pädagogisch informellen Wissens, das durch den Austausch der künftigen Erzieherinnen untereinander entsteht, wenn sie ihre Freizeit miteinander verbringen. In einer Gruppe von professionellen Pädagoginnen über pädagogische Probleme zu reflektieren, ist wichtiges Kapital bei der Ausbildung einer beruflichen Identität, welches sich Frau S. durch ihren Rückzug und ihre Scham selbst nimmt.

Literatur

- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main.
- Geißler, R. (2006): Bildungschancen und soziale Herkunft. Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Heft 4.
- Gröning, K. (2006): Pädagogische Beratung. Wiesbaden.
- Heimann, R. (2010): Die Habitusanalyse. Text im Studienbrief „Forschungsmethoden“ der Universität Bielefeld und dem Fortbildungsinstitut Supervision, Bielefeld.
- Lewin, K. (1963): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern/Stuttgart.
- Neckel, S. (2006): Scham und Schamsituationen aus soziologischer Sicht, in: Forum Supervision, Heft 28, S.37-50.
- Schultheis, F./Schultz, K. (2003): Das Elend der Welt. Gesellschaftliches Leiden in der BRD. In: Rehebein, B./Saalman, G./Schwengel, H. (Hrsg.): Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Probleme und Perspektiven, Konstanz.
- Steiner, P. (2001): Bourdieu lesen und verstehen. Arbeitsblatt Nr. 19. Institut für Ethnologie an der Universität Bern.

Anschrift der Autorin:

Doris Finke-Hoppmann, Am Flugplatz 13, 32425 Minden.

Barbara Riehn-Casarubia

Supervision und Beratung – Reflexionen im Rahmen einer akademischen Ausbildung

Zusammenfassung

Hinter mir liegen 25 Jahre engagierte berufliche Sozialarbeit in der Sozialpsychiatrie sowohl in Deutschland als auch Italien. Als Studentin des Masterstudiengangs „Supervision & Beratung“ reflektierte ich im Rahmen einer Hausarbeit mein eigenes Beratungsverständnis und konnte endlich meine reichhaltigen Erfahrungen aus der Praxis mit wissenschaftlichen Theorien verknüpfen. Bislang hat in Deutschland wenig Beratungsforschung stattgefunden. Über vielfältige Beratungsformen recherchierend suchte ich nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der jeweiligen Konzept-, Praxis- und Theorieentwicklung. Ich stelle nun die formalen Ergebnisse dar, ebenso kritische Anmerkungen und Konsequenzen, die daraus zu ziehen sind. Dem fachfremden Leser ermögliche ich einen Einblick in die Praxis, indem ich beispielhaft darstelle, in welchem Dilemma sich Beratung bei gleichzeitigem wirtschaftlichem Druck befinden kann.

Im Rahmen meiner sozialpädagogischen Berufstätigkeit als Leitung einer ambulanten sozialpsychiatrischen Betreuungseinrichtung findet Beratung in meinem beruflichen Alltag täglich statt. Menschen in Krisen, die psychosoziale Unterstützung suchen, Angehörige, Kollegen anderer Fachdienste finden Beratung, sowie auch Mitarbeiter unserer Einrichtung, die Betreuungsarbeit leisten. Meine praktische Erfahrung im Bereich Beratung motivierte mich im Rahmen meines Studiums, über mein eigenes Beratungsverständnis nachzudenken.

Es bedarf einer sich stetig weiterbildenden Professionalität, Menschen in schwierigen Situationen, in Such- und Orientierungsphasen oder bei Entscheidungen kompetent zu begleiten und ebenso jene Fragen zu formulieren, die Rat- oder Hilfesuchende bei der Lösung ihrer Anliegen unterstützen.

Beratung – modern und unbestimmt ...

Die Frage nach Beratungswissenschaft ist eine aktuelle: Im November 2008 hat in Kassel ein beratungswissenschaftliches Symposium mit dem Titel „Worüber wollen wir sprechen?“ stattgefunden, zu dem die Deutsche Gesellschaft für Supervision (DGSv) eingeladen hatte. Beim 2. Kongress 2010 der Deutschen Gesellschaft für Beratung e.V. unter der Überschrift „Da hol’ ich mir Beratung“ hielt der Psychologe Hans-Jürgen Seel einen Vortrag, der der Frage nachging, wie Beratung