

*Regina Heimann*

## **Mit Bourdieus Brille ins Feld der Bildung**

Warum verborgene Feldmechanismen und Klassenprivilegien zum Thema in Supervision werden sollten.

### **Zusammenfassung**

Der folgende Artikel greift die zunehmende Popularität rund um Bourdieus Erbe in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften auf und sucht die rezipierten, noch gültigen älteren sowie neue Erkenntnisse zum Feld der Bildung für Supervision fruchtbar zu machen. Neben einer Darlegung der Illusionen des Bildungswesens (vgl. Liebau 2006) und aktueller Forschungserkenntnisse zu den entscheidenden Mechanismen, die das Bildungswesen zur Schalt- und Konservierungsstelle sozialer Platzierung machen (vgl. Brehmer & Lange-Vester 2025), stehen eine institutionelle Selbstreflexion und die Entschleierung unreflektierter Handlungspraxis an. Dazu schlagen Rutter, Weitkämper (2025) mit ihrem Aufruf zu einer systematischen Fallarbeit im Anschluss an das Konzept der Habitussensibilität eine Brücke zur Supervision als Setting von Berufsrollenreflexion und Professionsentwicklung.

### **1. Einleitung**

Pierre Bourdieus Theorien und Forschungskonzepte sind mittlerweile in Bezug auf die Erziehungswissenschaften und auf das Bildungswesen richtungsweisend. Während die Rezeption seiner intensiven Auseinandersetzung mit Fragen von Bildung und Erziehung um die Jahrhundertwende in Deutschland eher kritisch diskutiert worden ist (vgl. Liebau 2006: 41), gehört Bourdieu heute zu dem am häufigsten zitierten soziologischen Autor\*innen im gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs (Untersuchungsbasis sind erziehungswissenschaftliche Fachzeitschriften) und trägt somit wesentlich zur Theorieentwicklung im Bildungsfeld bei (vgl. Vogel 2024: 1230). Mittlerweile finden sich entsprechende Forschungsperspektiven in vielen Teilbereichen des Bildungsfeldes, angefangen bei Auseinandersetzungen zu Reproduktionsmechanismen von Macht bis hin zur

Analyse von Transformationsprozessen unter Bezugnahme des Habituskonzeptes (vgl. ausführlicher Wimmer; Tafner 2025: 4) Bourdieus Wegbegleiter Franz Schultheis (2019) sieht in ihm einen der bedeutendsten Intellektuellen des 20. Jahrhunderts, der sich mit seiner Forschung in Soziologie und Erziehungswissenschaften etabliert habe. El Mafaalani und Wirtz (2011) schlagen eine Brücke vom Habituskonzept zur verstehenden Psychologie (Dilthey 1961) und den etablierten Lerntheorien. Sie plädieren für eine stärkere Verknüpfung empirischer Befunde beider Disziplinen, um menschliches Handeln zukünftig umfassender und grundlegender erforschen zu können, wobei der Habitusbegriff bereits eine psychologische Gegenstandsbestimmung beinhalte (vgl. dies. 2011: 13f.). Mit dem sozialwissenschaftlich begründeten Beratungsmodell bringt Gröning Bourdieus Theorien in den Beratungs- und Supervisionsdiskurs ein (2013), um die Wirkungsebenen struktureller Gewalt herausarbeiten zu können, wie das mit einer Habitusanalyse möglich wird (vgl. Gröning 2016; Heimann & Gröning 2021; Heimann 2016).

Der folgende Artikel greift die Popularitätsentwicklung rund um Bourdieus Erbe auf und sucht die rezipierten, noch gültigen älteren sowie neuen Erkenntnisse zum Feld der Bildung für die Supervision fruchtbar zu machen. Als Einstieg werden zum einen die Argumente aus dem Aufsatz Liebaus „Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen“ (2006 und aktualisiert 2011) vorgestellt, der die Widerstände gegen Bourdieus Theorien seitens der Akteur\*innen im pädagogischen Feld bereits in den 80iger Jahren zu ergründen suchte. Dabei identifiziert er sechs Illusionen und eine doppelte Provokation, die eine Rezeptionsabwehr begründen könnten. Zum anderen werden anhand des aktuellen Sammelbandes *Soziale Milieus und Habitus im Feld der Bildung* von Bremer und Lange-Vester (2025) die Forschungserkenntnisse zu den entscheidenden Mechanismen vorgestellt, die das Bildungswesen zur Schalt- und Konservierungsstelle sozialer Platzierung machen. Erneut markieren ihre Erkenntnisse den Weiterbestand von Liebaus postulierten Illusionen und der im System notwendig gewordenen Selbstreflexivität professioneller Akteur\*innen im Feld. Reflexivität und Habitussensibilität (vgl. Sander 2014) sind deshalb verstärkt diskutierte Begriffe in der Ausbildung von Lehrenden (vgl. Rutter & Weitkämper 2025: 212). In der Ausbildung sozialer Berufe ist Supervision Teil der Berufsrollenentwicklung und Reflexivität die dort zu entwickelnde Kompetenz (vgl. Witte 2009: 18; Effinger 2015: 133), idealerweise ergänzt um eine habitussensible Perspektive (vgl. Heimann 2023: 56). Dabei ist die Notwendigkeit zur Reflexion verborgen wirkender

Feldmechanismen nicht nur Aufgabe von Ausbildungssupervision, sondern Teil stetiger Berufsrollenreflexion von Lehrenden und Beratenden im Bildungsfeld oder als sozialwissenschaftliche Verständnisebene in Fallanalysen.

## **2. Illusionen im Feld der Bildung**

In Bourdieus praxeologisch basierten Analysen des Bildungsfeldes findet sich eine doppelte Provokation für Pädagog\*innen. Die Auseinandersetzung mit Aufklärung und Objektivierung ist häufig mit schmerzhaften Desillusionierungen verbunden, welche die eigene Involviertheit in und die Beharrlichkeit von Strukturen betreffen. Die Unberechenbarkeit gesellschaftlicher Praxis und darin wirkender Prozesse (zu diesen gehört auch die pädagogische Praxis) machen eine zielgerichtete pädagogische Einflussnahme eher unwahrscheinlich. Die komplexen gesellschaftlichen Macht- und Kräfteverhältnisse gelten als nicht steuerbar, noch dazu wird jedes Individuum selbst zum/zur interessierte/r Akteur\*in im sozialen Kampf, was auch Pädagog\*innen einbezieht. Trotz nachvollziehbarer Widerstände und zur Bescheidenheit aufrufender Desillusionen bleibt die bewusste Auseinandersetzung mit den Ideologien des Feldes für Liebau grundlegend, um Grenzen und Ressourcen identifizieren, pädagogischen Alltag kultivieren oder die Wirkmächtigkeit auf Ebenen der Makro-, -Meso- oder Mikropolitik erleben zu können. Zugleich warnt er vor überhöhten Veränderungserwartungen und der Vorannahme, das Neu-Entstehende planen und völlig kontrollieren zu können. Zu den Illusionen zählt er die freie pädagogische Vernunft, die geistige Bildung, die Identität, die Chancengleichheit, die pädagogische Autonomie und die Aufklärung (vgl. Liebau 2006: 57; ders. 2011: 20).

### **2.4. Die Illusion der freien pädagogischen Vernunft**

Für Pädagog\*innen ist die Steigerung von Wissen und Reflexivität der Königsweg zur Ausweitung von Selbstbestimmung. Dabei erscheint Aufklärung als die ausschlaggebende Einflussgröße für eine Gestaltbarkeit von Verhältnissen und die Veränderungsfähigkeit der Subjekte (vgl. Liebau 2011:11). Bourdieu (2001) steht mit seiner Habitusstheorie dieser Aussage insofern entgegen, als Aufklärung allein keine Möglichkeit zur Emanzipation von den historisch gewachsenen und vererbten Habitusstrukturen erzeugen

kann. Einzig dem Bewusstwerdungsprozess, die Macht einer politischen Befreiung zuzuschreiben, sei zu kurz gedacht, da die Inkorporiertheit von Dispositionen und erlebter Position - also der in den Körper eingeschriebene Habitus - und die Trägheit im Wandel – der Hysteresiseffekt des Habitus - nicht berücksichtigt werden. Vielmehr bedürfe es zur dauerhaften Veränderung habitueller Impulse eines intensiven Trainingsprogrammes:

„Wenn das Erklären dazu beitragen kann, so vermag es doch nur eine wahre Arbeit der Gegendressur, die ähnlich dem athletischen Training wiederholte Übungen einschließt, eine dauerhafte Transformation des Habitus zu erreichen“ (Bourdieu 2001: 220).

Bourdieu spricht der Aufklärung und Bewusstwerdung nicht ihre Befreiungsmöglichkeiten ab, allerdings betont er mit der Beharrungstendenz des Habitus eine mächtige Gegenkomponente zu den neuen Denkansätzen, deren Einfluss nur durch beständige Auseinandersetzung und stetig reflektierte Handlungsentscheidung abgeschwächt werden kann (vgl. ebd.). Mit der Theorie der symbolischen Gewalt zeigt sich die inhaltliche Willkürlichkeit der im Bildungsfeld geltenden kulturellen Formen und Normen, die im Sinne der Autonomieförderung ebenfalls einer Reflexion zugeführt werden müssen. Letztlich sind es die Verstrickungen des Bildungswesens mit den gesellschaftlichen Reproduktions- und Herrschaftszusammenhängen, welche die Abhängigkeiten und sozialen Ungleichheiten der Akteur\*innen verschleiern und zementieren, so dass die Effekte von Aufklärungsarbeit nicht ausreichen (vgl. Bourdieu & Passeron 1971: 88).

Mit dieser Denkweise stellt Bourdieu eine zentrale Legitimation pädagogischen Handelns in Frage, der eine inhaltliche Begründbarkeit kultureller Formen, die Gestaltbarkeit von Verhältnissen und die Veränderbarkeit von Subjekten zugrunde liegt. Bourdieus Forderung nach Selbstanalyse der pädagogischen Profession wird als Provokation erlebt und aus einer Abwehrhaltung heraus wird ihm Determinismus vorgeworfen. Liebau hält diese pädagogische Kritik für ein Missverständnis. Bourdieus Forschungsansatz lebt von der Idee inhaltlicher Aufklärung und hält die Selbst-Veränderung der Subjekte für möglich. Inhaltliche Aufklärung durch institutionelle Selbstreflektion ist dabei ein wichtiger Veränderungsansatz. Allerdings kann die mangelnde Auseinandersetzung mit den feldimmanenten Herrschaftsstrukturen den eigenen Aufklärungsanspruch nicht erfüllen, der grundsätzlich in der Schaffung und Erweiterung von Zugangsmöglichkeiten zu kulturellem, sozialem und ökonomischen Bevölkerungsreichtum für die Lernende liegt (vgl. Liebau 2011: 11).

## 2.2. Die Illusion der geistigen Bildung

Die geistige Bildung als einzig legitimes Gut als Illusion zu entlarven, interpretiert Liebau (2006) als weiteren Angriff auf ein pädagogisches Denken, welches aus dem Distinktionsinteresse eines dominanten Milieus entstanden ist. In diesem gehören abstrakte Illusionen von Identität und Autonomie zur habituellen Lebenspraxis (vgl. ders. 2006: 49f.). Bildung ist vor allem im höheren Bildungswesen eng verknüpft mit Sprache, Kunst und Wissenschaft und damit vollständig von eher ursprünglichen physischen, psychischen und sozialen Bedingungen der Lern- oder auch Sozialisationsprozesse abgekoppelt. Allerdings sind der Körper und dessen Entwicklung das Zentrum der ersten Bildungsprozesse eines Menschen und werden maßgeblich durch die materiellen Bedingungen der umgebenden Umwelt mitbestimmt. Formen der Ernährung, Kleidung, des Wohnens und auch der Erziehung sind herkunftsabhängig und prägen die Grundmuster des Geschmacks und die körperlich mimetischen Lernerfahrungen. Die Aneignung von Gewohnheiten und Routinen über Beobachtung oder Mitleben lässt Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsmuster entstehen, die den Sinn der Herkunftskultur in sich tragen (vgl. ders. 2011: 13) und die als Grundfolie von Wahrnehmungen und Einschätzungen späterer Erfahrungen dienen (El-Mafaalani & Wirtz 2011: 4)

„Für das Kind ist Familie, die soziale Herkunft Schicksal. [...] Wie hier mit Sprache und Stimme, mit Zeit und Raum, mit Körper und Bewegung, wie hier mit Beziehung und Gewalt umgegangen wird, hat schicksalhafte Bedeutung, und zwar auch dann, wenn der Jugendliche oder der Erwachsene sich einmal aus der Herkunftsfamilie lösen sollte (Lieberbau 2011: 13).“

Die Entwicklung des Habitus als praktischem Sinn erfolgt unbewusst. Mit ihm entsteht eine situationsangepasste Rationalität, die zur ursprungsvergessenen zweiten Natur wird und schichtspezifische Alltagskultur als natürlich manifestiert. Nicht erlebte alternative Lebensweisen werden im Habitus nicht repräsentiert (vgl. El-Mafaalani & Wirtz 2011: 4). Ein lebensgeschichtlich erworbenes Wissen darüber, was in welcher Situation zu tun und zu lassen ist, wird damit Grundlage der beobachtbaren Praxis. Klassenhabitus entsteht durch vergleichbare Klassenlage und beinhaltet klassenspezifische Normalitätsprinzipien und Kompetenzen, gleichwohl soziale Akteur\*innen auch eine individuelle Habitusausprägung und unterschiedliche Habitusformen entwickeln. Der Habitus und die in ihm eingewobenen Kompetenzen suchen in der Gegenwart nach Rahmenbedingungen und Verhältnissen ähnlich ihrem Entstehen, um sich reproduzieren und die Vergangenheit

fortsetzen zu können. Damit bilden sich für die sozialen Akteure handlungssichere krisenfeste Verhältnisse aus, solange sie sich habituell dort „auskennen“. Diese Orientierung in der sozialen Welt wird selten in expliziter Pädagogik gelernt, als vielmehr durch praktische, alltäglich Eingewöhnung (vgl. Liebau 2011:14).

### **2.3. Die Illusion der Identität**

Die bürgerliche Illusion „Lebensgeschichte als individuelle Leistung“ zu entlarven stellt einen weiteren kritischen Aspekt Bourdieus dar. Er fokussiert Menschen als soziale Akteur\*innen in einem sich stets transformierenden sozialen Raum, dessen biografische Ereignisse sich als Platzierungen oder Deplatzierungen zu bestimmten Lebenszeitpunkten definieren lassen. Diese sind wiederum abhängig von der Verteilung der verschiedenen Kapitalsorten im Verhältnis zu anderen Akteur\*innen und den Regeln im betreffenden Feld (vgl. Bourdieu 1990: 80). Es handelt sich bei der Biografie demnach nicht um eine einzigartige, geplante Abfolge von Positionen im Sinne einer selbstbestimmten Lebensführung. Vielmehr sorgt die Institution des Eigennamens als erlebte Kontinuität des Individuums für diese Illusion. Der Einzelne ist habituell geleitet durch sich zufällig anbietende und mehr oder weniger passende/unpassende Raumpositionierungen in Abhängigkeit von erfahrenen oder bestehenden Lebensbedingungen und Zufällen. Eigene Entscheidungen oder Pläne im Leben orientieren sich an zugänglichen und sozial vorbestimmen (weil bereits erlebten) Möglichkeitsräumen (vgl. Liebau 2011:15). Aus dieser Überlegung leitet Bourdieu ab, dass Identität nicht allein anhand autobiographischer Erzählung zu erforschen ist, da deren Erzähllogik sich nicht am gelebten Leben, sondern an einer rückblickend stringenten Wahrnehmung orientiert. Identität sollte in der Analyse der Verwobenheit des Subjektes in den historischen, kulturellen und sozialen Kontexten erschlossen werden, in denen die Lebenspositionen in Relation zu anderen durchlebt werden. Weiter dient der Habitus und dessen Transformation der Lebensbewältigung und dem Umgang mit Kontingenzen. Es handelt sich nicht um eine Ausarbeitung von Lebensführungskompetenz, sondern das Handeln des Subjektes stellt Reaktionen auf Möglichkeitsräume und Lebensbewältigung und weniger Vorausplanungen dar (vgl. ders. 2006: 47). Diese Denkweise konfrontiert die Pädagogik und das Bildungswesen mit ihrer Nor-

mausrichtung auf gesellschaftlich dominante Milieus, in denen abstrakte Identitäts-Autonomie-Illusionen umsetzbar und als distinktiven Lebenspraxis angezeigt sind. Für dominierte Milieus gilt diese Autonomie keinesfalls und führt in der unreflektierten Analyse zur Ausblendung begrenzender Strukturen und zu Fehlannahmen bzgl. der Vermittlung von Lebensführungskompetenz (vgl. ders. 2011:15).

#### **2.4. Die Illusion der Chancengleichheit**

Die Dichotomie der Logik der Praxis mit ihrer praktischen Lebensbewältigung und der Logik des Diskurses mit dessen theoretischer Problemlösung lässt sich nur auflösen, indem Alltagspraxis und wissenschaftlicher Zugang auf ihr Verhältnis hin analysiert werden (vgl. ders. 2006: 46). Wie in 2.1. erläutert, werden der Umgang mit und die Anerkennung von Bildung in der Herkunftsfamilie erworben und sind milieuspezifisch geprägt. Zur Bewertung erbrachter Leistungen in Bildungsinstitutionen werden jedoch keine milieunabhängigen Bildungsinhalte und -begriffe oder Aneignungswege berücksichtigt. Schule lehrt und bewertet die Passung mit Bildungskompetenzen der Ober- und Mittelschichten und fördert Kinder mit einem dazu homologen Habitus: Diejenigen, die in der primären Sozialisation mit den gefragten Normen, Praktiken und Begriffen vertraut gemacht werden (vgl. ders. 2011:16). Gleichzeitig dient die Beherrschung dieser Praxis als erstrebenswertes Abgrenzungsmerkmal zu den unteren Schichten (Bourdieu & Passeron 1971: 88). Die Habitus-Homologie der oberen Schichten ermöglicht die konfliktfreie Reproduktion des eigenen Habitus, während andere Milieus mehr Zeit und Anstrengung investieren müssen, um sich die passende Praxis anzueignen und trotzdem in feiner Ausprägung davon zu unterscheiden. Damit kann klassenspezifische Distinktion weiterhin bestehen (Liebau 2006: 52). Vester (2004: 13) postuliert weiter, dass Bildungsbegriffe und -inhalte auch als Gütekriterium für die schulische Leistungsbewertung übernommen werden. Einerseits verschleiert dieser Leistungsbegriff die wirklichen Ungleichheiten und die Übervorteilung der oberen Schichten. Es wird ausgeblendet, dass die milieuspezifische Genese des Habitus den Bildungswertedegang durch Chancenzuschreibungen maßgeblich mitbestimmt. Mittlerweile hat in den aktuellen PISA-Studien über die EGP-Klassifikation (EGP- Klassenmodell Erikson & Goldthorpe) der sozialkapitaltheoretische Ansatz Bourdieus Einzug gehalten, um den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und

Kompetenzerwerb zu erfassen (Müller & Ehmke 2015: 288). Es zeigt sich, dass in Deutschland immer noch kein flächendeckender, bildungspolitischer und -praktischer Maßnahmenbedarf zur Reduktion von Ungleichheiten aufgrund sozialer Herkunft oder Zuwanderungshintergrund sichtbar ist. Die aktuelle PISA-Studie 2022 attestiert jeder/m sechsten Jugendlichen (15-jährig) in Deutschland ein umfassendes Kompetenzdefizit, das einen erfolgreichen Übergang in die berufliche Ausbildung deutlich in Frage stellt (vgl. Lewalter et.al. 2023: 321). PISA macht weiterhin auf die Illusion der Chancengleichheit im Bildungswesen aufmerksam und irritiert das Bildungssystem in dessen diskursivem Gerechtigkeitsanspruch. Diese schmerzliche Erkenntnis zeigt das Scheitern des Bildungssystems an seinen ureigensten Zielen (Liebau 2011:16).

## **2.6. Illusion der pädagogischen Autonomie**

Selektion, Qualifikation und Legitimation sind Aufgaben des Bildungswesens, welches dafür auf meritokratische und neutral gehandhabte Kriterien der Leistungsbeurteilung setzt. Erfolge oder Misserfolge in Bildungsinstitutionen werden prinzipiell mit persönlicher Leistung von Schüler\*innen verbunden und darauf basieren erworbene Abschlüsse, Titel oder Zertifikate. Mit der bisher weitestgehend unreflektierten Neutralität der Kriterien und der Gleichbehandlung von Schüler\*innen entstehen automatisch die selektiven Unterscheidungen, die von einer Passung des schulischen und des familiären Habitus abhängen. Unter dem formalen Anspruch von Gleichberechtigung wird die gesellschaftliche Statushierarchie reproduziert und gleichzeitig werden Erfolg und Versagen in der Schule immer noch mit individueller Leistungsfähigkeit verknüpft. Die gesellschaftliche Position findet damit auf der subjektiven Ebene ihre Legitimation. Das begabte Arbeiterkind erhält seine Chance auf Aufstieg mit dem Unterschied, dass es die Ausnahme darstellt, während begabte Akademikerkinder die Regel sind. Der Einstiegshabitus ins Bildungswesen ist somit ein maßgeblicher Erfolgsfaktor für die Bildungslaufbahn. Im Glauben an die formal gesicherte Chancengleichheit leistet das Bildungssystem seinen unreflektierten Beitrag zur Reproduktion der gesellschaftlichen Statushierarchien ohne größere gesellschaftliche Konflikte (Bourdieu & Passeron 1971: 190). Liebau konstatiert, dass die Selektionsfunktion des Bildungswesens sich nicht pädagogisch legitimieren lässt

und der Widerspruch von Förderung und Auslese für die Praxis der Lehrenden unverändert konstitutiv ist. Das pädagogische Feld steht in einem engen Vermittlungszusammenhang mit anderen Feldern, ist Gatekeeper für die berufliche Sphäre und bezieht somit die Konkurrenz um Ressourcen mit ein (Liebau 2011:19).

## **2.6. Die Illusion der Aufklärung**

Die Leistungskriterien des Bildungssystems entstammen dem Bildungskanon der O oberen- und mittleren Milieus – sind also gleichzeitig Ausdruck der herrschenden, legitimen Kultur (vgl. ders. 2006: 52; ders. 2011: 17). Dabei besteht die Legitimität dieser Kultur aufgrund des Status der Klasse und nicht der Inhalte, so dass deren Ausgestaltung einer gewissen Willkür unterliegt. Die Legitimität kultureller Inhalte ist die Folge der Konkurrenzmechanismen im Feld der Macht<sup>1</sup>, für die politische, wissenschaftliche, kulturelle und ökonomische Interessen eine Rolle spielen. Die Ausgestaltung von Lehrplänen ist Ausdruck dieser politisch verantworteten Entscheidungen, wobei Art und Inhalt derselben in der Praxis entstehen und damit den Lehrenden als Kulturvermittler\*innen eine wichtige Rolle zukommt. Ausgestattet mit viel kulturellem und sozialem Kapital, allerdings im Verhältnis zu anderen Feldpositionen mit wenig ökonomischen und symbolischen Kapital (Prestige, gesellschaftliche Anerkennung) besetzen sie die Position der Vermittler mit einem relativen Maß an Selbstständigkeit. Die beherrschten Herrscher der kulturellen Fraktion, die wiederum im Klassenraum eine begrenzte Herrschaft ausüben, nehmen einen oberen Rangplatz, aber nicht den höchsten ein und sind Teil der Herrschaftsstruktur. Die Demaskierung der Herrschaftsbeteiligung ist mit dem Selbstbild von Lehrenden als Aufklärende (siehe 2.1.) nur schwer vereinbar, da sie sich in ihrer Berufsausübung unabhängig wähnen. Pädagog\*innen nehmen sich eher als uneigennützig Dienstleistende an der Kultur und den Kindern wahr (vgl. ders. 2011:19) und obwohl Weitkämper (2023) vielen Lehrkräften ein großes Bewusstsein für soziale Ungleichheit attestiert, fehlt I ihnen das Verständnis dafür, selbst Teil der ungleichheitsrelevanten Praxis zu sein (vgl. Kuhn 2023: 3). Die These einer relativen Willkür von Lehrinhalten und

---

<sup>1</sup> Das Machtfeld ist der Aushandlungsort und Kampfplatz der höchsten gesellschaftlichen Positionen, die mit der Definitionsmacht legitimer Gesellschaftspraxis ausgestattet sind. Dazu gehören auch die kulturellen Praktiken, die Teil des Habitus sind (Bourdieu 2005:182).

die Entzauberung der Illusion einer herrschaftsfreien Bildungsvermittlung im Sinne von Aufklärung ruft Empörung hervor (Liebau 2006: 55).

### **3. Das Bildungswesen als Schaltstelle sozialer Platzierung**

Brehmer und Lange-Vester attestieren dem Bildungswesen auch heute noch Schalt- und Konservierungsstelle sozialer Platzierung zu sein. Sie markieren damit die Notwendigkeit, sich als Akteur\*in im Feld der Bildung weiterhin mit den vorgestellten Illusionen Liebbaus auseinandersetzen zu müssen. Das gilt gleichermaßen für die Professionen, die als Beratende Supervision und Coaching für die Berufsgruppen des Bildungsfeldes (Erzieher\*innen, Lehrende, Schullaufbahn- oder Studienberatende, Studierende, Sozialarbeitende, etc.) anbieten.

Insgesamt benennen die Verfasser\*innen vier Wirkprinzipien, die unter dem Mantel eines demokratischen Ausleseverfahrens Benachteiligungen oder Privilegierungen qua Klasse auf einer verborgenen Ebene wirksam werden lassen (vgl. Brehmer & Lange-Vester 2025:10). Dabei schauen sie im Gegensatz zu Liebau verstärkt aus der Alltagssicht von Lernenden und Lehrenden auf das Bildungswesen. Als erstes Wirkprinzip benennen sie die Diskrepanz zwischen familialer und institutioneller Kultur, welche Liebau als Illusion der geistigen Bildung (2.1.) bezeichnet. Je nach Abweichungsgrad der durch Herkunft bedingten Alltagskultur von der institutionellen Kultur, diese ist orientiert am Habitus der oberen bildungsbürgerlichen oder gehobenen kleinbürgerlichen Milieus (vgl. ausführlicher dazu Vester 2019: 53), müssen Lernende einen unterschiedlich herausfordernden Akkulturationsprozess durchlaufen, der eine kulturelle Passung herstellt (vgl. Brehmer & Lange-Vester 2025: 9). Die Familie legt als erster Bildungsort noch vor der Kindertagesstätte diesen alltagskulturellen Grundstein (vgl. Büchner & Brake 2006: 60; Büchner 2025: 158.). Dort wird ein bestimmtes Ethos und kulturelles Kapital, als auch ein System tief verwurzelter Werte mit einer milieuspezifischen Einfärbung vermittelt (Bourdieu 2001: 26). Philipp Schäfer (2025) befasst sich in seinem Artikel „Verletzte Klasse“ in diesem Heft ausführlicher mit der Passung von Familienhabitus und dem legitimierte Habitus der Hochschule. Damit spielt Familie für den Erhalt der sozialen Ordnung eine wesentliche Rolle, indem im alltäglichen Interagieren genau die soziale und kulturelle Praxis entsteht und aufrechterhalten wird, die den zugewiesenen Platz in der Gesellschaft

kennzeichnet, ihn einnehmen lässt und damit auch bestätigt (Büchner 2025: 158). Familie als Akkumulations- und Vererbungsort jeglicher Kapitalform bereitet den Boden zur Reproduktion der Struktur des sozialen Raumes und der gesellschaftlichen Verhältnisse (vgl. Bourdieu 1998: 132). Ihre Beteiligung an Habitusentwicklung und -ausgestaltung der darin enthaltenen Bildungsstrategien erweitert oder begrenzt die habituellen Entfaltungsmöglichkeiten. Dabei stellen Bildungsstrategien einen Teil des sozialen und kulturellen Familienerbes dar, welches einmal weitergegeben entweder anzunehmen, abzulehnen oder zu transformieren ist (vgl. Büchner 2025: 162). Teil dieses Familienerbes ist ein „Anlagesinn“ für die lohnenswerte Investition in Bildung und Kultur, der an der spezifischen Logik eines jeweiligen Feldes ausgerichtet ist. Seine Ausgestaltung entscheidet maßgeblich über die Entwicklungschancen von Bildungsreichtum oder Bildungsarmut (vgl. Bourdieu 1987: 151). Neuralgische Punkte sind krisenbehaftete Übergangsphasen bspw. im Zuge der weiterführenden Schulformen oder auch der Ausbildungs- und Studienwahl. Beide Phasen weisen immer noch milieuspezifische Differenzierungen bei der Entscheidung auf.

Der fehlende Anlagesinn stellt nur eine mögliche Ursache für wenig erfolgreiche Bildungsentscheidungen in den Übergangsphasen dar. Neue und als unpassend erlebte Bildungserfahrungen werden durch den Besuch weniger angesehener Schulformen, die Abbrüche von eingeschlagenen Bildungsgängen oder die „Wahl“ weniger prestigeträchtiger Studiengänge vermieden.

„[...] die ursprüngliche äußere Zuschreibung (Du gehörst hier nicht her) wird zu verinnerlichten Selbstzuschreibung (Bildung, das ist nicht mein Ding)“ (Brehmer & Lange-Vester 2025: 10).

Diese Selbstausschlüsse sozial unterer Milieus aus Bildung mögen vordergründig wie ein Akt freiwilliger Entscheidung anmuten. Jedoch sind sie häufig die Folge einer vorweggenommenen Fremdausschließung, fast eine Art vorauseilenden Gehorsams, die Bourdieu (2001: 210f.) auf das Wirken symbolischer Gewalt zurückführt. Dieser Zusammenhang stellt das zweite Wirkprinzip dar.

Das dritte Prinzip umschreibt die pädagogische Kommunikation und Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Diese ist sozial vorstrukturiert und definiert, wie Angehörige verschiedener oder ähnlicher Milieus innerhalb einer Gruppe miteinander in Kommunikation treten bzw. Signale senden und empfangen. Für Bourdieu stellt diese Wirkweise

einen „Sonderfall der Kommunikation“ dar, in welchem ein „soziales Verhältnis des Verstehens“ entsteht, das ein stillschweigendes Übereinkommen bzgl. sozialer Platzierung beinhaltet (ders. 1992: 136, zit. n. Brehmer & Lange-Vester 2025: 10). Hobrack (2024: 25) analysiert in ihrem Buch „Klassismus“ sehr klar, dass bereits Kinder ein untrügliches Gefühl für Klassenunterschiede innerhalb ihrer Schulklasse haben und Kinder aus sozial unteren Milieus meiden und diesen anders begegnen. Lernende aus diesen Milieus erleben dabei verstärkt ein Nicht-Verstehen und Nicht-Verstanden-Werden, da ihnen die pädagogischen Vermittlungscodes nicht geläufig sind und sie diese nicht selbstverständlich dechiffrieren können. Umgekehrt machen sie die Erfahrung, dass ihre Praxis und Kommunikationsmuster als unpassend oder „falsch“ zurückgespiegelt oder bewertet werden (VGL. Brehmer & Lange-Vester 2025: 10).

Das vierte Wirkprinzip umfasst die Umwandlung der sozialen Hierarchie in eine Hierarchie der Kompetenzen, die sich im Berufsleben wiederum zurückwandelt in soziale Hierarchie und so zur Verfestigung beiträgt. Bei Liebau sind damit die Illusionen der Chancengleichheit für das Bildungswesen (siehe 2.4.) und der pädagogischen Autonomie (siehe 2.5.) gemeint. Die unterschiedliche Wertigkeit akademischer, allgemeiner oder beruflicher Bildung sowie praktischer und theoretischer Fächer, Bildungsgänge oder Institutionen sind genau wie das Verhältnis zueinander nicht selbstverständlich, sondern historisch gewachsen und sozial konstruiert. Gleichwohl bewirken oder intendieren weder die Institutionen, die Lehrenden, die Strukturen noch die Lernenden die Auslesemechanismen und damit verbundene Privilegierungen oder Benachteiligungen allein. Indem das Bildungswesen die Aufgabe erhält, Legitimierungen durch die Vergabe von Bildungstiteln zu erzeugen, wirken Versagen und Erfolg als persönlich zugeschriebene Leistungen, gemessen auf Basis und unter dem Mantel eines demokratischen Ausleseverfahrens. Bourdieu sprach sich deshalb in den 80iger Jahren für eine gerechte Neugestaltung von Frankreichs Bildungswesens aus und forderte u.a. eine Erweiterung des Spektrums anerkannter Leistungsformen und die Aufwertung der praktischen Intelligenz, um damit der Hierarchisierung von Praxis- und Wissensformen entgegenzuwirken. Sein Ziel war die Schaffung von Anerkennungsmöglichkeiten vielfältiger Kompetenzhierarchien, die Dechiffrierung und der Abbau einer hierarchisierten sozialen Rangordnung mit ihrer Grundlage von milieuspezifischen Zugängen zu Wissen und Wissensformen und gleichzeitig

die Entwicklung neu abgestimmter pädagogischer Handlungsformen. (Bourdieu 1987: 259, zit. n. Brehmer & Lange-Vester 2025: 11).

#### **4. Fazit**

Der eigene Anspruch des Bildungswesens, über Aufklärung allen Lernenden den gleichen Zugang zum kulturellen, sozialen und ökonomischen Angebotsreichtum zu eröffnen, lässt sich nur über eine institutionelle Selbstreflexion erreichen. Diese muss die Willkürlichkeit der selbstverständlichen Feldregeln und die damit verknüpften Privilegierungen hinterfragen und in den gesellschaftlichen, politischen und fachlichen Diskurs einbringen. Dabei braucht es aufgrund der Veränderungsträgheit (Hysteresiseffekt) des Habitus und der politischen Auseinandersetzungen im Feld der Macht einen langen Atem und stetige Aufklärungsarbeit. Zudem sind es neben der Ungleichheitskategorie Klasse auch Ethnie (vgl. dazu auch Artikel Didilica in diesem Heft), Geschlecht oder Alter (vgl. Bourdieu 1987: 727) sowie Behinderung (vgl. Budde & Hummrich 2013), deren Einflüsse es ebenfalls reflexiv zu berücksichtigen gilt.

Das Wissen um das unbewusste Zusammenspiel von Habitus und Feld macht neben der Strukturkritik auch eine Reflexionsarbeit mit den professionellen Akteur\*innen im Feld notwendig, da sich Ungleichheitsmechanismen in der Alltagspraxis reproduzieren. Widerstände und Abwehr gegen „das Fremde“ und die unbewusste Bevorzugung von Ähnlichem als soziale Praxis zu erkennen und die eigene Verstrickung mit den sehr stabilen Illusionen wahrzunehmen, ist hier das Ziel. Ein Thematisieren und gemeinsames Verstehen dieser Mechanismen ist Aufgabe von Supervision im Bildungswesen, damit Exklusionseffekte und die Grenzen pädagogischen Handelns dem Bewusstsein zugänglich werden. Dazu sollte die Reproduktion der Ungleichheitsstrukturen durch bisher unreflektierte Habitusanteile gemeinsam mit den Akteur\*innen im Feld nachvollzogen und in ihrem Wirken am konkreten Fall verstanden werden. Systematische Fallarbeit mithilfe von Sozioanalyse beinhaltet zum einen die reflexive, berufsbiografische Arbeit am „eigenen Fall“ mit der eigenen Herkunftsgeschichte sowie die kasuistisch-rekonstruktive Arbeit am „fremden Fall“ zum Verstehen differenter Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster (vgl. Helsper 2018: 138). Letzteres beinhaltet auch die Auseinandersetzung mit dem unterschiedlichen Spannungserleben bezüglich Gleichheit und Differenz und damit

verknüpfter Distinktion. Die Rolle von Emotionen als Ausdruck der Verunsicherung oder Bestärkung des eigenen Habitus sowie das Herausarbeiten und die Akzeptanz pädagogischer Handlungsgrenzen ist die notwendige Reflexionsarbeit (vgl. Rutter & Weitkämper 2025: 224). Zur langfristig wirksamen Transformation des Habitus und seiner hier angestrebten professionalisierten Anteile bedarf es jedoch einer stetigen Supervisionsarbeit mit einem habitussensiblen, sozioanalytischen Blick. Gleichzeitig braucht es für das Aufbrechen der benachteiligenden Strukturen grundlegende Systemveränderungen, die bereits vielfach gefordert werden, um passende Handlungsräume für die transformierten Habitus zu schaffen.

## Literatur

- Büchner, Peter (2025): Bildung und soziale Ungleichheit. Überlegungen zur Bedeutung der familialen Habitusgenese. In: Wimmer, Christoph & Tafner, Georg (Hrsg.): Grundbildung und Habitus: Theorie-Methoden-Praxis Weinheim: Beltz Juventa S. 149-170.
- Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2014): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion. Ausgabe 4; <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193> online Zugriff: 06/2025.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1990): Die biographische Illusion. In: Zeitschrift für Biographieforschung und oral history, Jg. 1990a, H1, S. 75-81.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1997): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart.
- Brake, Anna & Büchner, Peter (2006): Dem familialen Habitus auf der Spur. Bildungsstrategien in Mehrgenerationenfamilien. In: Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus & Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft, Forschungsperspektiven im Anschluss an Bourdieu. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 59-80.
- Bremer, Helmut & Lange-Vester, Andrea (2025): Mit Bourdieu im Feld der Bildung, In: Bremer Helmut; Lange-Vester Andrea (Hrsg.): Soziale Milieus und Habitus im Feld der Bildung. Weinheim: Beltz Juventa; S. 8-22.
- Effinger, Herbert (2015): Ausbildungssupervision in der Sozialen Arbeit. Soziale Arbeit 4 Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete; S. 129-135.
- El-Mafaalani, Aladin & Wirtz, Stefan (2011): Wie viel Psychologie steckt im Habitusbegriff? Pierre Bourdieu und die „verstehende Psychologie“. In: Journal für Psychologie; Jg. (19) 2011, Ausgabe 1,

- <https://journal-fuer-psychologie.de/article/view/22/94> online-Zugriff 5/2025.
- Gröning, Katharina (2013): *Supervision: Traditionslinien und Praxis einer reflexiven Institution*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Gröning, Katharina (2016): *Sozialwissenschaftlich fundierte Beratung in Pädagogik, Supervision und Sozialer Arbeit*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Heimann, Regina (2016). Habitusanalyse als Diagnoseinstrument in Supervision und Beratung, In: *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 23(4), Springer Verlag, S. 357-369.
- Heimann, Regina (2020): Habitusensibilität in Supervision; In: *Forum Supervision- Onlinezeitschrift für Beratung und Supervision*, Bielefeld, Bd. 28 Nr. 55; S. 21-41, <https://www.beratungundsupervision.de/index.php/fs/article/view/3634/3713> online Zugriff: 06/2025.
- Heimann, Regina (2023): Berufsrollenreflexion an einer Fachschule für Sozialwesen, In: *Forum Supervision- Onlinezeitschrift für Beratung und Supervision*, Bielefeld, S. 35-56 <https://www.beratungundsupervision.de/index.php/fs/article/view/6605/5916> online Zugriff: 06/2025.
- Heimann, Regina & Gröning, Katharina (2021): Habitusensibilität und Sozioanalyse in der Studienberatung In: Tillmann Grüneberg, Ingo Blaich, Juliane Egerer, Barbara Knickrehm, Maria Liebchen, Lukas Lutz, Ulrike Nachtigäller, Rainer Thiel (Hrsg.): *Handbuch Studienberatung: Berufliche Orientierung und Beratung für akademische Bildungswege*, Band 2; S. 790-805.
- Helsper, Werner (2018): *Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession*. In: Paseka, Angelika; Keller-Schneider, Manuela; Combe, Arno (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden; [Heidelberg]: Springer VS Verlag, S. 105-140.
- Hobrack, Marlen (2024): *Klassismus*, Ditzingen, Reclam Reihe 100 Seiten.
- Krais, Beate & Gebauer, Gunter (2002): *Habitus*; Bielefeld, Transcript.
- Kuhn, Annette (2023): Habitusensibilität. Warum Lehrkräfte der eigenen Haltung mit Skepsis begegnen sollen. Interview mit Sabrina Rutter und Florian Weitkämper. In: *Deutsches Schulportal*. <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/habitusensibilitaet-warum-lehrkraefte-der-eigenen-haltung-mit-skepsis-begegnen-sollten/>, online-Zugriff 06/2025.
- Lewalter, Doris; Diedrich, Jennifer; Goldhammer, Frank; Köller, Olaf & Reiss, Kristina (Hrsg.): *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Münster; New York: Waxmann.
- Liebau, Eckart (2006): Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In: *Friebertshäuser Barbara; Rieger-Ladich Markus & Wigger Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft, Forschungsperspektiven im Anschluss an Bourdieu*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 41-98.
- Liebau, Eckart (2011): Was Pädagogen an Bourdieu stört. In: *Verein der Förderer der Schulhefte (Hrsg.): Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analyse und zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen; Schulheft 146; 36. Jg ; Studienverlag Innsbruck-Wien; S. 10-21*.
- Müller, Katharina & Ehmke Timo (2015): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015: Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 285-316). Münster; New York: Waxmann Verlag. <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3555Volltext.pdf&typ=zusatztext> online Zugriff: 06/2025.
- Rehbein, Boike (2006): *Die Soziologie Pierre Bourdieus*. Konstanz: UvK Verlag.
- Rutter, Sabrina & Weitkämper Florian (2025): *Plädoyer für eine kontext- und situationspezifische*

Habitussensibilität und Sozioanalyse in der Lehrer\*innenbildung – oder Mit Bourdieu über Bourdieu hinaus lernen. In: Bremer, Helmut & Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Soziale Milieus und Habitus im Feld der Bildung. Weinheim: Beltz Juventa; S. 211-226.

Sander, Tobias (Hrsg.): Habitussensibilität, Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Schultheis, Franz (2019). Unternehmen Bourdieu. Ein Erfahrungsbericht. Transcript.

Vester, Michael (2018): Klasse, Schicht, Milieu; In: Otto, Hans-Uwe & Thiersch, Hans et.al. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit; 5. Auflage. Ernst Reinhard Verlag: München; S. 849 -875.

Vester, Michael (2019): Von Marx bis Bourdieu. Klassentheorie als Theorie der Praxis. In: Vester Michael, Kraditzke Ulf, Graf Jacob (Hrsg.): Klassen Fraktionen Milieus. Beiträge zur Klassenanalyse (1); Manuskripte, Rosa Luxemburg Stiftung, Berlin, 2. Auflage S. 9-67.

Vogel Katrin (2024): Die Erziehungswissenschaft der Gegenwart im Spiegel ihrer Theorierezeption. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Volume 27, S. 1217-1236, published open access <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01264-1> online Zugriff: 05/2025.

Wimmer Christopher, Tafner Georg (2025): Stichworte zur Verhältnisbestimmung zwischen Grundbildung und Habitus. In: Wimmer Christopher, Tafner Georg (Hrsg.): Grundbildung und Habitus. Theorie-Methoden-Praxis, Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 1-19 published open access: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-47254-2> online Zugriff: 06/2025.

Witte, Wolfgang; Supervision als non-formeller Lernort in Studiengängen der Sozialen Arbeit, In: Soziale Arbeit - Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete, 5/2009 S. 171-181.



### **Heimann, Regina**

Dr. phil., Dipl. Päd., Studiengangskoordinatorin beim Masterstudiengang „Supervision und Beratung“ an der Universität Bielefeld. Freiberuflich in Weiterbildung, Beratung und Supervision sowie offener Studienberatung an Schulen. Ehemals Gastprofessorin an der HS Düsseldorf. Lehraufträgen an unterschiedlichen Hochschulen zu Habitusreflexivität in Beratung. Publikationen zu Habitussensibilität und Habitusanalyse im Feld von Supervision und Beratung.

*Kontakt: [regina.heimann@uni-bielefeld.de](mailto:regina.heimann@uni-bielefeld.de)*

*Homepage: [www.regina-heimann.de](http://www.regina-heimann.de)*