



Schulische Bildung als Kontext sozialer Distinktion – Kultur- und milieuvergleichende Rekonstruktionen zu den Praktiken Lernender

Nicolle Pfaff

Georg-August-Universität Göttingen

Abstract

The article investigates types and practices of social distinction based on the praxeologic view of documentary reconstructions on interviews and group discussions with 10- to 13-year-old students in Brazil and Germany. Thus, social distinction is understood as principles of the placement and relation of oneself and others within society. The findings presented in this paper indicate educational institutions to provide possibilities of building communities and milieus. Related to self-placements of students within the national school structure, founding myths of the educational system work as important types of social distinction.

Wie verorten sich Menschen innerhalb der sozialen Strukturen der Gesellschaft? Wie nehmen sie im Zuge des Aufwachsens Plätze innerhalb des sozialen Gefüges ein? Und schließlich: Welche Mechanismen und Praktiken entwickeln Kinder und Jugendliche, um ihren sozialen Standort zu markieren und zu behaupten?

Mit diesen Fragen befasst sich der vorliegende Beitrag. Er behandelt damit Praktiken der sozialen Distinktion, über die sich Akteure auf dem Feld des Geschmacks oder des ästhetischen Sinns zu Objekten, Handlungen oder Werten als Kennzeichen anderer Personen in Beziehung setzen (vgl. Bourdieu, 1982, S. 104 ff.). Es ist Pierre Bourdieu (1974, 1982, 1984) zu verdanken, dass er auf die Bedeutung distinktiven Verhaltens als „Unterschiede setzendes Verhalten“ für die Genese und Reproduktion sozialer Strukturen hingewiesen und erste Anhaltspunkte für dessen empirische Analyse vorgelegt hat (Bourdieu, 1982, S. 62). Im Anschluss

an sein Milieu- und Habitusmodell haben sich im Kern zwei Forschungstraditionen entwickelt, die entsprechende Praktiken der Distinktion zum Gegenstand machen: Studien zu ökonomischen und kulturellen Eliten und Untersuchungen auf dem Feld der Jugendkulturforschung. Bildungs- und sozialisationstheoretische Perspektiven auf Phänomene der Distinktion sind jedoch bislang nur eingeschränkt zur Anwendung gekommen (vgl. Diaz-Bone, 2002). Die in diesem Beitrag vorgestellten Analysen zu den sozialen Praktiken der Distinktion von 10- bis 13-jährigen Lernenden kontrastierender Bildungsmilieus in verschiedenen sozialen und kulturellen Kontexten greift diese Forschungslücke auf: Einerseits leisten sie mit der Herausarbeitung von spezifischen Distinktionslinien und -mechanismen in den verschiedenen Untersuchungskontexten eine Momentaufnahme der Einsozialisation und der Selbstverortung Heranwachsender in das sozialstrukturelle Gefüge der Gesellschaft, in der sie aufwachsen. Andererseits weisen sie, und damit ist ein Ergebnis der vorliegenden Darstellungen bereits vorweggenommen, eine besondere Bedeutung von Bildungsinstitutionen und den diesen unterliegenden Strukturen für Praktiken der sozialen Distinktion nach.

Der Beitrag geht dabei von den distinktionstheoretischen Überlegungen Bourdieus und den Resultaten vorliegender empirischer Studien zu distinktiven Handlungsformen aus, die in einem ersten Abschnitt knapp dargestellt werden (1). Anschließend werden die methodologischen und methodischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit als Teil einer empirischen praxeologisch angelegten Distinktionsforschung beschrieben und das Untersuchungssample präsentiert (2). Im empirischen Teil sollen schließlich zwei Aspekte angesprochen werden, die sich einerseits auf die zentralen Distinktionslinien in den Praktiken von Heranwachsenden beziehen (3.1) und die andererseits deren Erfahrungshintergründe in Form der milieubildenden Funktion der schulischen Sozialräume beleuchten (3.2). Eine abschließende Zusammenfassung diskutiert die Fragen der Generalisierbarkeit der Resultate sowie ihrer Bedeutung in den Forschungsfeldern der Distinktions-, der Ungleichheits- und der Schulforschung (4).

1. Distinktion als Grenzmarkierung sozialer Milieus und die distinktive Kraft schulischer Bildung

Dass den Institutionen des Bildungssystems mit den spezifischen Milieus, die sie bilden, und der Reproduktion von Bildungsungleichheiten, die sie gewährleisten, eine zentrale Bedeutung für die soziale und vor allem kulturelle Strukturierung unserer Gesellschaft zukommt, ist sowohl aus Studien zum sozialen Kapital (vgl. z.B. Gonzáles, Stoner & Jovel, S. 2003; van Zanten, 2003) wie auch zur Bildungsbeteiligung (vgl. z.B. Baumert, Watermann & Schümer, 2003; Becker, 2003; Sünker,

2004) hinreichend bekannt. Darüber, wie die Prozesse der Milieubildung und damit verbunden auch der sozialen Selbstverortung Heranwachsender ablaufen, d.h. wie Gesellschaft über Bildung strukturiert wird, wissen wir hingegen noch deutlich weniger.

Nicht erst seit den Arbeiten von Bourdieu werden insbesondere Praktiken der sozialen Distinktion als zentrale Mechanismen der Strukturierung der Gesellschaft verstanden. Insbesondere Veblen (1899/1994), aber auch Simmel, Weber und Elias beschrieben schon früh die ästhetische und lebensweltliche Distinguiertheit begünstigter sozialer Gruppen und der Oberschicht (vgl. auch Goffman, 1951). Dazu gehören neben Praktiken der Kleidung oder Freizeitgestaltung auch institutionelle Zugehörigkeiten, z.B. zu Bildungsinstitutionen. Verschiedene strukturelle Merkmale elitärer Distinktion wurden dabei bereits in frühen Theoremen analytisch gefasst, wie beispielsweise die Simmelsche Idee der ‚Zwei-Fronten-Position‘, die dem Adel wie selbstverständlich u.a. das Recht auf Bildung zuerkannte. Auch das ‚trickle-down‘-Konzept der amerikanischen Funktionalisten (Barber, 1993), das davon ausgeht, dass soziale Innovationen und Moden in der Regel in den oberen Gesellschaftsschichten entstehen und dann nach unten hin durchwirken, ist schon länger bekannt. Mit Blick auf die Bildungsexpansion, in deren Zuge Schulabschlüsse, die zunächst nur gesellschaftlichen Eliten vorbehalten waren, als Selektions- und Allokationsmechanismus gesellschaftlich entwertet wurden, lässt sich dieses Konzept auf schulische Bildung beziehen.

Die bei weitem einflussreichsten distinktionstheoretischen Überlegungen sind jedoch in Bourdieus Milieu- und Habituskonzept verwurzelt. Bourdieu (1982) hatte in seiner Kritik der Einseitigkeit und Unvereinbarkeit von Objektivismus und Subjektivismus in der Soziologie Klassen- und Schichtkonzepte durch ein mehrdimensionales Modell des sozialen Raums ersetzt (Bourdieu, 1974, S. 42 ff.), das neben sozialstrukturellen Aspekten die Dimension des symbolischen Raums der Lebensstile enthalten sollte, in denen Lebenslagen im sozialen Raum ihren symbolischen Ausdruck finden (vgl. Diaz-Bone, 2002, S. 19 ff.). Dabei begreift Bourdieu Lebensstile und soziale Lagen als permanent in Relation zueinander stehend, sich aneinander orientierend und voneinander abgrenzend (Bourdieu, 1974, S. 57 f.). Distinktion bezeichnet dabei den Mechanismus der Herstellung von Differenz im symbolischen Raum (Bourdieu, 1982, S. 62), mittels derer sich schließlich sozialstrukturelle Grenzziehungen im sozialen Raum manifestieren.

Dass Distinktionspraktiken neben ästhetischen Aspekten und Zugehörigkeiten zu sozialen Netzwerken auch über die Teilhabe an Bildung realisiert werden, zeigen Studien aus dem Feld der Forschungen zu Bildungsungleichheit. In einer theoretischen Perspektive verweist z.B. Tenorth (2003, S. 423) auf die Bedeutung von Bildung „als Hinweis auf die Genese und Form des Habitus und die Modi der Dis-

tinktion, die eine Zurechnung zu Schichten und Klassen erzeugen“. Bezogen auf die aktuelle Entwicklung des Schulsystems betont Bellmann (2008, S. 266) auf der Makroebene des Bildungssystems, dass mit der zunehmenden Initiierung einer marktorientierten Wettbewerbssteuerung im Bildungswesen, z.B. durch die Liberalisierung der Schulwahl oder die Einführung von Privatschulen, Distinktionsgewinne für Lernende und ihre Familien verbunden sind. Diese beziehen sich einerseits auf die Anerkennung, die mit der höheren Selektivität von Schulen verbunden ist und andererseits auf die Signalwirkung der Selektion von Bildungseinrichtungen als ein Indikator für Bildungsorientierung (vgl. z.B. Zymek, 2004).

In historischer Perspektive fasst Böttcher (2002, S. 22) die Funktionalität eines hohen Differenzierungsgrades des Bildungssystems und einer hohen Selektivität weiterführender Schulen für den Statuserhalt gesellschaftlicher Eliten als eine „konservative und an Distinktion orientierte Interpretation des Bildungsbegriffs: Bildung als ein Privileg, das nur wenigen zuteil werden kann“. Schmitz (1997, S. 104 ff.) beschreibt die Generierung von Status durch politische Macht und Bildung bereits für die griechische Kaiserzeit, für die er den Erwerb von Wissen und sprachlichen Fähigkeiten als ein zentrales Mittel der sozialen Distinktion unter Gelehrten herausstellt. Für moderne Gesellschaften greift Bourdieu (1982, S. 441) diesen Zusammenhang auf, indem er Bildung in der Form der „exklusiven Aneignung ‚unbezahlbarer‘ Werte“ als Element der Distinktionsbestrebungen gesellschaftlicher Eliten fasst (vgl. auch Bourdieu & Passeron, 1971). Die soziale Wertschätzung von Bildung wird dabei bestimmt durch ihre Inhalte und die Kontexte ihrer Aneignung:

Und wie ihre Privilegierung literarischer und künstlerischer Bildung gegenüber der naturwissenschaftlichen und technischen zeigt, handelt der Monopolinhaber der sogenannten ‚vielseitigen Bildung‘ nicht anders, wenn sie in den Potlatsch der gesellschaftlichen Begegnung die Zeit einbringen, die sie ungeachtet unmittelbaren Ertrags mit Exerzitien zugebracht haben, die um so mehr Prestige einbringen, je nutzloser sie sind (Bourdieu, 1982, S. 441).

An anderer Stelle beschreibt Bourdieu (1990) das Bildungssystem als staatliches Instrument zur Durchsetzung einer offiziellen und mit gesellschaftlicher Anerkennung und Macht verbundenen Sprache. Deren Kenntnis sichert aus seiner Sicht etwa die Chancen eines sozialen Aufstiegs, bildet zugleich aber auch einen grundlegenden Mechanismus der wahrscheinlicheren Reproduktion des sozialen Status. Bourdieu definiert in diesem Zusammenhang Distinktion als einen zentralen Mechanismus der Sprachbeherrschung, der sich durch eine sorgfältige Wortwahl jenseits des Gewöhnlichen und Kreativität im Ausdruck auszeichnet. Mit Bezug auf diese Darstellung Bourdieus untersucht Schroeder (2001) den Umgang mit Lernenden mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen und bezieht Distinktion via

Bildung damit auf die organisationale Mesoebene von Schulen als Organisationen. Er weist darauf hin, dass über die Marginalisierung von Mehrsprachigkeit an Schulen soziale Räume hergestellt und verstetigt werden (ebd., S. 267). In einem kulturvergleichenden Ausblick zu seiner Studie über Eliten stellt Hartmann (2002, S. 152 ff.) ebenfalls mit Bezug auf Bourdieus Annahmen insbesondere für Frankreich und die USA die Bedeutung einzelner Schulen heraus, deren Besuch einen spezifischen Habitus und Distinktionsformen garantiert und die damit Elitenbildung im Besonderen betreiben.

Helsper, Brademann, Kramer, Ziems und Klug (2008) gehen dieser „Kultur der Distinktion“ exklusiver Schulen anhand deutscher Gymnasien nach. Sie rekonstruieren, wie sich organisatorische Unterscheidungen im Handeln der Akteure niederschlagen. Eine zunehmende Tendenz zu Distinktionsbestrebungen von Einzelschulen sehen die Autorinnen und Autoren vor dem Hintergrund von Bildungsexpansion, Pluralisierung der Gymnasiallandschaft, der Tendenz zur Internationalisierung schulischer Bildung, der Stärkung der einzelschulischen Autonomie und dem Rückgang der Schülerzahlen. Helsper et al. entwerfen in ihrer Analyse der Bildungsbiografien von Lernenden eines exklusiven Gymnasiums zwei Formen der habituellen Bezugnahme auf den schulischen Habitusentwurf der exklusiven Exzellenz. Diese sind einerseits durch eine familial tradierte „Leichtigkeit des Umgangs mit dem Schulischen“ und andererseits durch das Streben und die „angestrenzte Arbeit am Schulischen“ (ebd., S. 244) gekennzeichnet. Mit beiden Orientierungen verbunden sind die Distinktion von leistungsschwächeren Lernenden und Gleichaltrigen sowie eine hohe Identifikation mit der Exklusivität des schulischen Settings, in das sie eingebunden sind.

Auch über dieses exklusive Segment der gymnasialen Bildungslandschaft hinaus finden Helsper et al. (ebd.) „ein ausdifferenziertes Wissen um Bildungsdistinktion“ bei den untersuchten 10-Jährigen verschiedener Schulformen. Krüger, Köhler, Pfaff und Zschach (2011) rekonstruieren bezogen auf die Sekundarstufe des deutschen Schulsystems zwei differente Formen der Bildungsdistinktion. Während Lernende im gymnasialen Segment des Bildungssystems soziale Unterscheidungen in erster Linie über Schulleistungen konstruieren, beziehen sich Lernende aus niedrig qualifizierenden Schulen mit ihren Deutungen in erster Linie auf Verhaltensaspekte und weisen mit ihren Distinktionspraktiken schulische Leistungserwartungen zurück. Auch allgemeiner angelegte Analysen zu den Distinktionspraktiken von Lernenden am Übergang in weiterführende Schulen (vgl. Pfaff, 2010b) verweisen darauf, dass Bildung ein zentrales Feld der Distinktion unter Gleichaltrigen darstellt, anhand dessen nicht nur Milieudifferenzen konstruiert werden, sondern über das sich Lernende u.a. die Strukturiertheit des Bildungssystems erklären (vgl. Pfaff, 2010a). Diese Untersuchung deutet darüber hinaus darauf hin, dass das Wissen um

Bildungsdistinktion, wie Helsper et al. (2008) schreiben, unter Lernenden weitgehend unabhängig von den Konstruktionsmerkmalen von Schulsystemen verbreitet ist, sich stattdessen auf innerhalb dieser bestehende Hierarchien bezieht (vgl. Pfaff, 2010a).

Diesem Befund gehen die vorliegenden Analysen weiter nach, indem sie nach den Modi der bildungsbezogenen Distinktion in kontrastierenden Bildungsmilieus zweier nationalstaatlicher Bildungssysteme fragen. Sie gehen von bildungsbezogener Distinktion im Sozialgefüge der Gleichaltrigenkultur Lernender aus und untersuchen Spezifika entsprechender Praktiken in unterschiedlichen Segmenten der Bildungssysteme sowie in diesen insgesamt. Die grundlegende Analyseebene bilden dabei, wie bei den zuletzt vorgestellten Studien, die Erfahrungen und habituellen Orientierungen von Lernenden. So fruchtbar der methodologische Standpunkt des Treffens von Aussagen über Bildungssysteme auf der Basis der Analyse der Praktiken von Schülerinnen und Schülern zu sein scheint, so ist er doch begründungsbedürftig.

2. Praxeologische Distinktionsforschung – zur Studie

Der Untersuchung von Distinktionslinien und Praktiken in der Interaktion von Kindern und Jugendlichen liegt die Annahme zugrunde, dass sich grundlegende habituelle Orientierungen vor dem Hintergrund lebensweltlicher Zusammenhänge entfalten, die in den sozialräumlichen, familialen und peerbezogenen Milieus bestehen, in denen Kinder aufwachsen. Diesem Ausgangspunkt liegt ein wissenssoziologisches und eher mikrosoziologisch ausgerichtetes Milieukonzept zugrunde, wie es von Bohnsack (2003a, S. 111) und anderen (vgl. z.B. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2001) in Anlehnung an die Wissenssoziologie von Karl Mannheim, die Ethnomethodologie von Harold Garfinkel und die praxeologische Habituskonzeption von Pierre Bourdieu entwickelt wurde. Milieus werden dabei als konjunktive Erfahrungsräume bestimmt, die dadurch charakterisiert sind, dass ihre Angehörigen bzw. ihre Träger durch Gemeinsamkeiten des Schicksals, des biografischen Erlebens oder Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte miteinander verbunden sind.

Diese Konzeption von Milieu und sozialen Praktiken basiert auf der Mannheim'schen Unterscheidung zwischen kommunikativ generalisierten und konjunktiven Wissensbeständen, die jenes Wissen, das sich in konkreten Lebensräumen konstituiert und welches den gemeinsamen Praktiken als ‚modus operandi‘ in Form habitueller Orientierungen zugrunde liegt (vgl. Bohnsack, 2003b, S. 42), von institutionalisierten und rollenförmigen Wissensbeständen unterscheidet. Die dokumentarische Methode der Interpretation untersucht dieses im milieuspezifischen Er-

fahrungszusammenhang gründende atheoretische, handlungsleitende Wissen als „ineinander geschachtelte Orientierungsfiguren“ bzw. als diese übergreifende erfahrungsbezogene Rahmung, den sogenannten ‚Orientierungsrahmen‘ von Individuen und Gruppen (Bohnsack, 2003a, S. 136 ff.; vgl. auch Nohl, 2006, S. 7). Dabei fokussiert das Verfahren, das im Zusammenhang mit der Analyse von Gruppendiskussionen erarbeitet wurde, auf die interaktive Hervorbringung von Orientierungen und beschreibt dabei in erster Linie kollektive Orientierungsgehalte.

Bezogen auf die Erfassung kollektiven milieuspezifischen Orientierungswissens zielt das in diesem Beitrag vorgestellte Forschungsvorhaben vor allem auf den Erfahrungszusammenhang der Peergroup, die am Übergang von der Kindheit in die Jugend ein wichtiges Sozialisationsfeld für die untersuchte Altersgruppe der 10- bis 13-Jährigen darstellt (vgl. z.B. Krappmann, 1991). Die Relevanz der hier in der gemeinsamen Praxis von Gleichaltrigengruppen entfalteten kollektiven Orientierungen im Bereich sozialer Distinktionen und Abgrenzungen steht im Zentrum der vorliegenden Analyse.

Das theoretische und methodologische Gerüst zentraler Grundbegriffe ist in dieser Studie einer modernen Praxeologie entlehnt, wie sie Reckwitz (2004) in ihren Grundzügen über alle konzeptionellen Differenzen zwischen aktuellen praxeologischen Zugängen hinweg skizziert. Grundlegend kennzeichnet praxeologische Perspektiven die Kritik an rationalistischen und intellektualistischen Unterstellungen zu Sozialität und sozialem Handeln, d.h. an der Annahme, dass soziales Handeln grundsätzlich durch intentionale Absichten bzw. normative Reglements geregelt ist. Im Unterschied dazu gehen praxeologische Sozialtheorien davon aus, dass sich das Soziale auf der Basis kollektiver Wissensordnungen konstituiert, wobei Wissen (Codes, Semantiken, habituelle Orientierungen) „als ein Konglomerat von kontingenten Sinnmustern [gedacht wird], die auf kulturspezifische Weise alltägliche Sinnzuschreibungen und somit ein Verstehen ermöglichen wie regulieren, [und] somit als notwendige Bedingung des Handelns wie des Sozialen [fungieren]“ (ebd., S. 42). Sozialität erscheint damit in der Wiederholbarkeit wissensbasierter ‚Performances‘, die zeitlich unbestimmt und räumlich versprengte Bestände an sozialen Taten und Interaktionen umfasst. Kontinuität und Erwartbarkeit sozialer Praktiken sind dabei aus Sicht der meisten Praxeologinnen und Praxeologen garantiert einerseits durch die kognitive Strukturiertheit sozialen Wissens und andererseits durch die Materialität der Körper und Artefakte, an die sie gebunden sind.

Theoretische Differenzen verschiedener Praxistheorien betreffen die grundsätzliche Beschaffenheit und den Bestand sozialer Praxis. So geht beispielsweise Bourdieu von einer grundsätzlichen Routinisiertheit sozialer Praktiken aus, in der diese auf der Basis habitueller Orientierungen beständig reproduziert wird; Butler dagegen konzipiert soziale Praktiken als grundsätzlich unberechenbar und subversiv,

d.h. permanent Routinen durchbrechend und in Veränderung begriffen. Integriert man beide Positionen, so gelangt man mit Reckwitz (2003, 2004, S. 49) zu einer Praxistheorie, die sowohl in der Lage ist, gesellschaftliche Reproduktion, wie auch sozialen Wandel zu erklären. Die dieser Darstellung zugrunde liegende Studie will beide Aspekte einbeziehen und fragt dabei nach den distinktiven Routinen der Milieureproduktion und anhand der Diskurse von Peergroups insbesondere nach den Subversionen bzw. Genesen von Praxen der Distinktion.

Ebenso aus der Perspektive der Praxeologie wird in der vorliegenden Untersuchung der Kulturvergleich gedacht. Dabei erscheint kulturelle Differenz als „komplexe Überlagerung und Aneignung von Wissens-elementen verschiedener räumlicher oder zeitlicher ‚Herkunft‘“ (Reckwitz, 2005, S. 99). In einer praxeologischen Perspektive kommen nicht ganze Lebensweisen oder die Sitten und Gebräuche einer Kultur als solche in den Blick, sondern dieser wird auf konkrete soziale Praktiken als wissensabhängige fokussiert. Ein solches Verständnis ermöglicht die Darstellung kultureller Differenz nicht als „Unterschiede zwischen Entitäten“ (ebd., S. 100), sondern fragt nach der aktiven Aneignung von interdependenten Sinn- und Aktivitätsfragmenten in Abhängigkeit von deren räumlicher und zeitlicher Herkunft.

Die praxeologische Perspektive wendet sich der dichten Beschreibung der Mikrologik des Kulturellen und Sozialen jenseits rationalistischer Idealisierungen zu, in der Handeln als der kompetente Umgang mit Alltagstechniken, mit einem kulturell spezifisch codierten know how erscheint, welches einerseits den Charakter von Routinisiertheit, andererseits von interpretativer Unbestimmtheit und latenter Agonalität enthält (Reckwitz, 2005, S. 99 f.).

In diesem Sinn wird in dieser Studie die Mikrologik sozialer Identifikations- und Distinktionsprozesse von Kindern und Jugendlichen entlang ihrer konkreten räumlichen, zeitlichen und gruppenspezifischen Bedingtheit entschlüsselt. Die dabei zu rekonstruierenden kollektiven Orientierungen und routinisierten Praktiken der sozialen Abgrenzung verweisen ihrerseits auf sozial-kulturelle Milieus bzw. spezifische kulturelle Bewegungen sowie auf die sozialen Felder und Institutionen der sozialen Ungleichheit. Die dokumentarische Methode als Verfahren der Textinterpretation ist dabei durch die besondere Betonung des komparativen Vorgehens bei der Rekonstruktion sowie durch den Analyseschritt der soziogenetischen Typenbildung (vgl. ausführlich Nohl, 2001) auf die Einbeziehung zusätzlicher Analyse-dimensionen, wie beispielsweise in einem kulturvergleichenden Zugriff, hin angelegt.¹

Die Grundlage der Darstellung bilden dokumentarische Rekonstruktionen von narrativ angelegten Interviews mit 11- bis 13-jährigen Jugendlichen, die im Kontext zweier methodisch eng verbundener Forschungsprojekte erhoben wurden. Die

hier vorgelegten Analysen basieren auf ca. 60 narrativ-biografisch angelegten Interviews mit Lernenden und 15 Gruppendiskussionen mit Freundschaftsgruppen in kontrastierenden Bildungsmilieus der Jahrgangsstufe fünf des deutschen sowie auf 15 Interviews sowie acht Gruppendiskussionen mit Lernenden der gleichen Jahrgangsstufe in kontrastierenden Bildungsmilieus des brasilianischen Schulsystems.

Das deutsche Datenmaterial stammt aus dem DFG-Projekt ‚Peergroups und schulische Selektion‘, das zwischen 2006 und 2011 am Zentrum für Bildungs- und Schulforschung (ZSB) der Universität Halle realisiert wurde (vgl. dazu z.B. Krüger, Köhler & Zschach, 2007, 2010; Krüger & Pfaff, 2008). In der rekonstruktiv angelegten Längsschnittstudie geht es im Wesentlichen um die Bedeutung der Peergroup für den Verlauf von Schulkarrieren in der Sekundarstufe I. Im Rahmen der dokumentarischen Rekonstruktionen des Datenmaterials aus der ersten Untersuchungswelle mit Fünftklässlern gerieten dabei auch Prozesse der sozialen Distinktion in den Blick, mit denen Lernende in verschiedenen Bildungsmilieus ihre Selbstverortung im sozialen Raum über ihre Bildungsbeteiligung erklären (vgl. z.B. Krüger et al., 2011). Diesen Prozessen sozialer Distinktion via Bildung widmet sich ein weiteres Forschungsvorhaben, das mit einem analogen Methodensetting ebenfalls als Längsschnitt konzipiert ist und die identifizierten Praxen der sozialen Verortung und Abgrenzung in einen System- und Kulturvergleich überführt (vgl. Pfaff, 2010a, b, 2012).

Brasilien erschien dabei als Vergleichshorizont besonders interessant, weil soziale Ungleichheiten zwischen sozialen Klassen, den Geschlechtern und zwischen verschiedenen Minderheiten in dem Schwellenland eine besondere Brisanz aufweisen, jedoch das Schulsystem mit einer integrativen öffentlichen Volksschulbildung bei einem noch verhältnismäßig kleinen Privatschulsektor dadurch entstehende Differenzen wenigstens zum Teil auszugleichen scheint. Für die vorliegende Analyse ergibt sich damit ein hochkomplexes Spannungsfeld aus Aspekten der in der Attribuierung von Klasse, Geschlecht und Ethnizität begründeten Benachteiligungen im Bildungssystem sowie Bedingungen der nationalen Organisation von Schule selbst.

3. Soziale Distinktion auf der Grundlage schulischer Erfahrungen – empirische Rekonstruktionen

Die nachfolgend dargestellten empirischen Rekonstruktionen beleuchten schulische Bildung als einen Mechanismus sozialer Distinktion zwischen Lernenden. Die vorliegende Analyse bezieht sich dabei auf Material aus der ersten Erhebungswelle beider Projekte (zu einer längsschnittlichen Analyse vgl. Pfaff, 2012). Untersucht werden dabei zunächst die festgestellten Formen und Funktionen der Distinktion Lernender auf dem Feld der Schulbildung. Dies betrifft insbesondere die gemein-

schafts- und milieubildende Kraft distinktiver Praktiken sowie ihre Bedeutung für die Selbstverortung von Individuen in der Gesellschaft. In einem zweiten Schritt geht es um verschiedene Modi der sozialen Distinktion in den untersuchten Bildungsmilieus. Neben den milieustiftenden Distinktionspraktiken an unterschiedlichen Schulformen kommen dabei insbesondere Deutungsmuster der Strukturiertheit von Bildungssystemen zum Ausdruck.

3.1 Schulstruktur in der Funktion von Gemeinschaftlichkeit und Milieubildung

Verschiedene Analysen haben darauf hingewiesen, dass Lernende Gleichaltrige über ihre Zugehörigkeit zu Bildungsmilieus sozial verorten (vgl. Pfaff, 2010a; Krüger et al., 2011). Dabei finden sich in dem analysierten Material aus Interviews mit Lernenden der fünften Jahrgangsstufe sowie Gruppendiskussionen mit deren Peers länder- und schulformübergreifend zwei inhaltliche Bezüge, über die Differenzen bzw. Gemeinsamkeiten konstruiert werden.

Dies sind erstens Verweise auf *Leistungsfähigkeit*. Im deutschen Sample beziehen sich damit verbundene Abgrenzungen gegenüber Lernenden anderer Schulen in der Regel auf deren schulische bzw. kognitive Leistungen. So äußert sich eine Gruppe von Gymnasiastinnen über Erfahrungen aus der Grundschulzeit, in der sie für die Zeit der Renovierung ihrer Grundschule die weiterführende Schule in einem benachbarten Stadtteil besuchten, abfällig über die Lernenden dieser Schule: „*wir nehmen jetzt mal als krasses Gegenteil die Reudnitzer, die Reudnitzer sind (.) eigentlich dumm*“ (GD, Streicher, Nadja, D, Gymnasium, 3).² Die Mädchen einer Gruppe von Musikerinnen nehmen diese Abgrenzung zu den Lernenden der anderen Schule auf die Frage hin vor, was sie als Gruppe auszeichnet und benutzen damit die konstatierte Differenz in der kognitiven Leistungsfähigkeit zur Selbstcharakterisierung. Diese verläuft in doppeltem Sinne negativ. Erstens nehmen die Gymnasiastinnen einerseits eine sozialräumliche Abwertung vor, indem sie die Jugendlichen als Bewohner des deprivierten Leipziger Stadtteils ‚Reudnitz‘ kennzeichnen. Zweitens werden Lernenden der Mittelschule mit dem Attribut ‚dumm‘ beschrieben. Der implizite Gegenhorizont des Eigenen kennzeichnet Nadja und ihre Freundinnen damit als intelligente Bewohnerinnen eines gut situierten Wohngebiets. Eine ähnliche, aber gegensätzlich verlaufende Distinktion nimmt der Sekundarschüler Kevin vor:

un (.) Janina Neubert de woar Streberin die war- die hatte nur Einsen ofm Zeuchnis³
[I: hm] nur Einsen immar (2) Test eine einzige Eins wer hat se wussten wir alle schon
Janina Neubert hat de einzje Eins [I: ☺] Janina Neubert hat de einzje Eins [I: hm] un (2)
die is och ofm Gymnasium-es sin viele ofs Gymnasium jejang Roger Thiele Lennart
Osterfeld alle die die mit den (.) juten Fähigkeitn die das alles gönn (I, Kevin, D, Sekun-
darschule, 676–683).⁴

Seine Darstellung bezieht sich auf die Leistungsdifferenzen von Lernenden seiner ehemaligen Grundschulklasse, die verschiedene weiterführende Schulen besuchen. Er kennzeichnet dabei die Gymnasiasten im Unterschied zu sich selbst und seinen Klassenkameraden als besonders begabt und bezieht sich dabei auf das Referenzsystem schulischer Leistungen. Auch im brasilianischen Sample finden sich Distinktionen zwischen Angehörigen verschiedener Schulumilieus. Im Unterschied zu den Distinktionen über individuelle kognitive Fähigkeiten der deutschen Lernenden beziehen sich diese auf die finanziellen Ressourcen von Familien. Dies wird beispielsweise in Williams Darstellung zum Verhalten seiner Klassenkameraden deutlich: „*die denken so, weil ihre Eltern nicht bezahlen müssen sie sich nicht benehmen*“ (I, William, B, öffentliche Schule, 371 f.). Die seiner Aussage implizite Abgrenzung von Lernenden an Privatschulen verweist ebenso auf schulstrukturelle Aspekte, wie die beschriebenen Distinktionen der deutschen Lernenden. Generell zeigt sich hier, dass sich Selbst- und Fremdverortungen Lernender genuin auf die Peerkultur beziehen und die Schullandschaft als Differenzierungskriterium nutzen.

Eine zweite Form sozialer Distinktion unter Gleichaltrigen bezieht sich auf geteilte Wertvorstellungen. Auch diese orientiert sich zentral an den Bildungsmilieus, denen die Lernenden angehören, wie beispielsweise eine Aussage des brasilianischen Privatschülers Mateo deutlich macht, in der er seinen Freundeskreis beschreibt:

die Freunde im Colégio glaube ich denen kannst du mehr vertrauen ne [I: mhm] (.) auf der Straße ist es viel schwieriger auch gute Freunde zu treffen ne weil du kannst nicht mit jedem Kontakt haben (.) also ich spiele auf der Straße spiele ich nur mit meinen Freunden aus dem Colégio die in meiner Nähe wohnen [I: mhm] ich schließe keine Freundschaften auf der Straße (I, Mateo, B, Privatschule, 68–75).

Mateo beschreibt die Zugehörigkeit zu seiner Schule als wesentliche Voraussetzung, Teil seines Freundeskreises zu sein, der damit zugleich als ein selektiver bestimmt ist. Der explizite Gegenhorizont der Straße, der in seiner Aussage deutlich wird, impliziert, wie der Verweis auf Vertrauen verdeutlicht, Unsicherheiten, denen er sich nicht aussetzt. Eine ähnliche Argumentation findet sich auch bei Lernenden einer öffentlichen Schule in Brasilien sowie an niedrig qualifizierenden Schulen in Deutschland, wenn William (I, B, öffentliche Schule, 416–419) beispielsweise ausführt: „*weil das ist die einzige Schule wo mich meine Freunde mögen (.) da haben sie keine Vorurteile (.) die Jungs da sind cool die streiten nicht und lästern nicht*“ und René (GD, D, Hauptschule, 235 f.) über seine Schule berichtet: „*hier wird man wenigstens von den anderen Kindern akzeptiert*“. Interessant ist die Differenz zwischen diesen beiden Aussagen und der von Mateo, in der bereits ein milieubildender Effekt der Schulzugehörigkeit zum Ausdruck kommt. Während Mateo die Bildung seines Freundeskreises als einen intentionalen selektiven Prozess beschreibt,

der auf Angehörige der Privatschule beschränkt ist, konstruieren William und René die Peergemeinschaft an ihren Schulen als integrative Sozialräume, in denen niemand ausgeschlossen wird.

Damit ist neben der Herstellung von Gemeinsamkeit und Gemeinschaftlichkeit unter Angehörigen eines Bildungsmilieus zugleich eine zweite Funktion bildungsbezogener Distinktion unter Lernenden angedeutet, die sich auf die Sozialstruktur der Gesellschaft bezieht und in der sowohl Differenzen zwischen verschiedenen Schulmilieus wie auch zwischen den Kulturen deutlich werden.

Für niedrig qualifizierende Schulen in Deutschland ist dabei eine starke Abgrenzung von anderen Bildungsgängen festzustellen, die sich beispielsweise in einer weiteren Aussage des Sekundarschülers Kevin (I, D, Sekundarschule, 1069 f.) dokumentiert: *„der is ofs Kirch Gymnasium jewechselt [I: mm-h] (2) seit dem gonnte den keener mehr leidn“*. Die Ablehnung eines ehemaligen Mitschülers wird hier mit dessen Besuch eines konfessionellen Gymnasiums begründet und steht damit direkt mit dessen Zugehörigkeit zu einem bestimmten Bildungsmilieu im Zusammenhang. Auch René (I, D, Hauptschule, 783 f.) konstatiert im Bezug auf seinen Bildungsweg: *„nämich auf Gymnasium möchte ich nich auf Real au nich un Gesamt au nich (.) un auf da Doofenschule au nich“*. In der begründenden Legitimation seines Hauptschulbesuchs schließt René die Zugehörigkeit zu anderen Schulformen für sich aus, ohne diese Ablehnung inhaltlich weiter auszuführen. Einzig gegenüber der Sonderschule benutzt er die abwertende Bezeichnung der *„Doofenschule“*, die nahelegt, dass für René mit dem Besuch dieser Schulform eine Stigmatisierung im Sinne des Absprechens kognitiver Leistungsfähigkeit verbunden ist. An anderer Stelle in einer Gruppendiskussion mit seinem Freund Paul führt René (GD, D, Hauptschule, 235–247) aus: *„äh hier wird man auch (.) nich als böser Schüler (2) eh [...] als böser Sch- Schüler also (.) gesacht da isn böser Schüler oder so“*. In seiner Aussage dokumentiert sich erneut eine Angst vor Stigmatisierung, hier adressiert an die Lehrenden, die inadäquate Verhaltensweisen nicht pauschalisieren. Eine ähnliche Figur zeigt sich in der Gruppendiskussion der Freundin der Hauptschülerin Aylin (GD, D, Hauptschule, 142–146):

Sw: is doch jetzt egal (.) wir sind hier auf ner Hauptschule wir könn hier auch was lernen
ne

Aw: aus Fehlern lernt man doch

Jw: Lhm-h. außerdem (...)

Dw: Laußerdem könn alle Fehler machen ohne ausgelacht zu werden

Analog zu René findet in der Gruppendiskussion eine Identifikation mit der Hauptschule statt, die auf der Zuschreibung einer Passförmigkeit des schulischen Angebots zum eigenen Verhalten bzw., wie hier im Falle Aylins und ihrer Freundinnen, zu den eigenen Lernformen und -prozessen beruht. Beiden Aussagen implizit sind

damit Zuschreibungen an höher qualifizierende Schulformen, die als negative Gegenhorizonte des ‚Unsozialen‘ für den eigenen Bildungsraum fungieren.

Dies ist anders im brasilianischen Sample, wo sich unter Lernenden öffentlicher Schulen keine Distinktionen gegenüber solchen an Privatschulen bzw. den Schulen an sich finden. Dies hängt, wie im Weiteren noch deutlich werden wird, vor allem damit zusammen, dass sich brasilianische Lernende die Zugehörigkeit zu einem Schultyp nicht über Persönlichkeitsmerkmale, wie z.B. Lernanstrengung oder kognitive Fähigkeiten, erklären, sondern ausschließlich über finanzielle Ressourcen. Gleichzeitig findet sich auch unter den Lernenden öffentlicher Schulen in Brasilien die Deutung einer Passförmigkeit des Lernkontexts, wie eine Aussage aus einer Gruppendiskussion verdeutlicht: *„solange man allein ist erzählt man, ah die Schule ist scheiße sobald man neue Freunde kennenlernt die Schule man fängt damit an zu erzählen, ah, die Schule wird langsam besser“* (GD, Mariana, B, öffentliche Schule, 245–249). Die damit verbundene Identifikation mit der Schule bezieht sich zunächst nicht auf diese als Bildungsort, sondern auf die dort bestehende Peer-gemeinschaft Lernender. Im Unterschied zu dem eingangs zitierten Argument des Privatschülers Mateo, der seine Freunde ausschließlich im Kontext der Schule wählt, werden Freundschaften hier nicht selektiv auf das Bildungsmilieu der Schule beschränkt, sondern in diesem erweitert. Zugleich wird die schulische Peergemeinschaft an öffentlichen Schulen in Brasilien auch als Lerngemeinschaft gedacht und damit auf die Bildungsfunktion der Schule bezogen: *„hier die Gruppe ist total super ich glaub das ist die beste Klasse in der ich je gelernt hab ist die hier und dieses Jahr war noch besser“* (I, Carlos, B, öffentliche Schule, 400–401). Auch die Qualität der Schule als Bildungsort bemisst sich für Carlos an der Klassengemeinschaft. Für seine Klassenkameradin Luana stellt diese weiterhin den sozialen Kontext von Schulkritik dar:

in der Zeit in der nichts geht begnügen wir uns damit ein bisschen Rumschreien alles prima (3) meistens wenn du in dem Klassenraum wärst, also wenn du draußen wärst und das hören würdest oh alle schreien total verrückt rum wie geil alle schreien (I, Luana, B, öffentliche Schule, 332–334).

Unterrichtsstörungen stellen in der Darstellung von Luana gemeinsame Aktionen der Klassengemeinschaft dar, zugleich rekonstruiert sie diese als Reaktionen auf Situationen in der Schule – in diesem Falle Langeweile (vgl. Pfaff & da Silva, 2011 zur Bedeutung von Unterrichtsstörungen in verschiedenen Bildungskontexten). Der von Lernenden niedrig qualifizierter Schulen in Deutschland zur Distinktion von anderen Schulformen herangezogenen Passförmigkeit der schulischen Angebote steht also im brasilianischen Sample eine Passförmigkeit der schulischen Peer-gemeinschaft gegenüber. Dabei erscheinen nicht andere Schulen und Schultypen als Abgrenzungsfolie, sondern Schule als Institution.

Eine ganz andere Linie sozialer Distinktion findet sich demgegenüber an dem untersuchten Gymnasium in Deutschland und der in die Studie einbezogenen brasilianischen Privatschule. Während für die brasilianischen Lernenden öffentlicher Schulen die eigene Schule als Institution und für die Lernenden an niedrig qualifizierenden Schulen in Deutschland andere Schulformen Abgrenzungsfolien für das eigenen Handeln bilden, bestehen diese am Gymnasium in Deutschland und der Privatschule in Brasilien in anderen Einzelschulen der gleichen Schulform. Zentraler Referenzpunkt ist dabei die Qualität der dort angebotenen schulischen Bildung, wie sich in Zitaten des Privatschülers Iuzuri dokumentiert:

weil (2) so ich war in einer Schule die war nicht so schön (.) also hab ich eine andere ausprobiert (.) diese andere Schule. Hör mal so ein Unsinn, die Freizeit war da länger als die Unterrichtszeit [...] deshalb hab ich nochmal die Schule gewechselt in eine die Notre Dame heißt (I, Iuzuri, B, Privatschule, 37–47, gekürzt).

Iuzuri stellt sich mit dieser Aussage in ein Verhältnis zur Schule, das sich mit dem Begriff der ‚Kundschaft‘ beschreiben lässt. Er beschreibt, wie er Schulen „ausprobiert“ und seine Mitgliedschaft an dieser von deren pädagogischer Arbeit abhängig macht. Seine Begründungen für die realisierten Schulwechsel sind unterschiedlich und betreffen sowohl sein Empfinden der Schule, die Organisation des Schulbetriebs, wie auch die Qualität der pädagogischen Arbeit, wie das folgende Zitat des Privatschülers zeigt: „*meine Lehrerin war mit Faulheit geschlagen, sie hat mir immer die Höchstnote gegeben und so bin ich durch die fünfte Klasse gekommen*“ (I, Iuzuri, B, Privatschule, 110–115). Die „*mit Faulheit geschlagen[e]*“ Lehrerin steht dabei exemplarisch für eine einzelne Privatschule, die ihm aus seiner Sicht keinen angemessenen Bildungserfolg ermöglicht. Nicht die bescheinigten Leistungen in Form von Noten sind in diesem Zusammenhang für Iuzuri ausschlaggebendes Kriterium für seinen Wissenszuwachs, sondern sein eigenes Empfinden über sein Verständnis inhaltlicher Zusammenhänge.

Auch die Angehörigen deutschen Freundinnen der Gymnasiastin Melanie (GD, Kunstturnen, Melanie, D, Gymnasium, 835–874, gekürzt) setzen verschiedene Gymnasien in ein Verhältnis zueinander und verweisen dabei ebenfalls auf die Qualität der Schule:

Ew: naja ich will eigentlich gar nich aufs Alexander von Humboldt ähm [...] weil ich find die is irgend bissl zu einfach ich hab ja die Prüfung schon bestandn un da will ich jetzt auf die Thomasschule gehen [...]

Mw: s-jetzt war aufm Alexander von Humboldt auchnnn Gymnasium abr es is (...) unser °Gymnasium°

Aw: jaa aso des is auch nurn Einfaches

Mw: die sin halt so mehr spezialisiert

Aw: L ein Dummgymnasium ☺

Der Verweis auf die Einfachheit des Gymnasiums und die abschließend verwendete Bezeichnung des „*Dummgymnasiums*“ verdeutlichen den Anspruch der Schülerinnen auf die Exzellenz ihrer schulischen Bildung. Analog zu Iuzuri stellt sich die Wahl einer Schule bei ihnen als aktiver Prozess dar, dem eine große Bedeutung beigemessen wird und in dem die Qualität bzw. das Renommee einer Schule zentrale Maßstäbe der Auswahl darstellen. Diese Orientierung an der Exzellenz der Einzelschule ist kennzeichnend für die anerkannten Bildungsmilieus des Gymnasiums und der Privatschule in beiden Bildungssystemen und korrespondiert, wie aus den Zitaten eingangs zu diesem Abschnitt deutlich geworden sein dürfte mit dem von Bourdieu beschriebenen ‚Habitus der Distinktion‘ sozialer Eliten.

Fasst man die Resultate der vorgestellten Analysen bis hierher noch einmal zusammen, so wird deutlich, dass in beiden untersuchten Schulsystemen bei Lernenden der fünften Jahrgangsstufe klare Vorstellungen von der hierarchischen Verfasstheit des Schulsystems bestehen. Praktiken der Distinktion gegenüber Lernenden anderer Schulformen bzw. Einzelschulen erscheinen unabhängig von Bildungsmilieus und kulturellem Kontext als Mittel der Herstellung von Gemeinschaftlichkeit. Im Vergleich von Bildungsmilieus schließlich zeigen sich mit Deutungen von Passförmigkeit und Exzellenz zwei Orientierungen, die Modi der bildungsbezogenen Distinktion beschreiben.

3.2 Strukturierung des Bildungssystems durch Begabung und Engagement

Konstruktionsmerkmale bzw. öffentliche Legitimationszusammenhänge der spezifischen Strukturiertheit von Schulsystemen dokumentieren sich auf der Ebene der Orientierungen von Lernenden als Deutungen ihrer Platzierung im Schulsystem sowie in Praktiken der Distinktion gegenüber Angehörigen des eigenen bzw. anderer Bildungsmilieus. Unabhängig von der besuchten Schulform dokumentieren sich dabei im Material zwei verschiedene, je den untersuchten nationalen Bildungssystemen eigene Modi sozialer Distinktion unter Lernenden. In Deutschland erklären sich Schülerinnen und Schüler Schulleistungen mit Verweis auf das Konstrukt der Begabung, das als Begründungsmythos bis heute der differenzierten Struktur des deutschen Schulsystems unterliegt (vgl. z.B. Solga, 2008).

Dies dokumentiert sich in besonderer Weise in den Aussagen der befragten Lernenden deutscher Schulen nach dem Übergang in das differenzierte Schulsystem der Sekundarstufe (vgl. Pfaff, 2012). So entfaltet sich u.a. eine Diskussion unter Gymnasiastinnen der fünften Jahrgangsstufe über eine besonders erfolgreiche Mitschülerin (GD, Melanie, D, Gymnasium, 970–981) wie folgt:

Jw: die sagt immer jaa Ina Streberin und Ina sagt immer kann ich was dafür dass ich so gut innr Schule bin ich mein gut sie lernt vielleicht auch

Mw: L ☺

Jw: un die andrn lern auch aber (.) wer weiß das

Mw: L (...) sie is vielleicht ähm automatisch irgendwie besser

Die Darstellung der Mädchen nimmt zunächst Bezug auf einen Diskurs in der Klassengemeinschaft über die herausragenden schulischen Leistungen von Ina sowie auf deren Legitimationsversuche, die auf ihre natürlichen Fähigkeiten verweisen. Breidenstein und Meyer (2004) rekonstruieren die Legitimation sehr guter Leistungen durch Verweis auf das Konzept der Naturbegabung zur Verhinderung des Strebervorwurfs innerhalb der Peerkultur. Die Begründung von sehr guten Schulleistungen mit dem Hinweis auf Begabungen wird in der Gruppe um Melanie nachvollzogen und vor dem Gegenhorizont des Lernens für schulischen Erfolg verhandelt. Dabei werden Schulerfolg und Lernbemühungen in der Peerkultur des Gymnasiums im Unterschied zu anderen Schulformen nicht marginalisiert. Dies dokumentiert sich auch in einer Aussage ihres Klassenkameraden Burkhard (I, D, Gymnasium, 275–281):

ja und ich war och immer (viel) in der Ersten bloß ich war immer schon mit n paar andern immer schon die Wei- der Weitesten [I: hm] na wir durften dann in der Ersten schon immer ma mit in die Zweite also schon Mal rechnen in der Zweiten in de Dritte und von der Dritten in der Vierten, aber nich übersprungen sondern immer ma so n bisschen rein, aber ich hätt se o überspringen könn also das wär kein Problem gewesen (.).

Burkhard's Darstellung verweist auf die Bedeutung des schulischen Wettbewerbs zwischen guten Schülerinnen und Schülern. Ein Kennzeichen des exklusiven Bildungsmilieus, dem er angehört, bildet dabei der Maßstab, an dem gute Schulleistungen gemessen werden: Nicht Schulnoten, sondern Abweichungen von der Chronologie der Stoffvermittlung stellen den Ausgangspunkt für die schulische Distinktion zwischen Lernenden dieser Milieus dar.

Ganz anders verlaufen leistungsbezogene Distinktionen zwischen Lernenden anderer Schulformen in Deutschland. An einer Gesamtschule diskutieren beispielsweise Chantal und ihre Schulfreundinnen (GD, Schule, Chantal, D, IGS, 621–628) folgendermaßen:

Cw: ich bin in Mathe nich so gut ich hab ja die Matheschwäche und da schreib ich [holt Luft] meistens fünfen und sechsen

Dw: fünfen und sechsen . wunderbar (2) ich immer viern , alles .

Ew: alles

Cw: sie hat Lese-Rechtschreib-Schwäche

I: hm-hm

Dw: aber dafür steh ich in Deutsch drei ☺ [lacht] ☺ (3)

Auch in diesem Diskussionsauszug deutet sich ein Konkurrenzverhältnis Lernender um gute Schulleistungen an, auch diese Schülerinnen verhandeln ihre Leistungen vor dem Hintergrund ihrer Fähigkeiten. Diskutiert werden hier jedoch nicht heraus-

ragende, sondern eher schlechte Leistungen, zu deren Legitimation jedoch gleichsam Begabungstheorien herangezogen werden. Diagnostizierte Lernschwächen dienen den Gesamtschülerinnen um Chantal als Begründungszusammenhang für schulisches Scheitern. Innerhalb der Gruppe wird dann vergleichsrelevant, trotz Lernschwächen oder Begabungsmängeln gute Leistungen zu erzielen. Das Beispiel zeigt, dass das Begabungskonzept von Lernenden im deutschen Schulsystem auch zur Klärung von Bildungsmisserfolgen herangezogen wird. Dies betrifft auch Kevin und seine Freunde, die ähnliche Deutungen beispielsweise für Schulwechsel oder für den nicht altersgemäßen Besuch von Klassenstufen nutzen: „*also ich wär ja Sechste aba weil ich ne L-R-S habe musst ich dann de Zweete machen ja auf na andern Schule*“ (GD, Kevin, D, Sekundarschule, 663 f.). Im Unterschied zu den Gymnasiastinnen, die Fähigkeitsdefizite durch Lernanstrengungen ausgleichen, vertrauen die Sekundarschüler auf den ausgleichenden Effekt von Begabungen: „*also einklich jibts für jedn was wasser bessa kann Ronny kann am bestn Sport von uns vor allm Klettastange na kloar da hattch ne Vier*“ (ebd., 637 ff.). Hier zeigt sich auch die bereits von Zschach (2008) rekonstruierte Solidarisierung zwischen befreundeten Lernenden beim Thema Schulleistungen, die, wie auch die meisten der hier einbezogenen Distinktionen darauf verweist, dass Abgrenzungen bezogen auf Schulleistungen in der Regel nicht innerhalb von Freundesgruppen, sondern in der Klassengemeinschaft verhandelt werden. Dies zeigt auch eine Aussage des Hauptschülers Umut, der bewundernd die Schulleistungen einer ehemaligen Klassenkameradin reflektiert und diese so begründet „*die war (.) die heißt Antoinette, [I: hm] ja; und die war auch sehr nett, die is ganz schlau; die is die Schlaueste*“ (I, Umut, D, Hauptschule, 492–495). Auch Umut differenziert hier innerhalb der Klassengemeinschaft nach Leistung und verweist dabei ebenso auf die Begabung seiner ehemaligen Banknachbarin. Sein Bezug auf sie ist positiv gerahmt und verweist auf Begabung als Identitätsmerkmal.

Fasst man die vorgestellten Rekonstruktionsergebnisse zum dominanten Modus leistungsbezogener Distinktion innerhalb schulischer Peergemeinschaften deutscher Schulen zusammen, so zeigt sich zunächst unabhängig vom Bildungsmilieu sowie vom Leistungsniveau der Lernenden eine Orientierung am Begabungskonzept. Differenzen bestehen in der Form der Verhandlung von Leistung, die am Gymnasium durch die Konkurrenz um Exzellenz und an anderen Schulformen um die Bewältigung grundlegender Leistungsanforderungen kreist. Die Vorstellung von individueller Begabtheit wird dabei sowohl im Bezug auf herausragende Leistungen wie auch zur Legitimation schulischen Scheiterns angewandt. Sie wird dabei grundsätzlich als Identität stiftendes Merkmal gefasst.

Im Unterschied zu dieser Form leistungsbezogener Distinktion bei den in Deutschland untersuchten Lernenden, dokumentiert sich im brasilianischen Mate-

rial ein anderer dominanter Modus. Dieser besteht im Kern aus der Zuschreibung von Engagement, die je nach Kontext differenziertere Formen annimmt und nicht so pauschal verwendet wird wie das Begabungskonzept im deutschen Bildungssystem. Zwei grundlegende Aspekte dokumentieren sich in den Aussagen des Privatschülers Iuzuri (I, B, Privatschule, 260–264):

in Mathe zum Beispiel wir hatten einen Test und ich bin nicht fertig geworden weil ich nicht alles ganz schnell machen konnte [I: mhm] jetzt in Naturwissenschaften habe ich es geschafft schnellstens fertig zu werden und ich erwarte das ich der Beste bin, ich hab alles gelöst.

Iuzuri beschreibt hier sein Bemühen um gute Leistungen auf der Ebene seiner Geschwindigkeit bei der Bearbeitung von Testaufgaben. Die Verhandlung seiner Leistungen bezieht sich dabei auf sein Engagement in der Testsituation, das er zwischen den beschriebenen zwei Situationen erhöht hat. Schulische Leistung wird damit nicht über naturgegebene Persönlichkeitsmerkmale, sondern über individuelle Anstrengung erklärt. Dies gilt auch für Lernende an öffentlichen Schulen, wie die folgende Aussage von Maria-Clara (I, B, öffentliche Schule, 494–499) dokumentiert:

Also ich will ich möchte im nächsten Jahr will ich ein Ausbildungspraktikum machen, weil je qualifizierter desto besser ne ich will versuchen ein Ausbildungspraktikum zu machen und Kurse zu machen in diesem Jahr als Vorbereitung für das Praktikum, wenn das dieses Jahr nicht klappt, mache ich das im nächsten Jahr damit ich irgendwann arbeiten kann weil mit der Arbeit ist es wie bei meiner Freundin [...] niemand wird eine Person akzeptieren die keine PC-Kenntnisse hat die keinen Informatik-Kurs hat, aber wenn du den Kurs hast, ich will englisch und Informatik können.

In der Aussage der Schülerin einer öffentlichen Schule in einem deprivierten Stadtteil kommt zum Ausdruck, dass Bildung in diesem Kontext als Mittel des sozialen Aufstiegs bewertet wird. Maria-Clara nimmt für dessen Realisierung Anstrengungen über die schulische Allgemeinbildung hinaus vor, die sich jedoch gleichsam auf berufsrelevantes Wissen beziehen. Ihre Platzierung in der Arbeitswelt hängt aus Sicht der Schülerin wesentlich von ihrem Engagement für Bildung ab. Die sprachliche Fassung „*ich will [...] können*“ fasst Lernergebnisse auf der Ebene des intentional gesetzten Ziels und des durch Anstrengung Erreichbaren. Die dazu nötigen Bildungsprozesse selbst werden dabei von ihr außerhalb der Institution Schule verortet. Darin deutet sich bereits an, dass die Zuschreibung von Engagement nicht nur auf Lernende, sondern auch auf den Kontext der Bildungsinstitution angewandt wird.

Die Vorstellung von Anstrengung bezieht sich tatsächlich im brasilianischen Schulsystem nicht allein auf individuelle Leistungen, sondern auch auf die Qualität der pädagogischen Arbeit an den besuchten Schulen. So erklärt Iuzuri (I, B, Privatschule, 110–115) im weiteren Kontext der bereits zitierten Aussage:

Gut, in Wahrheit hab ich es am OBJETO⁵ nicht hinbekommen, überhaupt etwas Fachliches zu lernen [...] meine Lehrerin war mit Faulheit geschlagen [...] jetzt am Luiz Costa verstehe ich alles was ich am OBJETO nicht verstanden hab.

Die Vermittlungsleistung der Lehrerin im Umfeld der Schule erscheint in dieser Aussage als grundlegende Bedingung des Bildungserfolgs. Die Schule selbst wird damit zum wählbaren Kontext von Bildungsprozessen, die nicht ausschließlich in der Verantwortung der Lernenden, sondern auch in der Institution gesehen werden. Es erfolgt damit nicht in erster Linie eine Individualisierung von Schulerfolg, sondern dieser wird im Zusammenhang mit der Qualität des Pädagogischen reflektiert.

Im Zusammenhang damit steht eine dritte Form des Engagements für Bildung, die in erster Linie bei den untersuchten brasilianischen Lernenden an Privatschulen zu finden ist und die sich auf die Investitionen bezieht, die Familien für die Sicherung des Bildungserfolgs ihrer Kinder leisten. So berichtet beispielsweise der Privatschüler Mateo in der Beschreibung des Verlaufs seiner Schulkarriere:

meine erste Schule war=ich hab mit zwei Jahren angefangen da war ich hier in der kleinen Schule in der 302⁶ ne weil es bloß um malen und so geht hat mich meine Mutter in eine öffentliche Schule getan (3) [I: //mhm//] nur für den Anfang (I, Mateo, B, Privatschule, 110–114).

Die Unterscheidung zwischen öffentlichen und privaten Schulen prägt die biografische Darstellung der Schulkarriere von Mateo als einem Wechsler zwischen den Systemen. Sein anfänglicher Besuch einer öffentlichen Schule wird hier argumentativ entfaltet und erscheint damit begründungsbedürftig. Die vorgebrachte Legitimation für die Entscheidung seiner Mutter bezieht sich dann auf niedrige Anforderungen der Bildung von Kleinkindern. Die Begründung und nochmalige Einschränkung seines Besuchs einer öffentlichen Schule deutet an, dass Mateo die Zugehörigkeit zur Privatschule sehr wichtig ist. Damit erscheint die Gestaltung von Bildungskarrieren im Sinne der Zugehörigkeit zu Privatschulen ebenfalls als Ausdruck von Engagement, das man mit dem Begriff der familialen Bildungsinvestition fassen könnte. Über die Bedeutung für Bildungskarrieren hinaus wirkt die Schule, wie oben bereits dargestellt, milieubildend, d.h., sie schafft einen sozialen Bezugsrahmen sozial Gleichgestellter. Dies dokumentiert auch ein Auszug aus einer Gruppendiskussion mit der Freundesgruppe von Sarinha (GD, Sarinha, B, Privatschule, 353–359), einer Klassenkameradin Mateos auf der Privatschule:

Dm: Henrique hat letztens da mit den Gassenkindern gespielt

Me: stimmt

Dm: ich hab gelacht er kam gleich und wollte schwören (.) sieh mal da kommen zehn Gassenkinder na und so er macht das nur mal so um mal zu gewinnen ☺ 1 ☺ dann naja war ihm peinlich konnte man sehen

Cw: im letzten Jahr waren es echt viele die (.) auf andere Schulen abgingen (.) wir waren echt traurig meine beste Freundin hat auch auf eine andere Schule gewechselt

Die Lernenden sprechen über einen ehemaligen Klassenkameraden, der die Schule inzwischen verlassen hat und damit einen sozialen Abstieg realisiert zu haben scheint. Der Terminus „*Gassenkinder*“ (moleques) verweist auf die Einbindung des Mitschülers in einen sozialen Kontext auf der Straße, der in erster Linie dadurch definiert ist, dass er außerhalb der gemeinsam besuchten Privatschule liegt. Der sprachliche Nachvollzug des Versuchs von Henrique, die Freundschaft mit bildungsbezogenen weniger privilegierten Lernenden zu verschleiern, dokumentiert nochmals die Abwertung, die seine sozialen Kontakte außerhalb der Schule im Kontext seiner ehemaligen Schulklasse erfährt. Zugleich erleben die Lernenden diesen Schulwechsel als Verlust. Schule erscheint hier nicht zentral als Bildungsinstanz, sondern als Kontext der Milieukonstruktion, die Sicherung eines akzeptablen Peermilieus erfolgt über die Zugehörigkeit an der Privatschule.

Im Unterschied zum deutschen Bildungssystem verläuft bildungsbezogene Distinktion in Brasilien auf der Basis von Engagement für Bildungsprozesse und -karrieren. Dabei können mehrere Formen des Engagements unterschieden werden, auf die bei Selbstverortungen und Abgrenzungen innerhalb der Peerkultur verwiesen wird. Rekonstruiert werden konnten auf der Basis des vorliegenden Datenmaterials drei Formen: erstens die Lernbemühungen und -anstrengungen Lernender, zweitens die Schulqualität und drittens schließlich familiäre Bildungsinvestitionen.

Ein Vergleich der Rekonstruktionen zu beiden Schulsystemen⁷ verweist auf eine ähnliche Bedeutung von Bildung für die Genese sozialer Milieus, die jedoch über unterschiedliche Modi der bildungsbezogenen Distinktion realisiert werden. So dominiert das Begabungskonzept als übergreifender Orientierungsrahmen von Lernenden im deutschen Schulsystem für die Deutung von Leistungsdifferenzen und unterschiedlichen Bildungswegen. Unabhängig vom Schulumilieu erklären sich Lernende darüber Bildungserfolge und -misserfolge und differenzieren innerhalb der Peerkultur in der Schulklasse wie im Bildungssystem. Im Gegensatz dazu fungiert die Zuschreibung von Engagement als zentraler und Schultypen übergreifender Orientierungsrahmen für Leistungen und Karrierewege brasilianischer Lernender. Dieser bezieht sich auf Lernanstrengungen, Schulqualität und Bildungsinvestitionen, darauf basierende Distinktionen markieren wie auch im deutschen Bildungssystem die Grenzen sozialer Milieus.

4. Fazit

Der vorliegende Beitrag hat Praktiken der Distinktion Lernender im Kontext zweier Bildungssysteme untersucht und vor diesem Hintergrund die Genese sozialer Milieus innerhalb schulischer Gleichaltrigengruppen zum Thema gemacht. Die vorgestellten Analysen weisen sowohl auf Milieu- wie auch auf Systemspezifika bil-

dungsbezogener Orientierungen Lernender hin: In Bezug auf die Wahrnehmung des Bildungssystems dominiert in exklusiven Bildungsmilieus (Privatschulen in Brasilien, etablierte Gymnasien in Deutschland) eine Orientierung an Exzellenz, in benachteiligten Bildungsmilieus eine Orientierung an Passförmigkeit. Im Bezug auf Bildungserfolg dokumentiert sich über die Unterscheidung zwischen öffentlichen und privaten Schulen des Bildungssystems Brasiliens hinweg eine Orientierung an Engagement, im leistungsdifferenzierten Schulsystem Deutschlands unabhängig von der konkreten Schulform eine Orientierung an individueller Begabung.

Darüber hinaus legen die vorgestellten Resultate nahe, dass die den Praktiken sozialer Distinktion Lernender zugrunde liegenden Modi und Orientierungen einerseits der Spezifik von Bildungsmilieus und andererseits der von Bildungssystemen unterliegen und sich vor diesem Hintergrund Differenzen in den Distinktionspraxen entfalten. Die Bedeutung von Praktiken sozialer Distinktion auf der Grundlage von Bildung und als Kontext der Milieubildung hat sich in den Rekonstruktionen eindrucksvoll bestätigt.

Insgesamt differenzieren die Analysen bestehende Annahmen zum milieubildenden Effekt der schulischen Bildung. Sie verweisen zum einen auf die Bedeutung der schulischen Peerkultur als sozialräumlich verortete und institutionell gefasste Gemeinschaft der Konstitution sozialer Milieus. Die diesen Prozessen innewohnende Mikrologik der Selbst- und Fremdrelationierung auf der Grundlage habitueller Orientierungen unterstreicht die Bedeutung der Institution Schule als Mechanismus der Reproduktion sozialstruktureller Bedingungen moderner Gesellschaften. In der Bezugnahme auf die sozialräumliche Verortung von Angehörigen elitärer Bildungsinstitutionen dokumentiert sich einerseits deren Abgrenzung von anderen sozialen Gruppen und manifestiert sich die sozialräumliche Differenzierung der Gesellschaft.

Interessant sind im Anschluss an diese Befunde einerseits vor allem längsschnittlich angelegte Studien, die die Kontinuität der rekonstruierten Distinktionsformen in den Blick nehmen (vgl. Pfaff, 2012). Andererseits erscheinen Untersuchungen sinnvoll und notwendig, die den Untersuchungsgegenstand erweitern, indem sie beispielsweise Distinktionspraktiken im Kontext der Familie beobachten, um z.B. der Distinktion nach Begabung in ihrer Sozialisation auf den Grund zu gehen oder indem sie den rekonstruierten milieu- und kulturspezifischen Orientierungen in weiteren Bildungszusammenhängen nachgehen.

Anmerkungen

1. Die in dem Projekt realisierten dokumentarischen Rekonstruktionen wurden je am Originalmaterial unter Einbeziehung von Muttersprachlerinnen und -sprachlern durchgeführt, Übersetzungen von Transkriptstellen erfolgen ausschließlich zu Lehr- und Publikationszwecken.
2. Als Referenz für die Materialauszüge angegeben wird jeweils die Materialsorte (I-Interview, GD-Gruppendiskussion), der Codename der Befragten (zu Fallportraits zu den Lernenden des deutschen Samples vgl. die Beiträge in Krüger, Köhler, Zschach & Pfaff, 2008 und in Krüger, Deinert & Zschach, 2012), das Land (D-Deutschland, B-Brasilien), die Schulform sowie die Zeilenzahl im Transkript.
3. Generell werden in der dokumentarischen Forschung Transkripte nicht von Dialekten oder Sprachfehlern bereinigt. Bei dem übersetzten brasilianischen Datenmaterial ergibt sich nun eine solche Bereinigung durch die Übersetzung. Im Sinne einer hohen Präzision wird das deutsche Material hier aus den Originaltranskripten zitiert und nicht geglättet und die dadurch entstehende Diskrepanz hingenommen.
4. Angegebene Transkriptauszüge sind hinsichtlich Orten, Personen und Organisationen vollständig anonymisiert. Die Verschriftlichung berücksichtigt Dialekte und ist folgendermaßen gestaltet: (.) kurze Pausen von bis zu 3 Sekunden, (4) Sprechpausen über 3 Sekunden, [...] Kürzung durch die Autorin, [I: hm] Äußerung weiterer Personen, die den Sprechfluss nicht unterbricht; ☺ lachen, ☺ text ☺ etwas wird lachend gesagt.
5. Bezeichnung der von dem Schüler besuchten Privatschule (anonymisiert).
6. Die Bezeichnung 302 bezieht sich einerseits auf das Wohnquartier und zugleich auf den Namen der öffentlichen Schule, die im Unterschied zu Privatschulen nach ihrer geografischen Lage benannt sind.
7. Zu einer Rückbindung an schulstrukturelle Bedingungen des Schulsystems in Deutschland und Brasilien vgl. Pfaff, 2010a, 2012.

Literatur

- Barber, B. (1993). *Constructing the social system*. New Brunswick: Transaction Publications.
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 46–72.
- Becker, R. (2003). Educational expansion and persistent inequalities of education. Utilizing subjective expected utility theory to explain increasing participation rates in upper secondary school in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review*, 19 (1), 1–24.
- Bellmann, J. (2008). Choice Policies – Selektion, Segregation und Distinktion im Rahmen von Bildungsmärkten. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 249–270) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2003a). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (5. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2003b). Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 40–44). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2001). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Böttcher, W. (2002). *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung*. Weinheim: Juventa.
- Bourdieu, P. (1974). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches* (hrsg. von Georg Kremnitz). Wien: Braumüller.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Breidenstein, G. & Meier, M. (2004). Streber – Zum Verhältnis von Peer Kultur und Schulerfolg. *Pädagogische Rundschau*, 58, 549–563.
- Daloz, J.-P. (2007). Elite distinction: Grand theory and comparative perspectives. *Comparative Sociology*, 6, 27–74.
- Diaz-Bone, R. (2002). *Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil: Eine diskurstheoretische Erweiterung der bourdieuschen Distinktionstheorie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Goffman, E. (1951). Symbols of class status. *The British Journal of Sociology*, 2 (4), 294–304.
- González, K.P., Stoner, C. & Jovel, J.E. (2003). Examining the role of social capital in access to college for Latinas: Toward a college opportunity framework. *Journal of Hispanic Higher Education* 2, 146–170.
- Hartmann, M. (2002). *Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Helsper, W., Brademann, S., Kramer, R.-T., Ziems, C. & Klug, S. (2008). ‚Exklusive‘ Gymnasien und ihre Schüler – Kulturen der Distinktion in der gymnasialen Schullandschaft. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 215–248). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krappmann, L. (1991). Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 355–375). Weinheim: Juventa.
- Krüger, H.-H., Deinert, A. & Zschach, M. (2012). *Jugendliche und ihre Peers. Schulische Selektion und jugendliche Bildungsbiographien*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Krüger, H.-H., Köhler, S.M., Pfaff, N. & Zschach, M. (2011). Peer group, educational distinction and educational biographies. *Childhood*, 18 (3), 474–490.
- Krüger, H.-H., Köhler, S.M. & Zschach, M. (2007). Peergroups von Kindern und schulische Bildungsbiographien. Forschungskonzept und erste Resultate. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3 (2), 201–218.
- Krüger, H.-H., Köhler, S.M. & Zschach, M. (2010). *Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Krüger, H.-H., Köhler, S.M., Zschach, M. & Pfaff, N. (2008). *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Krüger, H.-H. & Pfaff, N. (2008). Peerbeziehungen und schulische Bildungsbiographien – Einleitung. In H.-H. Krüger, S.M. Köhler, M. Zschach & N. Pfaff, *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien* (S. 11–32). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Nohl, A.-M. (2001). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, U. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 255–276). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2006). *Interview und dokumentarische Methode – Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pfaff, N. (2010a). Schulstruktur aus Kindersicht. Eine kultur- und milieuvergleichende Analyse. In H.-H. Krüger, S.M. Köhler & S. Zschach, *Teenies und ihre Peers – Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit* (S. 221–244) Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Pfaff, N. (2010b). Social distinction in childrens peer-groups: First results from Brazil and Germany. In R. Bohnsack, N. Pfaff & W. Weller (Hrsg.), *Qualitative analysis and documentary method in international educational research – Results from Brazilian-German cooperation* (S. 165–192). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Pfaff, N. (2012). Begabung vs. Engagement – Bildungsbezogene Orientierungen von Lernenden in zwei Schulsystemen am Übergang von der Kindheit in die Jugend. In H.-H. Krüger, A. Deinert & M. Zschach, *Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive* (S. 183–204). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Pfaff, N. & da Silva, C.E. (2011). Bagunça na escola – estratégias para serem aplicadas entre escola e grupos. *Educação Temática Digital*, 8 (2), 1–21.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282–301.
- Reckwitz, A. (2004). Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In K.H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 40–54). Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, A. (2005). Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive: Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturessentialismus. In I. Srubar, J. Renn & U. Wenzel (Hrsg.), *Kulturen vergleichen – sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen* (S. 92–111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmitz, T. (1997). *Bildung und Macht. Zur sozialen und politischen Funktion der Sophistik in der griechischen Welt der Kaiserzeit*. München: Beck.
- Schroeder, J. (2001). *Bildung im geteilten Raum. Schulentwicklung unter Bedingungen der Einwanderung und Verarmung*. Münster: Waxmann.
- Solga, H. (2008). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P.A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten? Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 19–38) Weinheim: Juventa.
- Sünker, H. (2004). Education and reproduction of social inequality: German politics and sociology of education. *Policy Futures in Education*, 2 (3/4), 593–604.
- Tenorth, H.-E. (2003). Wie ist Bildung möglich? Einige Antworten – und die Perspektive der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (3), 422–430.
- van Zanten, A. (2003). Middle-class parents and social mix in French urban schools. Reproduction and transformation of class relations in education. *International Studies in Sociology of Education*, 13 (2), 107–123.

- Veblen, T. (1994). *The theory of the leisure class*. New York: Dover Publications. (Original erschienen 1899)
- Zschach, M. (2008). Schule als Kontext und Gegenstand der Peerkultur. In H.-H. Krüger, S.M. Köhler, M. Zschach & N. Pfaff, *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien* (S. 280–300) Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Zymek, B. (2004). Vom Bürger zum Kunden. Der Strukturwandel des Bildungssystems und der demokratischen Kultur in Deutschland. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26 (1), 121–139.