

Daniel Hofstetter

# Bildungsambitionen in Elterngesprächen der 5. Klasse, ein Jahr vor dem Übertritt in die Orientierungsschule

aus:

Evelyne Wannack, Susanne Bosshart,  
Astrid Eichenberger, Michael Fuchs,  
Elisabeth Hardegger, Simone Marti (Hrsg.)

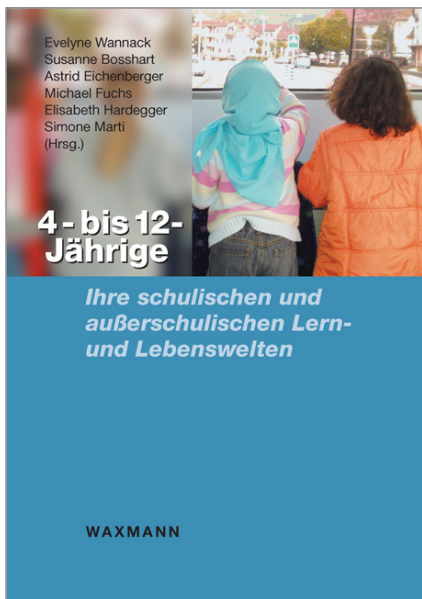
## 4- bis 12-Jährige

Ihre schulischen und  
außerschulischen  
Lern- und Lebenswelten

2013, 328 Seiten, br., 29,90 €  
ISBN 978-3-8309-2793-8

E-Book: 26,99 €  
ISBN 978-3-8309-7793-3

© Waxmann Verlag GmbH, 2013



**WAXMANN**

Steinfurter Str. 555  
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0  
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com  
www.waxmann.com

## Bestellung

per Fax: 0251 26504-26  
telefonisch: 0251 26504-0

im Internet: [www.waxmann.com/buch2793](http://www.waxmann.com/buch2793)  
per E-Mail: [order@waxmann.com](mailto:order@waxmann.com)

*Daniel Hofstetter*

## **Bildungsambitionen in Elterngesprächen der 5. Klasse, ein Jahr vor dem Übertritt in die Orientierungsschule**

Beim Übergang von der Primar- in die Orientierungsschule werden Schülerinnen und Schüler ausgewählt und gesellschaftlich hierarchisierten Schulzügen zugewiesen. Bildungsstatistische Zahlen führen uns vor Augen, dass dabei sozio-ökonomische Faktoren eine gewichtige Rolle spielen. Kinder aus sozial weniger privilegierten Schichten haben in der Schule tendenziell weniger Schulerfolg (vgl. z.B. Baumert, Maaz, Trautwein, 2009; Kronig, 2007). Ausgehend von diesen Ergebnissen geht es mir darum, die sozialen Prozesse, die hinter diesen Zahlen verborgen sind – d.h. die schulischen Praktiken der Selektion, die die Zuweisungsentscheidungen beeinflussen –, zu erforschen. Die Analyse dieser Praktiken kann uns verstehen helfen, was in der Schule passiert, welche Rolle die verschiedenen Akteurinnen und Akteure einnehmen, was sie tun und welche Konsequenzen ihr Denken und Handeln hinsichtlich der Selektion hat (vgl. hierzu Cicourel 1968, Diehm, Radtke, 1999, Hofstetter, Duchêne 2010).

In diesem Beitrag untersuche ich die Schule als Ort der sozialen Reproduktion, als Ort der Transformation und als Ort der Inklusion bzw. der Exklusion (vgl. hierzu Bourdieu, Passeron, 1971; Berger, Kahlert, 2005; Ditton, 2007; Mehan, 1992). Zudem begreife ich die Schule als Ort der Konstruktion sozialer Wirklichkeiten (vgl. Berger, Luckmann 1969), deren Entstehung und Konsequenzen ich nachzuvollziehen versuche.

Um die schulische Praxis der Selektion zu beleuchten, realisiere ich von 2010-2013 eine Feldstudie, in der ich während zweieinhalb Schuljahren zwei Primarschulklassen aus dem Kanton Freiburg bei ihrem Übertritt in die Orientierungsschule begleite. Im Rahmen dieses Projektes habe ich an den Elterngesprächen der 5. Klasse teilgenommen. Die involvierten Kinder absolvieren jeweils 6 Jahre Primarschule und werden dann ab der 7. Klasse den verschiedenen Abteilungen der Orientierungsschule – Sekundarabteilung A (Progymnasium), Sekundarabteilung B (allg. Sekundarschule) und Realabteilung – zugewiesen. Pro Schuljahr ist ein obligatorisches Beurteilungsgespräch mit den Eltern und der Schülerin bzw. dem Schüler vorgesehen. Die Elterngespräche haben zum Ziel, den Eltern die Beurteilung der Sachkompetenzen des Kindes (in Deutsch *Text- und Hörverständnis*,

Deutsch *Mündliche und schriftliche Ausdrucksweise*, Französisch, Mathematik, Mensch und Umwelt, Bildnerisches und technisches Gestalten, Musik, Bewegungs- und Sporterziehung, Bibelkunde) sowie die Beurteilung der Sozial- und Selbstkompetenzen des Kindes (Selbstständigkeit, Sorgfalt, Zuverlässigkeit, Mitarbeit, Zusammenarbeit, Zusammenleben) offenzulegen. Die Elterngespräche in der 5. Klasse sind besonders aufschlussreich, weil sie den letzten offiziellen Beurteilungsgesprächsmoment vor der Eröffnung des Übertrittsverfahrens markieren, das in der 6. Klasse beginnt. Somit ist zum Zeitpunkt des Gesprächs in der 5. Klasse „theoretisch“ alles noch offen (weil die momentane Leistung noch nicht in die offizielle Übertrittsbewertung mit einbezogen wird). „Praktisch“ ist aber aus dem Beurteilungsgespräch tendenziell bereits ersichtlich, in Richtung welcher Schulkarriere die betreffende Schülerin bzw. der Schüler aufgrund der momentanen Leistung gelenkt wird.

Bei der Analyse der Gespräche geht es mir um die Frage, wie sich Eltern aus unterschiedlichen sozialen Verhältnissen bei der Aushandlung von Kategorien einbringen können.

Auf der Basis zweier ausgewählter Gesprächsausschnitte werde ich aufzeigen, dass Eltern je nach Habitus und Kapitalien über unterschiedliche Ressourcen verfügen, um das Übertrittsgespräch ihren Interessen entsprechend zu beeinflussen. Die Art und Weise wie sie sich ins Gespräch einbringen, kann sich durchaus auf den Gesprächsverlauf auswirken.

## Elterngespräche und die ungleiche Verhandlung von Kategorien

An zwei kontrastiven Beispielen illustriere ich, wie sich elterliche Verhandlungsressourcen im Gespräch<sup>1</sup> niederschlagen. An den Elterngesprächen nehmen in der Regel die Lehrerin und der Lehrer der Klasse<sup>2</sup>, die Eltern und die Schülerin bzw. der Schüler teil. Die Schülerin Alexandra hat auf Wunsch ihres Vaters nicht am Gespräch teilgenommen. Anja hingegen hat ihre Eltern zum Gespräch begleitet.

---

1 Die Gespräche wurden auf Schweizerdeutsch geführt. Bei meiner Analyse habe ich mich auf die Dialektversion gestützt (linke Spalte). Als Lesehilfe werden die Gesprächsausschnitte auch in der Standardsprache dargestellt (rechte Spalte).

2 Die Klasse wird in Pensenteilung von einer Lehrerin und einem Lehrer geführt, weshalb beide am Beurteilungsgespräch teilnehmen.

## Beispiel 1: Alexandras Eltern übernehmen das Lehrerurteil

Im Gespräch mit Alexandras Eltern geht es darum, dass die Schülerin im Unterricht oft abzuschweifen scheint. Die Lehrerin bezeichnet sie daher als Träumerin.

1	Lehrerin:	(00:24:55) auso e erlebe si haut au	(00:24:55) also ich erlebe sie halt auch
2		no chli aus ne tröimere	noch ein bisschen als eine träumerin
3	Mutter:	[(aber ehm) sehr]	[(aber ehm) sehr]
4	Lehrerin:	[dass e denke es esch] ei site esch	[dass ich denke es ist] eine seite ist
5		secher. e gloube ned dass es ere nome	sicher. ich glaube nicht dass es ihr nur
6		ned wechtig esch. sondern eifach. se	nicht wichtig ist. sondern einfach. sie
7		denkt ned dra [...]	denkt nicht dran [...]

Die Mutter reagiert auf die Kategorisierung ihrer Tochter mit einem „*aber ehm*“, stimmt dann aber der Interpretation der Lehrerin zu („*sehr*“). Im weiteren Gesprächsverlauf stellt sich heraus, dass sich auch der Vater bei der Verhaltensbeschreibung seiner Tochter an der eingeführten Kategorie „Träumerin“ orientiert.

1	Lehrerin:	(00:39:36) esch sie langsam. esch si sehr	(00:39:36) ist sie langsam. ist sie sehr
2		langsam be de ufgabe.. oder het si	langsam bei den aufgaben.. oder hat sie
3		grad ziit o loscht gha ond het si	gerade zeit und lust gehabt und hat sie
4		darum vöu gmacht	darum viel gemacht
5	Mutter:	jo geschter het si jetzt äbe loscht gha	ja gestern hat sie jetzt eben lust gehabt
6		[es het ere passt]	[es hat ihr gepasst]
7	Vater:	[nei guet se tröimt] das eschs richtige	[nein gut sie träumt] das ist das richtige
8		wort se tröimt. de geit e stong	wort sie träumt. dann geht eine stunde
9		schnäu verbi wenn e chli	schnell vorbei wenn (du) ein bisschen
10		tröimsch	träumst

Hier fällt auf, dass die Mutter das Verhalten der Tochter anders deutet als der Vater. Während die Mutter darauf hinweist, dass Alexandra aus Interesse so lange gearbeitet habe („*es het ere passt*“), orientiert sich der Vater an dem schulischen Deutungsangebot „*se tröimt*“, das die Lehrerin zuvor im Gespräch eingeführt hat. Die Eltern hätten an dieser Stelle die Möglichkeit gehabt, die Situation zugunsten von Alexandra zu deuten. Dennoch nimmt schliesslich die für Alexandra ungünstigere Interpretation überhand. Die Mutter wird dabei vom Vater überstimmt.

Gegen Ende des Gesprächs halten die Lehrerin und der Lehrer fest, dass Alexandras Noten im Bereich „genügend bis gut“ liegen, und dass sie so weiterarbeiten wollen. Der Lehrer und die Lehrerin sind sich bewusst, dass

diese Noten, falls sie auf diesem Niveau bleiben, die spätere Zuweisung in die Realabteilung bedeuten<sup>3</sup>.

1	Lehrer:	(00:39:13) mer si im berich	(00:39:13) wir sind im bereich
2		genügend ene. mer si überall	genügend drin. wir sind überall
3		[genügend]	[genügend]
4	Lehrerin:	[ja uf jede fau]	[ja auf jeden fall]
5	Lehrer:	i döune beriche genügend bes guet	in manchen bereichen genügend bis gut
6	Lehrerin:	mmh	mmh
7	Lehrer:	ond mer schaffe so witer	und wir schaffen so weiter
8	Mutter:	mmh	mmh

Die Mutter nimmt die Zusammenfassung der schulischen Leistungssituation ihrer Tochter und die Aussage, dass man so weiterarbeiten wolle, mit einem „mmh“ zur Kenntnis. Der Vater sagt nichts dazu. Die Eltern dürften sich bewusst sein, dass Alexandra mit einem Notenschnitt zwischen einer Vier und einer Viereinhalb zu den weniger guten Schülerinnen und Schülern in der Klasse zählt. Wie alle Eltern wünschen auch sie sich schulischen Erfolg für ihre Tochter. Am Schluss des Gesprächs dürfen die Eltern eventuell offen gebliebene Anliegen einbringen.

1	Lehrerin:	(00:43:51) e weiss ned öb der no	(00:43:51) ich weiss nicht ob ihr noch
2		öpis heid	etwas habt
3	Vater:	nei (merci) das mer	nein (merci) dass wir
4		hei chöne cho lose.	zuhören kommen konnten.
5	Lehrerin:	[lacht]	[lacht]
6	Vater:	[der heit jo die cheng] ond es esch öie job	[ihr habt ja die kinder] und es ist euer job
7	Lehrer:	mmh	mmh
8	Vater:	der gset da meh	ihr seht da mehr
9	Lehrerin:	[ja]	[ja]
10	Vater:	mer gse eifach üses cheng. ond. oder	wir sehen einfach unser kind. und. oder.
11		e gse mini [tochter ond]	ich sehe meine [tochter und]
12	Lehrer:	[klar mmh ond] schösch [...] mer hei	[klar mmh und] sonst [...] wir haben
13		au no es telefon	auch noch ein telefon

3 Schülerinnen und Schüler mit einer Durchschnittsnote von Fünfeinhalb und höher erhalten in der 6. Klasse eine Empfehlung für die Sek A (Progymnasium), Schülerinnen und Schüler mit einer Note um die Fünf und höher die Empfehlung für die Sek B und Schülerinnen und Schüler mit einem Durchschnitt um die Viereinhalb eine Empfehlung für die Realabteilung.

14	Vater:	e mache dr för anders züg. auso wen	ich mache dafür andere dinge. also wenn
15		e mi betz aluege de gseh ne	ich meinen acker anschau dann sehe
16		sgmües wie das sech befendet oder	ich das gemüse wie es sich befindet oder
17	Lehrerin:	[lacht]	[lacht]
18	Vater:	das esch mi wäut	das ist meine welt
19	Lehrer:	ja	ja
20	Vater:	oder ond das hie esch öii wäut	oder und das hier ist eure welt
21	Lehrer:	ja	ja
22	Vater:	das esch no schwierig. ja was esch jetzt	das ist noch schwierig. ja was ist jetzt
23		das. esch jetzt das normau oder esch es	das. ist das jetzt normal oder ist es
24		ned normau oder was set me ändere	nicht normal oder was sollte man ändern
25		oder was set me ned ändere [...]	oder was sollte man nicht ändern [...]

Mit der Aussage „*merci das mer hei chöne cho lose*“ signalisiert der Vater, dass er sich der schulischen Autorität unterordnet. Er schenkt dem schulischen Deutungsangebot Glauben und begründet dies damit, dass die Schule nicht seine Welt sei – stattdessen sei er in der Welt der Landwirtschaft kompetent. Mit dieser Feststellung signalisiert der Vater, dass er seine Ansicht beim Verhandlungsprozess für unwichtig hält und unterstreicht gleichzeitig die Wichtigkeit der Sichtweise der Lehrerin und des Lehrers. Auch wenn er sich der schulischen Deutungsmacht unterwirft, fragt er dennoch nach, ob man an der Situation von Alexandra etwas ändern sollte. Der Lehrer beruhigt ihn.

1	Lehrer:	(00:44:39) ebe drom mer heit jetzt	(00:44:39) eben darum wir haben jetzt
2		ned so vöu gseit das setme ändere	nicht so viel gesagt das sollte man ändern
3		wöu mer ou eifach dr idrock hei	weil wir auch einfach den eindruck haben
4		es louft guet ond mer genau dä idrock	es läuft gut und wir genau den eindruck
5		hei wie du jetzt ou gseit hesch. mer	haben wie du jetzt auch gesagt hast. wir
6		hei üse job ond dä mache mer	haben unseren job und den machen wir
7		e so. ond mer hei sgfüu dr heit	so. und wir haben das gefühl ihr habt
8		öie job ond de mached der au sehr	euren job und den macht ihr auch sehr
9		guet ond so chöme mer vorwärts	gut und so kommen wir vorwärts
10	Lehrerin:	mmh	mmh
11	Lehrer:	drom mösse mehr gar ned gross	darum müssen wir gar nicht gross
12		wöue go ändere	ändern wollen
13	Mutter:	mmh	mmh

Die Mutter nimmt die Aussage mit einem „*mmh*“ zur Kenntnis, während der Vater sich wiederum nicht dazu äussert. Die Eltern werden mit der Aussicht, dass ihre Tochter nach der 6. Klasse der Realabteilung zugeteilt wird, aus dem Gespräch entlassen.

## Beispiel 2: Anjas Eltern setzen sich durch

Was Anja betrifft, ist schon vor dem Gespräch allen Beteiligten klar, dass sie eine A-Schülerin ist; doch scheint sie bezüglich der Rechtschreibung unachtsam zu sein. Da „Sorgfalt“ im Rahmen der Selbstkompetenz ein Beurteilungskriterium ist, fragen sich der Lehrer und die Lehrerin, ob im Zeugnis unter dem Selbstkompetenzbereich „Sorgfalt“ das Kreuzchen bei „zu verbessern“ gesetzt werden sollte. Die Verhandlung darüber verläuft folgendermassen:

- |    |           |   |  |
|----|-----------|---|--|
| 1  | Lehrer:   | (00:24:33) [...] em rechtschribe chönte | (00:24:33) [...] im rechtschreiben           |
| 2  |           | mer no chli vorwärts cho.               | könnten wir noch ein bisschen vorwärts       |
| 3  |           | dört chönt mer no                       | kommen. dort könnte man noch                 |
| 4  |           | chli sorgfältiger                       | ein bisschen sorgfältiger                    |
| 5  |           | probiere ztrainiere. längt das scho     | zu trainieren probieren. reicht das schon    |
| 6  |           | för schrüzli be zu verbessern           | um das kreuzchen bei zu verbessern           |
| 7  |           | zmache. oder brucht es chli             | zu machen oder braucht es ein bisschen       |
| 8  |           | me das me s chrüzli nach rechts         | mehr dass man das kreuzchen nach rechts      |
| 9  |           | duet. mer si eigentlich so chli dr      | tut. wir sind eigentlich so ein bisschen der |
| 10 |           | meinig gsi es wär es zeiche             | meinung gewesen es wäre ein zeichen          |
| 11 |           | so es ziu wo me em zügnis no            | so ein ziel das man im zeugnis noch          |
| 12 |           | chönti mache. eis wo eim ned            | machen könnte. eines das einen nicht         |
| 13 |           | plaget. wäge däm cha me glich           | bedrückt. deswegen kann man trotzdem         |
| 14 |           | no guet schlafe                         | noch gut schlafen                            |
| 15 | Anja:     | e wörds emu au be zu verbessern tue     | ich würde es auch bei zu verbessern tun      |
| 16 | Lehrer:   | wörsch es au dört häre tue. mer hei     | würdest du es auch dorthin tun. wir          |
| 17 |           | näher dänkt mer wöue de no              | haben nachher gedacht wir wollen dich        |
| 18 |           | frage wie du das gsochsch               | noch fragen wie du das sehen würdest         |
| 19 | Anja:     | ja e wörds au dört here tue             | ja ich würde es auch dorthin tun             |
| 20 | Lehrerin: | worum duesch dus döt here               | warum tust du's dorthin                      |
| 21 | Anja:     | jo au schösch e fenge.. zom bispöu      | ja auch sonst ich finde.. zum beispiel       |
| 22 | Mutter:   | e wott de zo däm näher no               | ich will dann nachher hierzu auch noch       |
| 23 |           | öppis säge. säg du no fertig            | was sagen. sag du noch fertig                |
| 24 | Anja:     | [lacht] ähm.. ähm.. jetzt hanis         | [lacht] ähm.. ähm.. jetzt habe ich's         |
| 25 |           | vergesse                                | vergessen                                    |
| 26 | Vater:    | vellech chonts der näher no             | vielleicht kommt es dir nachher noch         |
| 27 |           | i senn                                  | in den sinn                                  |
| 28 | Mutter:   | auso de säg e haut schnäu. auso nome    | also dann sag ich halt schnell. also         |
| 29 |           | apropos sorgfalt chont mer jetzt grad i | nur apropos sorgfalt kommt mir jetzt         |
| 30 |           | senn die m ond u ufgabe [Mensch         | grad in den sinn die m und u aufgaben        |
| 31 |           | und Umwelt Aufgaben] wosi uf.           | [Mensch und Umwelt Aufgaben] die sie         |
| 32 |           | wenn heit der die gha. geschter         | auf. wann hattet ihr die. gestern            |
| 33 | Lehrer:   | die woche me de zönft                   | diese woche mit den zünften                  |
| 34 | Mutter:   | ja met dere usmale auso do het si sech  | ja mit dem ausmalen also da hat sie sich     |

35	Vater:	das esch e katastrophe gseh	das ist eine katastrophe gewesen
36	Mutter:	öbertroffe met dr sorgfalt. auso do het	übertroffen mit der sorgfalt. also da hat
37		si wörklech	sie wirklich
38	Anja:	jo e has (eifach usgmale)	ja ich hab es (einfach ausgemalt)
39	Mutter:	nei aber du hesch stonde lang gha wöu	nein aber du hattest stundenlang weil
40		dus so sorgfältig gmacht hesch ond	du es so so sorgfältig gemacht hast
41		wörklech verschedeni brun	und wirklich verschiedene brauntöne
42		zäme gsuecht ond weiss ned	zusammen gesucht und weiss ich nicht
43		was auso.. ond e weiss ned	was also.. und ich weiss nicht
44	Lehrer:	mmh	mmh
45	Vater:	auso es het me die fausche ufgabe dönkt	also ich fand es die falschen aufgaben
46		för m und u muessi säge ond se het	für m und u muss ich sagen und sie hat
47		sonde a däm gmacht. das cha ja ned	stunden an dem gemacht. das kann ja
48		senn si vo m und u dass me	nicht sinn sein von m und u dass man
49		sondelang usmalet. ond ond se het	stundenlang ausmalt. und sie hat immer
50		emmer gseit se wös ned mache. sie	gesagt dass sie es nicht machen will. sie
51		miech lieber strafufgabe. ond	würde lieber strafaufgaben machen.
52		de hani gseit nei. se söu das jetzt	und dann habe ich gesagt nein. sie soll
53		mache. se chön vo mer us gse.	das jetzt machen. sie könne von mir aus
54		aber die farbe müesse de genau	gesehen. aber die farben müssten dann
55		stemme. de hani gseit nei das sig	genau stimmen. dann habe ich gesagt
56		doch jetzt glich. si söu das eifach	nein das sei doch jetzt egal. sie solle das
57		ergendwie amale aber si söus	einfach irgendwie anmalen aber sie solle
58		amale ond das het sie ned wöue. wenn	es anmalen und das wollte sie nicht. wenn
59		sis macht het sis wöue richtig mache	sie es macht wollte sie es richtig machen

Die Eltern beobachten, dass ihre Tochter Anja gewillt ist, das für sie ungünstigere schulische Deutungsangebot anzunehmen, indem sie dieses sogar zweimal bestätigt. Als sich die Mutter einmischt, wird Anja jedoch unsicher; es fallen ihr spontan keine Gründe mehr ein, warum das Sorgfaltskreuzchen bei „zu verbessern“ gesetzt werden sollte. Die Mutter und der Vater ziehen im Folgenden am gleichen Strick und argumentieren mit Gegenbeispielen, die aufzeigen, dass Anja durchaus imstande ist, sorgfältig zu arbeiten. Aufgrund dieses elterlichen Einwands wird das Kreuzchen im Zeugnis bei „gut“ gesetzt, obwohl Anja bereits mit der Beurteilung „zu verbessern“ einverstanden war. Damit haben es die Eltern – dank der ihnen zur Verfügung stehenden kommunikativen Mittel – geschafft, ihrer Tochter zu einer günstigeren Beurteilung zu verhelfen. Im Gegensatz zu Alexandras Eltern haben sie die schulischen Deutungsangebote hinterfragt bzw. relativiert und dadurch eine Umdeutung der Bewertung erreicht.



## Fazit

Meine Daten und Ausführungen zeigen auf, dass die unterschiedliche Ausstattung mit Kapitalien und der Habitus der Eltern in den Elterngesprächen die Selektionsentscheidungen von Lehrerinnen und Lehrern durchaus zu beeinflussen vermögen. Nahezu alle Eltern hegen für ihre Kinder bestimmte Bildungsambitionen, können diese jedoch mehr oder weniger gut ins Elterngespräch einbringen. Im ersten Gespräch lässt sich das von Bourdieu beschriebene Phänomen der Selbsteliminierung beobachten. Diese Haltung führt dazu, dass sich Alexandras Vater nicht als legitimiert betrachtet, um über die Leistungen und Entwicklungspotentiale seiner Tochter urteilen zu können, weshalb er die Deutungsmacht der Schule überlässt. Demgegenüber fühlen sich die Eltern von Anja kompetent und berechtigt, der schulischen Beurteilung zu widersprechen. Sie schaffen es, den Spiess umzudrehen, indem sie die Legitimität der schulischen Deutung in Frage stellen. Obwohl die involvierten Lehrpersonen die Elterngespräche professionell durchführen, zeigt es sich, dass den Eltern – je nach Habitus und Kapitalien – unterschiedliche Ressourcen zur Verfügung stehen, wenn es darum geht, sich wirksam ins Gespräch einzubringen.

## Literatur

- Baumert, J., Maaz, K.; Trautwein, U. (Hrsg.). (2009). *Bildungsentscheidungen*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Sonderheft 12. Wiesbaden: VS Verlag.
- Berger, P.A.; Kahlert, H. (2005). Bildung als Institution: (Re-) Produktionsmechanismen sozialer Ungleichheit. In: P.A. Berger, H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (7-16). Weinheim: Juventa.
- Berger, L.; Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main. Fischer.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Cicourel, A. (1968). *The Social Organization of Juvenile Justice*. New York, London, Sydney: John Wiley & Sons, Inc.
- Diehm, I.; Radtke, O. (1999). *Erziehung und Migration*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ditton, H. (2007). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker, W. Lauterbach (Hrsg.). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (2. aktual. Aufl.) (243-271). Wiesbaden: VS Verlag.

- Hofstetter, D.; Duchêne, A. (2010). Für eine "Kritische Pädagogik der Vielfalt". Zur Konzeption einer sozialtheoretisch gestützten Pädagogik der Vielfalt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, Jg. 16 10/10, 41-46.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Mehan, H. (1992). Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies. *Sociology of Education*, 65 (January), 1-20.