

Unentdeckte Potentiale

Zur Bourdieu-Rezeption in der Religionspädagogik

Stefan Altmeyer/Bernhard Grümme

Die Religionspädagogik ist von ihrem Selbstverständnis her auf Interdisziplinarität angewiesen. Nur durch die Kooperation mit anderen Wissenschaften kann es gelingen, religiöse Lern- und Bildungsprozesse in ihrer komplexen Multiperspektivität wahrzunehmen, zu reflektieren und im Lichte der christlichen Botschaft auf Autonomie und Mündigkeit der Subjekte hin zu orientieren. Analytisch-empirische, hermeneutische und normative Zugänge sind dabei wechselseitig kritisch-produktiv aufeinander bezogen. Neben der Verwurzelung in der Theologie und einer engen Anbindung an philosophische Vergewisserungsbemühungen ist traditionell die Kooperation mit der Pädagogik zentral, trotz und inmitten mancher sachlicher und hermeneutischer Differenzen. Gleichwohl bildet der kritische Dialog über Lernprozesse, Bildungsbegriffe, didaktische und methodische Fragen, institutionelle und schulorganisatorische Perspektiven einen integralen Bestandteil religionspädagogischer Selbstverständigungsprozesse auf grundlagentheoretischer, kontextueller und praxeologischer Ebene. Fest etabliert ist ebenfalls seit vielen Jahren die Rezeption psychologischer, vor allem entwicklungspsychologischer Forschungen. Wie anders als im Gespräch mit ihnen wollte eine sich auf Erfahrungen und Lebenswelten der Menschen beziehende Religionspädagogik in ihrer Subjekt- und Biographieorientierung agieren? Mit der Einsicht in die Vieldimensionalität religiösen Lernens wächst in jüngerer Zeit auch die Sensibilität für kulturhermeneutische, linguistische und ästhetische Wissenschaften. Denn in dem Maße, wie angesichts der Transformationsprozesse der Moderne und ihrer Säkularisierungs- und Individualisierungseffekte *von Religion* die individuellen Erfahrungen *mit Religion* als Grundlage religiöser Wahrnehmungs-, Sprach-, Handlungs- und Urteilsfähigkeiten stetig zurückgehen, gewinnen performative und ästhetische Zugänge an Gewicht.

Im Vergleich dazu nehmen sich interdisziplinäre Kooperationen mit oder auch nur Rezeptionen von politischen und soziologischen

Wissenschaften gering aus.¹ Vielleicht liegt dies an einer historisch bedingten Sensibilität religiöser Bildung gegenüber möglichen Instrumentalisierungstendenzen in Staat, Gesellschaft und Politik. Möglicherweise spielt ebenfalls eine Rolle, dass die sogenannte problemorientierte Religionspädagogik der 1970er Jahre in ihrem Bemühen um zeitgenössische Anschlussfähigkeit als eine Art Überidentifikation mit gesellschaftlichen und politischen Grundproblemen empfunden wurde. Und dennoch wächst inzwischen die Einsicht, dass soziologische und politische Perspektiven religionspädagogisch allein schon deshalb unverzichtbar sind, um als Korrektiv gegen entpolitisierende wie privatisierende Tendenzen eines religionspädagogischen Ästhetizismus oder eines psychologischen Individualismus zu wirken. Langsam wächst die Sensibilität für Mechanismen, für Strukturen, für Systeme und Institutionen, die oft gerade dann im Feld religiösen Lernens und religiöser Bildung besonders wirksam werden, wenn die Religionspädagogik meint, sich ihnen durch emphatische Betonung des Subjekts entheben zu können.² Sukzessive reifen Einsichten in die politische Dimension religiöser Bildung, in die soziale und kulturelle Milieuabhängigkeit der Akteure im schulischen Religionsunterricht oder auch die Konfrontation mit dem Phänomen von Bildungsungerechtigkeit. Letztere trifft religiöse Bildung in und außerhalb von Schule insofern besonders, als diese aus ihrer handlungsleitenden Option für die Schwachen und Ausgegrenzten im Lichte der Reich-Gottes-Botschaft in tiefe legitimatorische Konflikte verwickelt ist.

Auf diesem Weg zu einem stärkeren Bewusstsein um die soziale Situiert- und Bedingtheit religiöser Bildungsprozesse avanciert Pierre Bourdieu zu einem wichtigen Referenzpunkt. Dies ist einerseits nicht überraschend, weil er mit seiner Habitustheorie, seiner Theorie des symbolischen Kapitals und seiner Feldtheorie aussagekräftige Theoreme und Begriffsfelder eröffnet hat, die der Reflexion religiöser Bildungsprozesse analytische, empirische und hermeneutische Schärfe verleihen können. Andererseits ist eine solche Bezug-

¹ Vgl. Grümme, Religionsunterricht, 93f.

² Als wichtiger Startpunkt entsprechender Bemühungen wären Grümme, Religionsunterricht, und der Sammelband Könemann/Mette, Bildung, zu nennen. Einblick in den aktuellen Diskussionsstand bietet Grümme/Schlag, Gerechter Religionsunterricht.

nahme insbesondere dann begründungsbedürftig, wenn sich Religionspädagogik wie angedeutet nicht nur als deskriptive, sondern auch in einem emphatischen Sinne als eine normative Theorie religiöser Bildung im Dienste der Autonomie der Subjekte versteht.

Angesichts dieser Ausgangslage soll es Aufgabe der folgenden Überlegungen sein, erstens vorhandene religionspädagogische Bezugnahmen auf Bourdieu zu analysieren. Dabei stehen die Professionalitätsforschung sowie die Frage nach sozialer Ungleichheit und Bildung im Mittelpunkt. Für beide Perspektiven ist Bourdieus Habitusbegriff zentral. Zweitens gilt es abschließend, Perspektiven für eine religionspädagogische Bourdieurezeption aufzuzeigen, um Grenzen wie unentdeckte Potentiale freizulegen.

1. Religionspädagogische Bourdieurezeptionen

1.1 Professionalitätsforschung

Wie wenige andere Berufe im schulischen Kontext sehen sich Religionslehrer/-innen mit zunehmenden Herausforderungen konfrontiert, die insbesondere mit der gesellschaftlichen Bedeutung und Wahrnehmung von Religion zusammenhängen. Um angesichts dessen überhaupt handlungsfähig zu sein, sind sie gefordert, eine religionspädagogisch-theologische Kompetenz zu entwickeln, die man einen selbstreflexiven professionellen Habitus nennen könnte.³ Stand lange Zeit eine reflektierte Religionslehrer/-innenforschung gegenüber konzeptionellen und didaktischen Überlegungen im Hintergrund des Interesses, werden entsprechende Fragen angesichts wachsender Anforderungen spätestens seit 20 Jahren mit zunehmender Vehemenz verhandelt. Dabei vollzogen sich im breiten Rahmen der schulpädagogischen Professionalisierung des Lehrer/-innenberufs sehr grundlegende professionstheoretische Akzentverschiebungen: Nicht die gute Religionslehrerin, die intuitiv die Kunst des Lehrens beherrscht, nicht der sich individuell am sokratischen Eid des idealen Lehrers ausrichtende Religionslehrer sollte nunmehr den normativen Horizont der schulischen Praxis und der universitä-

³ Vgl. Pirner, Professionsforschung; Lindner, Lehrkraft; vgl. zum Folgenden auch Grümme, Religionslehrer.

ren Ausbildung charakterisieren. Stattdessen verschob sich die Perspektive „[v]om Entwerfen hehrer Ideale hin zu konkreten, empirisch überprüfbaren Kompetenzen, von der Akzentuierung der (schwer veränderbaren) ‚Persönlichkeit‘ der Lehrkräfte hin zu erlernbaren Merkmalen von Professionalität; von der Betonung der Erziehungsaufgabe hin zur Betonung der Aufgabe des Unterrichts als Kernaufgabe des Lehrerberufs; von der Sicht von Lehrkräften, denen ExpertInnen und ForscherInnen sagen, wie sie unterrichten sollen, hin zu Lehrkräften, die selbst als Expertinnen und Experten ihres Unterrichts angesehen werden und die zum eigenen Forschen angeregt werden sollen“⁴.

In diesem Zusammenhang gewinnt nun die Habitus­theorie Bourdieus in vielfältigen empirischen wie hermeneutischen Forschungen zur Religionslehrkraft an Bedeutung.

Angesiedelt zwischen Relativierungen menschlicher Handlungen im Strukturalismus einerseits und rationalistisch-bewusstseinsphilosophischen Annahmen eines Utilitarismus andererseits will diese Habitus­theorie sowohl menschliches Verhalten als auch dessen Determiniertheit in bestimmten Dispositionen erklären.⁵ Ihre Grundfrage ist, warum sich Individuen in einer Gesellschaft auf bestimmte Weise verhalten. Dabei richtet sich der Blick auf Regelmäßigkeiten des Handelns, die miteinander in Beziehung stehen, sich *innerhalb* bestimmter sozialer Gruppen ähneln und darin Unterschiede *zwischen* sozialen Gruppen konstituieren. Bourdieu postuliert hierbei ein bestimmtes Set an Dispositionen des Wahrnehmens, Denkens und Handelns, die einerseits Handlungsmöglichkeiten eröffnen, andererseits aber auch andere Alternativen ausschließen. Diese bilden den Habitus und fügen sich zu einer Art Stil zusammen.⁶ „Wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannten und Freunde er hat, all das ist eng mit einander verknüpft.“⁷ Der Habitus wird vom Individuum her­vorgebracht, steht aber zugleich stets unter dem Einfluss äußerer Faktoren. Er wirkt stets im Hintergrund mit, wird aber zugleich

⁴ Pirner, Ergebnisse, 14f.

⁵ Vgl. Joas/Knöbl, Sozialtheorie, 518–557; Rehbein/Saalmann, Habitus, sowie den Beitrag von Saalmann in diesem Band.

⁶ Vgl. Bourdieu, Sozialer Sinn, 101.

⁷ Ders., Unterschiede (Interview), 32.

durch Praxis verändert.⁸ In seinem Zusammenwirken von Vorgabe und Ermöglichung bildet er die handlungsleitende „Grundlage allen Wählens“⁹.

Im Habitus spielen also, und hier kommt nun die religionspädagogische Rezeption¹⁰ ins Spiel, Individuum und Struktur zusammen und es entsteht durch Aneignung ein eigener Stil.¹¹ Er ist sozial und biographisch geprägt und ermöglicht im Horizont dieser Prägung gegenwärtiges Handeln. Dies lässt sich nun auf die Profession der Religionslehrkraft beziehen, die – so die These – angesichts der charakteristischen Handlungssituation des schulischen Religionsunterrichts zwangsläufig einen bestimmten Habitus herausbildet, dabei jedoch zur konsequenten Reflexion und beständigen Weiterentwicklung in Richtung eines professionellen Habitus herausgefordert ist.¹² Die von Bourdieu her auf diese Weise insbesondere von Stefan Heil und Hans-Georg Ziebertz entwickelte Habitus-theorie beansprucht zeigen zu können, welche religionspädagogischen Erfordernisse diesen sog. Religionslehrer/-innenhabitus konstituieren und herausfordern.¹³

Zentral ist hierbei die Unterscheidung zwischen Handlungsstrukturen und Handlungsbedingungen. Erstere meinen berufsfeldspezifische Regeln, die das Handeln bestimmen und so einer professionellen Praxis zugrunde liegen. Dazu gehören Routinen sowie der Umgang mit Neuem. Routinen sind abrufbare Muster eines Handlungsrepertoires, die schnelles und gezieltes Handeln ermöglichen. Diese Routinen sind auf zentrale Lehrer/-innenaufgaben wie Beraten, Unterrichten, Erziehen etc. bezogen.¹⁴ Da unterrichtliche Praxis nicht vollständig durch Routinen zu fassen und standardisierbar ist, weil immer unvorhersehbar Neues in der Interaktion geschieht, gehört der Umgang mit Neuem zur Ausbildung eines professionellen

⁸ Vgl. Ders., Unterschiede, 277–286.

⁹ Nassehi, Gesellschaft, 102.

¹⁰ Für die folgende Darstellung greifen wir in Teilen zurück auf Grümme, Religionslehrer, 83–87.

¹¹ Vgl. Heil/Ziebertz, Habitus, 45. Damit wird der Habitus „zum strukturellen Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis von der Praxis aus“.

¹² Vgl. ebd., 43; Heil, Professionalität.

¹³ Vgl. Heil, Der professionelle Habitus; Ders., Professionalität; Ders., Habitus; Ders., Weiterentwicklung; Ders., Strukturprinzipien; Ders./Ziebertz, Habitus.

¹⁴ Vgl. Heil, Professionalität, 84.

Habitus unbedingt hinzu. Daher entstehen erst im Wechselspiel zwischen Routinen und dem Umgang mit Neuem solche Handlungsstrukturen, die einen professionellen Habitus konstituieren.¹⁵

Über die Handlungsstrukturen hinaus ermöglichen und determinieren auch Handlungsbedingungen das berufliche Handeln der Lehrer/-innen. Dazu zählen die Institution Schule mit den Elementen wie Notengebung, Zeiteinteilung, rollenspezifische Muster eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses, Lehrpläne, Verbeamtung etc. Diese institutionellen Bedingungen wechselwirken mit Bedingungen auf Seiten der Person. Das Handeln der Lehrkraft ist durch persönliche Merkmale wie Aussehen, Gestalt, Haltung, Gestik, Mimik, aber auch Intelligenz, Humor, Kommunikationsfähigkeit geprägt und darin wesentlicher Teil der unterrichtlichen Interaktion.

Insgesamt wird damit betont, dass der (religions-) pädagogische Habitus durch Kompetenzen und Reflexivität aufgebaut wird. Um professionell handeln zu können, müssen Lehrer/-innen die Kompetenz besitzen, Routinen aufzubauen, durch den Umgang mit Neuem diese Routinen zu verändern und persönliche wie institutionelle Bedingungen in ihr Handeln zu integrieren. Neben diesen einzelnen Kompetenzen ist daher Reflexivität die Schlüsselkompetenz. Denn als „Meta-Kompetenz“ obliegt es ihr, die einzelnen Kompetenzen zu integrieren, zu transformieren und als Beitrag zu einer Habitusbildung zu entwickeln, sodass sich im Habitus Strukturen und Bedingungen zu einem kohärenten Ganzen verbinden. Fragt man sich, wo das Kriterium für diese Integrationsleistung liegt, so ist auf „die Bewältigung der unterschiedlichen Anforderungen im Berufsfeld“¹⁶ zu verweisen. Eine gelungene Integrationsleistung besteht darin, dass der Habitus – um es bildlich auszudrücken – nicht zu einer Seite kippt und aus der Balance gerät. Wenn Schüler/-innen sehr erfahrungsbezogen über ihre Religiosität streiten, dann kann der Habitus durchaus die Seite des Umgangs mit Neuem betonen. In anderen Situationen wäre das Routinehandeln gefragt, wenn es etwa gilt, Stoff zu bewältigen. Generelle Regeln dafür, wie genau in welchen Situationen zu agieren ist, lassen sich nicht aufstellen. Ein professioneller Habitus bedeute vielmehr, die in einer bestimmten Situation liegenden Anforderungen aufzunehmen, dabei auch bereits einverlebte

¹⁵ Vgl. ebd.

¹⁶ Heil/Ziebertz, Habitus, 47.

Routinen umzubilden und so jeweils einen eigenen professionellen Stil zu entwickeln. Stefan Heil und Hans-Georg Ziebertz sprechen hier von unterschiedlichen Typen des Religionslehrer/-innenhabitus, haben eine entsprechende Matrix entwickelt und diese für die Lehrer/-innenbildung fruchtbar zu machen versucht.¹⁷ Dies reflektiert auch, dass es *den* Religionslehrer/-innenhabitus im Singular wohl kaum geben kann.

Insgesamt werden die Leistungsfähigkeit des Habitusbegriffs wie auch seine Grenzen deutlich: Er kann subjektivistische und rollentheoretische Einseitigkeiten überwinden und zeigen, wie äußere Einflüsse und innere Dispositionen sowie innere Entscheidungen zusammenspielen. Denn wo subjektivistisch die Gefahr besteht, den Einfluss äußerer Faktoren wie Gesellschaft, Mode, Kirche, Politik zu vernachlässigen, bringt er eine Korrektur ein; und wo rollentheoretisch das Individuum verloren zu gehen droht, dort markiert er die Fähigkeit der Lehrkraft, einen eigenen Stil auszubilden. Gleichwohl blenden die Habitus Theorie von Ziebertz und Heil und deren weitere Adaptionen¹⁸ wesentliche Aspekte aus, die von Bourdieu her elementar in den Habitusbegriff hineingehören. Sie kommen damit allenfalls auf eine halbierte Bourdieurezeption. Schon seit längerem wächst nämlich in der Bildungssoziologie die Einsicht in die Milieuhängigkeit der Lehrkräfte. „Durch spezifische, vor allem an den Normen der Mittelschicht orientierte, schulische Sprachcodes und Verkehrsformen und damit einhergehende sozial selektive Erwartungs-, Wertschätzungs- und Belohnungsstrukturen wurden in Schule und Unterricht vor allem Schüler benachteiligt, denen diese, zum Großteil in der familiären Sozialisation erworbenen bzw. ‚habitualisierten‘, Sprach- und Umgangsformen fremd sind.“¹⁹

Sprache und Denkoperationen eines elaborierten Codes werden gepflegt, die nicht von vornherein deckungsgleich sind mit dem restringierten Code bildungsferner Schichten und Milieus.²⁰ In Deutschland könnte diese Mittelschichtshypothese zwar dadurch

¹⁷ Vgl. ebd., 54f.

¹⁸ Vgl. Büttner, Theologisieren; Mendl/Heil/Ziebertz, Habituskonzept; Schreijäck, Arbeit; Schröder, Religionspädagogik, 327–337; Ziebertz, Herausforderungen.

¹⁹ Neumann/Becker/Maaz, Ungleichheiten, 171.

²⁰ Vgl. Bernstein, Beiträge; Gogolin, Habitus.

relativiert werden, dass sich – bedingt durch die Bildungsexpansion – eine zunehmende soziale Heterogenität auch innerhalb der Lehrer/innenschaft und damit eine abnehmend starke Dominanz der Mittelschicht ausmachen lässt.²¹ Aber bislang ist eine „Mittelschichtorientierung der Schule“²² unübersehbar – mit weitreichenden Implikationen in Sachen Ungleichheit. Allerdings verdanken sich diese Implikationen nicht primär subjektiven Entscheidungen der Lehrkräfte. Es gibt „keinen Grund davon auszugehen, dass Lehrkräfte gezielt sozial diskriminieren“²³. Besser lässt sich von „institutioneller Diskriminierung“²⁴ sprechen, deren Brisanz gerade in ihrer Fundierung in den institutionalisierten Regeln, Routinen, Praktiken und Konventionen liegt. Über „das regelgeleitete Handeln der beteiligten Akteure (z. B. der Schulleitung oder des Lehrkörpers)“ werden Bildungsungleichheiten schulisch hergestellt. Es sind diese strukturell-systemischen Faktoren, die den erzieherisch und lehrend Handelnden „von seinem Rücken her und vielfach unbewußt gegen seine ausdrücklichen Intentionen“²⁵ bestimmen und deshalb auch nicht einfach intentional durch die Subjekte allein aufgehoben werden können.

Diese Milieuprägung ist keineswegs nur allgemeindidaktisch wirksam, sondern schlägt sich auch im Selbstverständnis, in der Semantik und Pragmatik der Religionslehrkräfte nieder, was aber im religionspädagogischen Diskurs bislang kaum Beachtung findet.²⁶ An dieser Stelle wird Bourdieu gerade in seiner Verbindung von Habitus- und Kapitaltheorie für die selbstkritische Berufsreflexion der Religionslehrkräfte relevant: „Wenn man Bourdieus Analysen ernst nimmt, sind der Religionslehrer als Kulturarbeiter und der Religionsunterricht als kulturelle Praxis nicht neutral. Schule ist in die Mechanismen der Ausübung von symbolischer Gewalt verstrickt. Ja, Schule ist sogar an der Speerspitze der Reproduktion der sozialen Auslese beteiligt. Die meisten Religionslehrer sind mit den Kultur-

²¹ Vgl. Neumann/Becker/Maaz, Ungleichheiten, 186.

²² Ditton, Familie, 247.

²³ Ditton, Beitrag, 269.

²⁴ Brake/Büchner, Bildung, 113.

²⁵ Peukert, Bildung, 172.

²⁶ Vgl. Grümme, Öffentliche Religionspädagogik, 241–252; Unser, Wie kann sich.

formen vertraut, in denen Mechanismen der gesellschaftlichen Dominanz und Unterwerfungsverhältnisse eine wesentliche Rolle spielen. Sie sind darin selbst sozialisiert und ausgebildet worden. Auch der christliche Glaube wird zwar nicht ausschließlich, aber doch in kulturellen Formen überliefert, die im Bereich der bürgerlichen Hochkultur anzusiedeln sind.“²⁷

Von Bourdieu her wird damit auf eindringliche Weise die religionspädagogische Professionalitätsforschung auf blinde Flecken aufmerksam gemacht. Liegt bereits in der Verbindung von sozialer Struktur und Individuum ein wichtiger Ertrag, so wird dieser noch deutlicher auf dem hier über die Milieugebundenheit der Lehrkräfte berührten Feld der Bildungsgerechtigkeit.²⁸ Hier kommt dem Gedanken des symbolischen Kapitals für die religionspädagogische Rezeption einige Bedeutung zu.

1.2 Symbolisches Kapital und Bildungsgerechtigkeit

Pierre Bourdieus Habitus-Theorie bietet ein wichtiges Erklärungsmodell für die enge Verbindung von Bildungschancen und sozialer Herkunft.²⁹ So wird sie relevant für die Frage, inwiefern und warum sich soziale Unterschiede gerade im Bildungsbereich reproduzieren. Entscheidend ist dabei die soziale Mitkonstruiertheit des Habitus und damit dessen Korrelation mit bestimmten sozialen Klassen: „Der Habitus ist nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur: das Prinzip der Teilung in logische Klassen, das der Wahrnehmung der sozialen Welt zugrunde liegt, ist seinerseits Produkt der Verinnerlichung der Teilung in soziale Klassen“. Insofern ist der Habitus ein „System von Differenzen“.³⁰

Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen unterscheiden sich also nach sozialer Lage, mehr noch: Der Habitus dient gerade dazu, sich von anderen Klassen zu unterscheiden, indem je unterschiedliche Arten des Denkens, Urteilens und Handelns antrainiert

²⁷ Reilly, Kulturhermeneutik, 210; vgl. Ders., Was muss.

²⁸ Vgl. Grümme, Bildungsgerechtigkeit; Altmeyer/Grümme, Gerechtigkeit.

²⁹ Für die folgende Darstellung greifen wir in Teilen zurück auf Grümme, Bildungsgerechtigkeit, 35–39.

³⁰ Bourdieu, Unterschiede, 279.

werden. Bourdieus kultursoziologische Untersuchungen der gesellschaftlichen Strukturen in Frankreich sind deshalb so berühmt geworden, weil er in ihnen die „feinen Unterschiede“ innerhalb der Gesellschaft in der Art des Wohnens, des Arbeitens, des kulturellen und privaten Lebens über die Kleidung, den Kunst- und Musikgeschmack, des Sprach- und Verhaltenscodes, die Art des Medienkonsums bis in die Bildungspraxis und das Heiratsverhalten hinein detailliert herauspräpariert und dafür im Wesentlichen den „Klassenhabitus“³¹ verantwortlich gemacht hat. Jede Klasse konstituiert sich durch die Distinktionen und Distinktionsgewinne gegenüber anderen Klassen und durch das jeweils angehäuften Kapital. Entscheidend für Bourdieus Theorie ist freilich die Absetzung von der marxistischen Klassen- und Kapitaltheorie. Entgegen der Verabsolutierung der Ökonomie im Kapitalbegriff spricht Bourdieu von symbolischem Kapital, in das zwar ökonomische Kategorien wesentlich eingegangen, für das aber in gegenseitiger Verbindung daneben auch soziales und kulturelles Kapital wesentlich sind. Unter sozialem Kapital versteht er Netzwerke und Mitgliedschaft in sozialen Gruppen, unter kulturellem Kapital fasst er sowohl Kunstwerke und Bücher als auch kulturelle Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen sowie (Doktor-, Studienabschluss-) Titel. Ist bereits hier erkennbar, dass ökonomische Faktoren 'hineinspielen, so wird das im Begriff des symbolischen Kapitals zusammengeführt: Symbolisches Kapital meint das Zusammenwirken des sozialen, ökonomischen sowie kulturellen Kapitals und bezieht sich auf das Ansehen und den gesellschaftlichen Status innerhalb der Gesellschaft.³²

Bourdieus Analysen des Bildungssystems lassen ihn zur Schlussfolgerung einer bloßen „Illusion der Chancengleichheit“³³ gelangen, die durch noch so angestrebte Bildungsreformen nicht zu beseitigen sei. Denn je inflationärer die Vergabe von Bildungstiteln würde, desto weniger Wert für gesellschaftliche und arbeitsmarktbezogene Teilhabe besäßen diese, sodass eine gesellschaftliche Reform durch Bildung allein ausgeschlossen sei. Alle Anstrengungen der Subjekte, alle Leistungsbemühungen der Schüler/-innen helfen letztlich nicht, die Chancen gesellschaftlicher Teilhabe zu erhöhen. Der enge Kon-

³¹ Ebd., 686.

³² Vgl. Joas/Knöbl, Sozialtheorie, 539f.; Reilly, Kulturhermeneutik.

³³ Bourdieu/Passeron, Illusion.

nex von sozialer Herkunft und Bildung bleibt wirksam. Das Bildungssystem selbst dient als Moment symbolischer Kapitalakkumulation der Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit. Mehr noch: Im Schulsystem selber werden soziale Ungleichheiten durch die fehlende Wahrnehmung und pädagogische Berücksichtigung der Heterogenität noch zementiert. Indem das Schulsystem alle Schüler/-innen, wie ungleich sie auch in Wirklichkeit sein mögen, in ihren Rechten und Pflichten gleich behandelt, sanktioniert es die ursprüngliche Ungleichheit gegenüber der Kultur. „Die formale Gleichheit, die die pädagogische Praxis bestimmt, dient in Wirklichkeit als Verschleierung und Rechtfertigung der Gleichgültigkeit gegenüber der wirklichen Ungleichheit in Bezug auf den Unterricht und der im Unterricht vermittelten oder, genauer gesagt, verlangten Kultur.“³⁴

Damit ist die bildungssoziologische Begründung für jene Selektionsmechanismen geliefert, die sich mittels empirischer Bildungsforschung erheben lassen. Zugespitzt formuliert: Schule integriert nicht, sondern exkludiert oder – um mit Bourdieu zu sprechen – eliminiert, insofern auch das kritische Bewusstsein der Subjekte untergraben wird: „Von unten bis ganz nach oben funktioniert das Schulsystem, als bestünde seine Funktion nicht darin auszubilden, sondern zu eliminieren. Besser: in dem Maß, wie es eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind.“³⁵

Bildung reproduziert auf diese Weise die gesellschaftlichen Hierarchien. Die Schule verschleiert und transportiert diese Ideologie zugleich: „Indem sie gesellschaftlich bedingten, von ihr aber auf Begabungsunterschiede zurückgeführten Fähigkeiten eine sich ‚unparteiisch‘ gebende und als solche weithin anerkannte Sanktion erteilt, verwandelt sie faktische Gleichheiten in rechtmäßige Ungleichheiten, wirtschaftliche und gesellschaftliche Unterschiede in eine qualitative Differenz und legitimiert die Übertragung des kulturellen Erbes. Dadurch übt sie eine mystifizierende Funktion aus. Die Begabungsideologie, Grundvoraussetzung des Schul- und Gesellschafts-systems, bietet nicht nur der Elite die Möglichkeit, sich in ihrem Dasein gerechtfertigt zu sehen, sie trägt auch dazu bei, den Angehö-

³⁴ Bourdieu, Kultur, 39.

³⁵ Ebd., 21.

rigen der benachteiligten Klassen das Schicksal, das ihnen die Gesellschaft beschieden hat, als unentrinnbar erscheinen zu lassen.“³⁶

Mit solchen Strukturanalysen ist eine radikale Infragestellung wichtiger Gerechtigkeitsbegriffe verbunden: Was kann Chancengleichheit bedeuten, was Leistungsgerechtigkeit, wenn diese von vornherein durch gesellschaftliche Reproduktionsmechanismen geprägt sind? Die Annahme eines rein leistungsbezogenen Schulsystems wird konterkariert, Bildung selber als ideologisches Konstrukt gesellschaftlicher Reproduktion entlarvt. Der Begabungsbegriff wird zutiefst fraglich, insofern hier davon ausgegangen wird, dass die Begabung sich nur frei entfalten können muss um so durch eigene Leistung alle Bildungsabschlüsse erreichen und gesellschaftlich bis in die höchsten Ränge aufsteigen zu können. Die gesellschaftlichen Unterschiede lassen sich so gesehen durch Leistungs- und Begabungsparameter legitimieren. Letztlich aber haben wir es hier in der Perspektive Bourdieus mit einer „Illusion der Chancengleichheit“ zu tun, die sich auf eine ideologische Theorie der Begabung stützt. Denn diese verschleiert die gesellschaftlichen Ursachen für Leistungsdifferenzen. Ob ein Kind gerne liest oder gerne mit Wörtern umgeht, hat Auswirkungen auf den Schulerfolg. Dies aber wird bereits unabhängig von intentionalen Erziehungsmaßnahmen auf „osmotische Weise“³⁷ durch das Leben in bildungsaffinen Familien übertragen. Die so emphatisch erhobene Rede der Chancengleichheit ist in dieser Rückgründung auf Begabung darum eine Ideologie.³⁸

Religionspädagogische Anknüpfungen an diese Analysen sind bislang nur sporadisch zu finden und umfassen zum einen die Rezeption der theoretischen Konzepte im Rahmen einer Theorie religiöser Bildung, die sich der Verwicklung ihrer Praxis in soziale Strukturen bewusst ist.³⁹ Zum anderen finden sich auch vereinzelt empirische Studien, die sich Bourdieu'scher Instrumente bedienen. Der Bezug auf Bourdieu vollzieht sich dabei im Rahmen zweier Muster: Im ersten fungieren theoretische Konzepte, allen voran das Habituskonzept, als Deutungskategorie empirischer Befunde. Als re-

³⁶ Ebd., 46.

³⁷ Ebd., 31.

³⁸ Vgl. Wilhelms, *Sozialethik*, 163–166.

³⁹ Vgl. Grümme, *Bildungsgerechtigkeit*.

levante Themenfelder lassen sich herausgreifen: die religionspädagogische Genderforschung, in der reflektiert wird, dass „auch der Habitus geschlechtsspezifisch strukturiert ist“⁴⁰, sowie Forschungen zur Milieugebundenheit religiöser Bildung, die Anzeichen eines „social class bias“⁴¹, eines „habitus of privilege“⁴² oder eines „mangelnden Passungsverhältnis[ses]“⁴³ zwischen unterprivilegierten Milieus und Kultur wie Inhalten religiöser Bildung identifizieren.

Das zweite Muster greift grundlegender auf Bourdieu zurück, und zwar innerhalb der theoretischen Fundierung des jeweiligen empirischen Forschungsdesigns.⁴⁴ Dörthe Vieregge analysiert in einer qualitativen Studie die Bedeutung von Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher. Unter Rückgriff auf das Sozialraummodell Bourdieus geht sie davon aus, dass die Lebenswelt Jugendlicher nur relational als ein „Prozess der gegenseitigen Adressierung von Positionen“⁴⁵ zu fassen ist. Daher ist das empirische Forschungsinteresse darauf zu richten, wie die Untersuchungsgruppe „sich selbst im sozialen Raum positioniert“⁴⁶ und welche Rolle in diesem Zusammenhang Religion und Religiosität spielen. Somit wird die Frage nach dem religiösen Kapital zentral, und zwar in dreifacher Perspektive: erstens als „Ausstattung mit Interpretations- und Handlungsmustern zur Bewältigung von Kontingenz“, zweitens als Frage nach den Anbietern im religiösen Feld, die „Möglichkeiten der Kapitalakkumulation“ bieten, drittens als Frage nach dem „Wert [...] des religiösen Kapitals“,⁴⁷ das Jugendliche gesellschaftlich realisieren können. So haben Migrantinnen und Migranten u. U. quantitativ ein hohes religiöses Kapital, das aber in der Mehrheitsgesellschaft wenig Wert besitzt.⁴⁸

Alexander Unser hat jüngst eine quantitative Untersuchung zu sozialen Ungleichheiten im Religionsunterricht vorgelegt, die auf

⁴⁰ Knauth, Jungen, 78; vgl. auch Avest/Jozsa/Knauth, Theologies.

⁴¹ Turpin, Cultures, 315.

⁴² Walker, Theology, 246.

⁴³ Lütze, Hauptschulbildungsgang, 61 (im Original kursiv). Von Lütze werden eine Reihe empirischer Studien einer sekundären Interpretation unterzogen.

⁴⁴ Vgl. Vieregge, Religiosität; Unser, Ungleichheiten; Armbruster, Komplexität.

⁴⁵ Vieregge, Religiosität, 55.

⁴⁶ Ebd., 56.

⁴⁷ Ebd., 57.

⁴⁸ Vgl. hierzu auch Berglund, Moving.

der theoretischen Basis von Bourdieus Theorie milieuspezifischer Bildungsbenachteiligung konzipiert ist. Zentral ist hierbei das Konzept der „kulturellen Passung“⁴⁹ zwischen Sozialisationsbedingungen bestimmter Milieus und den schulischen Anforderungen. Von daher fragt die Studie konkret nach „den Anforderungen des gegenwärtigen Religionsunterrichts [...] [und] welche Schüler/-innengruppen durch diese Anforderungen privilegiert bzw. benachteiligt werden.“⁵⁰ Das Ergebnis gibt zu denken: Der Religionsunterricht erschwere die aktive Mitarbeit bestimmter Schüler/-innen aufgrund der Variablen Geschlecht, kulturelles Kapital und Gottesbild, wobei letzteres vor allem darin bestehe, dass sich die Ablehnung eines personalen Gottesbildes negativ auswirke. Es ergibt sich die Anschlussfrage, ob im Religionsunterricht „vielleicht so etwas wie ‚religiöses Kapital‘ – eine Verinnerlichung bestimmter religiöser Vorstellungen, Sprachspiele, Traditionselemente“⁵¹ – stillschweigend zugleich gefordert wie gefördert wird.

Der Bezug beider Rezeptionsmuster auf Bourdieu ist gewiss von unterschiedlicher Tiefe, doch machen die vorliegenden Studien insgesamt ernst mit der Einsicht, dass eine rein theoretische Auseinandersetzung mit Theoremen Bourdieus zu kurz greift. Denn diese verliert aus dem Blick, „dass diese theoretischen Analyseinstrumente nicht bloße am Schreibtisch gewonnene Theorie sind, sondern durchgehend im Zusammenhang von aufwändigen quantitativen wie qualitativen Untersuchungen in verschiedenen Feldern entwickelt wurden.“⁵² Die Rezeption Bourdieus bleibt deshalb, wie dessen Theorie selbst, „konstitutiv auf Empirie verwiesen“⁵³.

2. Perspektiven

Man kann Bourdieus Theorie sozialer Praxis durchaus vorwerfen, dass sie die Kraft kreativen Handelns, die verändernde Potenz gesellschaftsverändernder Freiheit der Subjekte und damit das Potential

⁴⁹ Kramer, Abschied, 173.

⁵⁰ Unser, Ungleichheiten, 83.

⁵¹ Ebd., 92.

⁵² Brake/Bremer/Lange-Vester, Empirisch arbeiten, 8.

⁵³ Kreuzer, Aktualisierung, 348.

für die Veränderlichkeit sozialer Strukturen unterschätzt. Man kann ihr entgegenhalten, dass sie entgegen der eigenen Intention doch zu sehr den strukturalistischen Traditionen verhaftet bleibt, einen inzwischen soziologisch überholten Klassenbegriff fortschreibt und handlungstheoretische Optionen vernachlässigt.⁵⁴ Die „nicht-determinierten“ Aspekte des Handelns, die etwa Hans Joas bezüglich der Kreativität des Handelns für elementar hält, bleiben eigentümlich blass, und es kommt der Blick auf den „Handlungsspielraum der Akteure [...], also die Flexibilität des Handelns innerhalb der durch den Habitus gesetzten Grenzen“⁵⁵ möglicherweise zu kurz. Solche subjekt- und freiheitstheoretischen Grenzen, die hauptsächlich in dem „Bruch mit der interaktionistischen Perspektive, die zudem mit einem rationalen Akteur rechnet“⁵⁶, liegen, bilden für die Religionspädagogik ebenso eine konstitutive Grenze ihrer unhinterfragten Rezipierbarkeit wie der Ausfall normativer Perspektiven.

Gleichwohl ist Bourdieu eine erhebliche zeitdiagnostische Kraft eigen. Seine Analysen sozialer Praxis können für eine religionspädagogische Bearbeitung der prekären Suche nach Bildungsgerechtigkeit wegweisend sein, und dies auf verschiedenen Ebenen: analytisch-empirisch, indem sie Mechanismen von Benachteiligung aufdeckt und hermeneutisch-kritisch, indem sie eingespielte Didaktiken, Ansätze und Konzeptionen auf ihre sozial-strukturellen Voraussetzungen, Implikationen und unausgewiesenen Suppositionen aufmerksam macht.

So sieht sich beispielsweise im Lichte Bourdieus die religionspädagogisch breit etablierte Kinder- und Jugendtheologie mit dem Verdacht der Mittelschichtsorientierung und der hermeneutisch-didaktischen Exklusion konfrontiert.⁵⁷ Denn es stellt sich die Frage: Welche Schüler/-innen hat dieser didaktische Ansatz eigentlich im Blick, wenn zentral auf die kommunikative Artikulation eigener Antworten auf theologische und philosophische Fragen gesetzt wird, und welche eher nicht? Mit welchen impliziten Voraussetzungen an kulturelles Kapital bei Schüler/-innen wird hier gearbeitet? Ganz ähnliche von Bourdieu inspirierte Fragen lassen sich auch an das

⁵⁴ Vgl. Joas/Knöbl Sozialtheorie, 544–560.

⁵⁵ Ebd., 544f.

⁵⁶ So Gernot Saalman in seinem Beitrag zu diesem Band.

⁵⁷ Vgl. Grümme, Theologisieren.

ästhetische Lernen mit seinem häufig zentralen Fokus auf die kommunikative Erschließung von Bildwerken der Kunstgeschichte stellen. Und auch die gemeindliche Katechese ist nicht frei von solchen kritischen Zusammenhängen, scheint doch auch sie häufig nach dem sog. Matthäusprinzip zu funktionieren: Wer hat, dem wird gegeben – will heißen: Wo schon in den Familien reichlich über religiöse Themen gesprochen wird und religiöse Werte eine große Rolle spielen, da fällt auch die Katechese auf fruchtbaren Boden. Religiöse Bildung fördert hier das religiös-kulturelle Kapital, das sie zugleich selbst voraussetzt.⁵⁸ Und wie ist es schließlich um die Reflexion religiöser Bildung in der universitären Religionspädagogik selbst bestellt, die ja ebenfalls eine soziale Praxis darstellt, die mit Bourdieu den Gesetzen eines strukturierten und strukturierenden Feldes folgt, in dem nicht einfach alles gedacht und gesagt werden kann, sondern vom Habitus der Akteure geprägt ist?⁵⁹ Die Liste entsprechender Beispiele und Fragestellungen ließe sich fortsetzen. Insgesamt bleibt ein markantes empirisches Forschungsdesiderat, die bislang weitgehend nur vermuteten Benachteiligungsprozesse bestimmter Schüler/-innen konkret zu identifizieren und nachzuweisen sowie die Frage zu klären, „welche Faktoren eine solche Benachteiligung bedingen“⁶⁰. Als zentral könnte sich dabei erweisen, Formen und Wirkweisen von so etwas wie einem ‚religiösen Kapital‘ zu identifizieren.⁶¹

Religionspädagogik wird damit herausgefordert, sich im Geiste der Ideologiekritik mit ihrer Einbindung in hegemoniale Zusammenhänge von „Normativität und Macht“⁶² selbstreflexiv zu be-

⁵⁸ Vgl. Altmeyer/Hermann, Wer hat.

⁵⁹ Eine entsprechende Feldstudie für die Religionspädagogik der 1970er Jahre wird gerade von Lukas Ricken, Tübingen, erarbeitet. Für die Theologie vgl. die ersten Hinweise bei: Sanks, Homo theologicus; Donskov Felter, Breaking; Schäfer, Praxis.

⁶⁰ Unser, Ungleichheiten, 80.

⁶¹ Ein solches Forschungsprogramm müsste sicherlich über das hinausgehen, was Bourdieu selbst in seiner Religionssoziologie in Auseinandersetzung mit Max Weber als religiöses Kapital gefasst hat (vgl. Wienold/Schäfer, Glauben-Machen). Denn hier wird religiöses Kapital doch in sehr enger Weise auf das (traditionell kirchliche) ‚religiöse Feld‘ bezogen, wohingegen für die religionspädagogische Perspektive vielmehr dessen Bedeutung in anderen Feldern interessant ist.

⁶² Forst, Normativität und Macht; vgl. Grümme, Öffentliche Religionspädagogik.

schäftigen und erst damit ihrer Einbindung in die komplexen Verhältnisbestimmungen religiöser Bildung und Aufklärung aktiv gerecht zu werden. Darin liegen Perspektiven für eine Religionspädagogik, die sich angesichts der Interdependenzen von religiöser Pluralität und sozialer Divergenz an ihre konzeptionellen Grenzen geführt sieht. Gerade im Ringen um eine zu etablierende heterogenitätsfähige Religionspädagogik⁶³ hat Bourdieu sein Potential noch nicht eingelöst.

Literatur

- Altmeyer, Stefan/Grümme, Bernhard, Gerechtigkeit durch religiöse Bildung. Drei Frage- und ein vorsichtiges Rufzeichen, in: ThPQ 162 (2014) 314–324.
- Altmeyer, Stefan/Hermann, Dieter, „Wer hat, dem wird gegeben“. Eine Evaluation der Erstkommunionkatechese, in: ThQ 194 (2014) 22–38.
- Armbruster, André, Zur Komplexität religiös-fundamentalistischer Selbstmordattentate – ein habitus- und feldtheoretisches Forschungsprogramm, in: Eppeler, Wilhelm (Hg.), Fundamentalismus als religionspädagogische Herausforderung, Göttingen 2015, 209–234.
- Avest, Ina ter/Jozsa, Dan-Paul/Knauth, Thorsten, Gendered subjective theologies. Dutch teenage girls and boys on the role of religion in their life, in: RE 104 (2009) 315–331.
- Berglund, Jenny, Moving between learning traditions. Students perceptions of Quran Education in and outside the mosq (Conference Paper: ISREV XX), Chicago 2016.
- Bernstein, Basil, Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses, Frankfurt/M. 1982.
- Bourdieu, Pierre, Die feinen Unterschiede (Interview), in: Ders., Die verborgenen Mechanismen der Macht, Hamburg 1997, 31–47.
- Bourdieu, Pierre, Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt/M. 1987.
- Bourdieu, Pierre, Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt/M. 1997.
- Bourdieu, Pierre, Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik, Hamburg 2001.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude, Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart 1971.
- Brake, Anna/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hg.), Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen, Weinheim 2013.

⁶³ Vgl. Grümme, Heterogenität.

- Brake, Anna/Büchner, Peter, *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*, Stuttgart 2012.
- Büttner, Gerhard, *Theologisieren. Einübung in einen Habitus*, in: *KatBl* 138 (2013) 138–143.
- Ditton, Hartmut, *Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit*, in: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.), *Bildung als Privileg*, Wiesbaden 2008, 243–271.
- Ditton, Hartmut, *Familie und Schule – eine Bestandsaufnahme der bildungssoziologischen Schuleffektforschung von James S. Coleman bis heute*, in: Becker, Rolf (Hg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Wiesbaden 2011, 245–264.
- Donskov Felter, Kirsten, *Breaking with illusio. The sociology of Pierre Bourdieu as a challenge to theology*, in: *Studia theologica* 66 (2012) 80–97.
- Forst, Rainer, *Normativität und Macht. Zur Analyse sozialer Rechtfertigungsordnungen*, Frankfurt/M. 2015.
- Gogolin, Ingrid, *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster 2008.
- Grümme, Bernhard, *Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung*, Stuttgart 2014.
- Grümme, Bernhard, *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*, Freiburg/Br. 2017.
- Grümme, Bernhard, *Mit bildungsfernen Schülern theologisieren. Skizze einer kritisch-marginalitätssensiblen Kindertheologie*, in: *RpB* 70 (2013) 31–42.
- Grümme, Bernhard, *Öffentliche Religionspädagogik. Bildung in pluralen Lebenswelten*, Stuttgart 2015.
- Grümme, Bernhard, *Religionslehrer als Seiltänzer. Zur Frage der Religionslehrer-kompetenzen*, in: *MThZ* 60 (2009) 76–89.
- Grümme, Bernhard, *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*, Stuttgart 2009.
- Grümme, Bernhard/Schlag, Thomas (Hg.), *Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen*, Stuttgart 2016.
- Heil, Stefan, *Der professionelle Habitus von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Ein Strukturmodell zur Bewältigung heterogener beruflicher Anforderungen*, in: *RUK* 47 (2016) 8–15.
- Heil, Stefan, *Habitus*: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100196/> [Stand: 8.7.2016].
- Heil, Stefan, *Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen – eine empirisch fundierte Berufstheorie*, Berlin 2006.
- Heil, Stefan, *Was ist und wie erlangen Lehrer/innen religionspädagogische Professionalität. Elemente einer Berufstheorie*, in: *JRP* 22 (2006) 79–92.
- Heil, Stefan, *Weiterentwicklung des Habitusmodells im professionellen religionspädagogischen Handeln. Ein neues Konzept religionspädagogischer Professionalität und Professionalisierung*, in: *RpB* 70 (2013) 43–55.

- Heil, Stefan/Ziebertz, Hans-Georg, Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, in: Ziebertz, Hans-Georg u. a., Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster 2005, 41–64.
- Joas, Hans/Knöbl, Wolfgang, Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen, Berlin 2011.
- Knauth, Thorsten, Jungen in der Religionspädagogik – Bestandsaufnahme und Perspektiven, in: Pithan, Annabelle u. a. (Hg.), Gender, Religion, Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 72–94.
- Könemann, Judith/Mette, Norbert (Hg.), Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss, Ostfildern 2013.
- Kramer, Rolf-Torsten, Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung, Wiesbaden 2011.
- Kreutzer, Ansgar, Aktualisierung der Politischen Theologie. Impulse aus dem Werk Pierre Bourdieus, in: ThQ 194 (2014) 343–360.
- Lindner, Konstantin, Lehrkraft, Rolle: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100088/> [Stand: 8.7.2016].
- Lütze, Frank Michael, Religiöse Bildung im Hauptschulbildungsgang, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011) 1, 55–79.
- Mendl, Hans/Heil, Stefan/Ziebertz, Hans-Georg, Das Habituskonzept: ein Diagnoseinstrument zur Berufsreflexion, in: KatBl 130 (2005) 325–331.
- Nassehi, Armin, Gesellschaft der Gegenwart. Studien zur Theorie der modernen Gesellschaft II, Berlin 2011.
- Neumann, Marko/Becker, Michael/Maaz, Kai, Soziale Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung in der Grundschule und der Sekundarstufe I, in: Maaz, Kai/Neumann, Marko/Baumert, Jürgen (Hg.), Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter, Wiesbaden 2014, 167–204.
- Peukert, Helmut, Bildung in gesellschaftlicher Transformation, Paderborn 2015.
- Pirner, Manfred, Professionsforschung: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100007/> [Stand: 8.7.2016].
- Pirner, Manfred, Wer ist ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin? Ergebnisse der Lehrerprofessionsforschung, in: Burrichter, Rita u. a., Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 13–32.
- Rehbein, Boike/Saalmann, Gernot, Habitus, in: Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (Hg.), Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, Stuttgart 2014, 110–118.
- Reilly, George, Religiöse Kulturhermeneutik und religiös-kulturelle Identität in einer pluralen Schule, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8 (2009), 1, 203–213.
- Reilly, George, Was muss ein Religionslehrer über Kultur wissen?, in: RpB 65 (2010) 69–76.
- Sanks, T. Howland, „Homo theologicus“. Toward a reflexive theology (with the help of Pierre Bourdieu), in: Theological studies 68 (2007) 515–530.
- Schäfer, Heinrich, Praxis – Theologie – Religion. Grundlinien einer Theologie und Religionstheorie im Anschluss an Pierre Bourdieu, Frankfurt/M. 2004.

- Schreijäck, Thomas, Arbeit am Habitus. Gedanken zu einer christlichen Spiritualität im Kulturwandel, in: Ders. (Hg.), Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie. Ein Handbuch, Freiburg/Br. 2001, 650–664.
- Schröder, Bernd, Religionspädagogik, Tübingen 2012.
- Turpin, Katherine, The cultures of social class and religious educational practice, in: RE 104 (2009) 315–331.
- Unser, Alexander, Soziale Ungleichheiten im Religionsunterricht. Eine quantitative-empirische Untersuchung mit Blick auf die religionspädagogische Debatte um Bildungsgerechtigkeit, in: Grümme, Bernhard/Schlag, Thomas (Hg.), Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und soziolethische Orientierungen, Stuttgart 2016, 80–95.
- Unser, Alexander, Wie kann sich Religionspädagogik von Bildungsgerechtigkeit herausfordern lassen? Eine Entgegnung auf Judith Könemann, in: RpB 71 (2014) 17–26.
- Vieregge, Dörthe, Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher. Eine empirische Studie, Münster 2013.
- Walker, Anne Carter, Practical theology for the privileged. A starting point for pedagogies of conversion, in: IJPT 16 (2012) 243–259.
- Wienold, Hanns/Schäfer, Franka, Glauben-Machen. Elemente und Perspektiven einer soziologischen Analyse religiöser Praxis nach Pierre Bourdieu, in: Daniel, Anna u. a. (Hg.), Doing Modernity – Doing Religion, Wiesbaden 2012, 61–112.
- Wilhelms, Günter, Christliche Sozialethik, Paderborn 2010.
- Ziebertz, Hans-Georg, Gesellschaftliche und jugendsoziologische Herausforderungen für die Religionsdidaktik, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2012, 76–105.