# Immer noch zur Einführung – sind soziale Ungleichheiten immer gleich?

# 2

Die Frage, wie aus unterschiedlichen Bedingungen des Aufwachsens, der Lebensbedingungen und der Möglichkeitsspielräume individuelle Ungleichheiten werden, könnte auch lauten: Wie erfolgt die Verwandlung sozialer Ungleichheiten in individuelle Ungleichheiten? Wenn wir so fragen, treten sofort zwei neue Fragestellungen auf. Gibt es das überhaupt, kann eine Verwandlung sozialer Ungleichheiten in individuelle Ungleichheiten stattfinden? Diese erste Frage wird uns in den kommenden Kapiteln immer wieder beschäftigen. Und die zweite Frage ist: Was sind überhaupt soziale Ungleichheiten, worüber sprechen wir, wenn wir den Terminus technicus, den Fachbegriff soziale Ungleichheit verwenden? Der Fokus auf soziale Ungleichheiten, der hier verfolgt wird, weist danach eine doppelte Problematik auf.

1. Zum einen müssen wir immer davon ausgehen, dass sich soziale Ungleichheiten in einer Gesellschaft wandeln. Ungleichheiten verändern sich, dies betrifft die Verteilung von Einkommen, Vermögen, den Bildungsgrad, die Bildungs-, Gesundheits- und Lebenschancen. Zwischen verschiedenen Gesellschaften finden wir große Unterschiede, wenn wir allein auf die Indikatoren sozialer Ungleichheit schauen. Aber auch in einer einzelnen Gesellschaft finden sich enorme Wandlungsbewegungen, wenn Ungleichheiten im Zeitverlauf betrachtet werden. Der Unterschied zwischen einer Ständegesellschaft mit ihrem Ungleichheitsgefüge, das vor allem eine kleine Oberschicht und eine sehr große Unterschicht beinhaltet, und einer modernen Gesellschaft, in der Ungleichheiten so differenziert betrachtet werden, dass eine relativ breite Mitte und ein schmales Oben und Unten existieren, werden im Allgemeinen als eklatant eingeschätzt. Abbildung 2.1 gibt mit den sogenannten SINUS-Milieus eine Vorstellung der Sozialstruktur wieder, die zwar vorrangig in der Marktforschung Verwendung findet, dennoch aber differenziert soziale Lagen und Grundorientierungen der Bevölkerung abbildet.
   Aber auch mit Blick auf die Entwicklung in viel kürzeren Zeiträumen, also

U. Bauer, *Sozialisation und Ungleichheit,* Bildung und Gesellschaft,
DOI 10.1007/978-3-531-93488-4_2,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden 2012

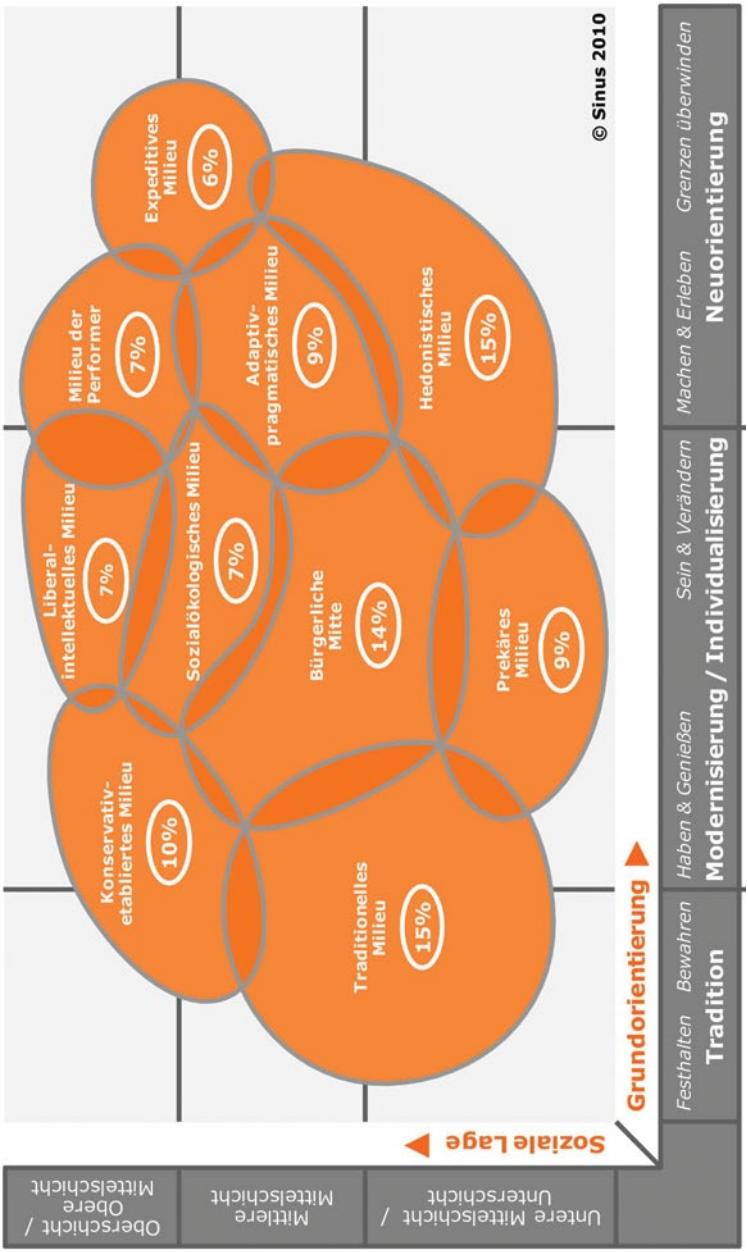



**Abb. 2.1** Die SINUS-Milieus 2010. (Quelle: Sinus Sociovision GmbH. Update 2010)

etwa auf die Entwicklung der Sozialstrukturen im 19. und 20. Jahrhundert, finden sich rasante Wandlungsbewegungen. Gerade hier wird deutlich, wie sensibel die Ungleichheitsstrukturen auf gesellschaftliche Entwicklungen reagieren. Wirtschaftliche Auf- und Abschwünge regulieren, in welchem Umfang soziale Ungleichheiten ab- oder zunehmen. Ungleichheiten, von denen in der Alltagskommunikation gerne behauptet wird, es gäbe sie doch immer und sie würden immer so bleiben, erweisen sich also bei näherer Betrachtung als ein sehr beweglicher und variabler Gegenstand. Politische Regulierungen sorgen dafür, ob Ungleichheiten stark zur Ausprägung gelangen oder eher in einem schwächeren Grad (die sogenannte Hartz-IV-Gesetzgebung ist dafür ein sehr treffendes Beispiel). Soziale Bewegungen, wie die Arbeiterbewegung im 19. und 20. Jahrhundert, haben einen sehr starken Einfluss auf die Ausprägung des gesellschaftlichen Ungleichheitsgefüges genommen. Dies sind nur einige Kernfaktoren, die das gesellschaftliche Gefüge sozialer Ungleichheit regulieren.

2. Der zweite Teil der Schwierigkeit, über soziale Ungleichheiten zu sprechen, betrifft die wissenschaftliche Perspektive. Wenn es schon keinesfalls leicht ist, Sozialstrukturen in einer einzelnen Gesellschaft als stabil anzunehmen, dann tritt als Problem hinzu, dass sich die Perspektive auf die Bewertung von Ungleichheiten permanent wandelt. Wir sprechen hier von einer sich wandelnden Wahrnehmung von Ungleichheiten. Im engeren Sinne ist dies eine veränderte Wahrnehmungs- und Bewertungsperspektive, die nicht nur das Alltagsbewusstsein betrifft. Sie wirkt sich gerade auch auf die wissenschaftliche Perspektive aus, also das wissenschaftliche Feld, in dem „Meinungen" über soziale Ungleichheit eine große Rolle spielen. Das heißt, die Analyse sozialer Ungleichheiten erfolgt auch in der Gemeinschaft der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler keinesfalls einheitlich. Vielmehr haben wir eine Vielzahl von Hinweisen darauf, dass sich in der Sozialstrukturanalyse und Ungleichheitsforschung die Wahrnehmung und Bewertung sozialer Ungleichheiten in den vergangenen Jahren immer wieder verändert hat; und zwar häufiger als ein objektiver Wandel der maßgeblichen Strukturen sozialer Ungleichheit angenommen werden kann. Es ist für den Gegenstand der ungleichheitsorientierten Sozialisationsforschung also unerlässlich zu fragen, wie plausibel ein Erklärungsansatz ist, mit dem soziale Ungleichheiten analysiert werden.

In den Sozial- und Erziehungswissenschaften treffen wir auf dieses Problem der normativen Hintergrundannahmen immer wieder (d. h. scheinbar objektive Auffassungen, die durch eine subjektive Norm, eine Norm im Hinterkopf, beeinflusst werden). Damit ist gemeint, dass bestimmte individuelle Ansichten einen Einfluss darauf nehmen, wie ein Gegenstand der Analyse, hier soziale Ungleichheiten, sub-

jektiv bewertet werden Also aus Sicht derjenigen, die über einen Gegenstand sprechen. Der Prozess des *Analysierens* und *Bewertens* kann demnach nicht voneinander getrennt werden. Schaut man genau hin, kann man erkennen, dass sich die Erkenntnisproduktion in den Sozial- und Geisteswissenschaften hier sehr deutlich von rein naturwissenschaftlichen Methoden unterscheidet. Wenn auch in den Naturwissenschaften eine Trennung zwischen *Meinen* und *Analysieren* nicht immer vollständig durchgehalten werden kann, so ist die Unterscheidung zwischen beiden Vorgängen doch viel leichter vorzunehmen. In den Sozial- und Erziehungswissenschaften vermischen sich beide Prozesse. Wenn man unterschiedliche Meinungen über soziale Ungleichheiten hat (über ihre Bedeutung, über ihre Ausprägung etc.), dann kann man auch zu unterschiedlichen Analyseergebnissen kommen. Die Geschichte der Ungleichheitsforschung ist reich an solchen Beispielen, und auch die Analyse des Gefüges von ungleichen Lebensbedingungen und ungleichen Möglichkeiten der individuellen Entwicklung wird auf diesen Zusammenhang zu sprechen kommen.

*Der Weg der Ungleichheitsthematik in der sozialwissenschaftlichen Analyse* Ein erster Blick zurück zeigt, wie wichtig die Frage der sozialen Ungleichheiten als Forschungsgegenstand für die modernen Sozialwissenschaften war. Das Thema Ungleichheit steht „an der Wiege der modernen Soziologie" (Müller 1992), verbunden mit der Kernfrage danach, warum soziale Ungleichheiten existieren und wie sie entstehen. Wenn man so will, war die Klassikerfrage: Wie werden soziale Ungleichheiten produziert – hergestellt – und reproduziert – immer wieder neu hergestellt? In der deutschsprachigen soziologischen Diskussion des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts hat diese Fragestellung eine besondere Verankerung. Sie wird mit zwei unterschiedlichen Positionen besetzt: Mit der Position von Karl Marx auf der einen Seite und Max Weber auf der anderen Seite.

Mit Karl Marx (1818–1883) wird heute vor allem jener analytische Standpunkt verbunden, der die Bedeutung *materieller* Ausgangsbedingungen betont. Mit dem so bezeichneten materialistischen Paradigma ist dabei vor allem jene Annahme verbunden, dass die Stellung in der Sozialstruktur von der Position im Erwerbsprozess, genauer, von der Verfügbarkeit über die Produktivkräfte abhängt. Marx ist seither zweifellos der wichtigste Denker in der soziologischen Tradition, der darauf aufmerksam gemacht hat, wie wichtig die Analyse von politischen Ausgangsbedingungen und ökonomischen Strukturen ist, wenn man soziale Ungleichheiten und ihren Wandel in Gesellschaften beschreiben will. Mit Max Weber (1864–1920) findet sich in der Diskussion teilweise ein Widerpart zu Marx. In der späteren Rezeption (also in der Wiederaufnahme der Denker) wird die Gegenüberstellung zu Marx jedoch überbetont. Weber wollte vielmehr an Marx anschließen, dessen Denkmodell aber erweitern. Weber ging darum neben der Bedeutung der politisch

regulierten Arbeitsverhältnisse und der Bedeutung der ökonomischen Struktur im Hintergrund zusätzlich davon aus, dass die Mentalität und der Lebensstil eines Menschen zu einer bestimmten Verwirklichung von Lebenschancen führen. Bei Weber – und das kann die wirkliche Erweiterung zum Denken von Marx bis heute sein – spielt also das Handeln der Menschen selbst, ihre Einstellungen zum Leben, ihre Motivationen und ihre Aufstiegsbestrebungen oder Abstiegsbefürchtungen eine ganz besondere Rolle. In den klassischen Arbeiten von Weber (etwa zur protestantischen Ethik als Bedingung des ökonomischen Handelns) nimmt diese Analyse des Individuellen darum einen besonderen Rang ein. Der Gegensatz zwischen den Positionen von Marx und Weber wird in der sozialwissenschaftlichen Diskussion unterschiedlich stark betont. Im Folgenden wird noch zu sehen sein, dass sich beide Positionen nicht diametral gegenüber stehen. Auch in der heutigen Analyse von sozialen Ungleichheiten haben beide Positionen eine wichtige Bedeutung, und es wird zu erkennen sein, dass beide Positionen nicht gegeneinander ausgespielt werden dürfen, sondern in einer gemeinsamen Analyseperspektive miteinander verbunden werden sollten (zur Weiterlektüre Vester et al. 2001: Kap. 4).

In der deutschsprachigen soziologischen Diskussion ging die Analyse von sozialen Ungleichheiten im Anschluss an Marx und Weber weiter. Die für unsere heutige Diskussion vielleicht wichtigste Etappe beginnt nach dem Zweiten Weltkrieg. Hier spielen Positionen eine Rolle, die neben der Analyse von Ungleichheiten eine Prognose auf die Entwicklung von Ungleichheiten in einer Gesellschaft versuchen. Ein Vertreter dieser Diskussion ist Helmut Schelsky (1912–1984). Schelskys wichtigste Arbeiten zur Sozialstrukturanalyse gehen davon aus, dass Ungleichheiten in einer Gesellschaft niemals stabil bleiben. Schelsky betont zwar einen weiten gesellschaftlichen „range" (also eine große Spannbreite) sozialer Ungleichheiten. In den westlichen Gesellschaften der Nachkriegszeit überwiegt Schelsky zufolge jedoch die Tendenz zur „Nivellierung" („Glättung" oder „Neutralisierung") der Sozialstruktur oder anders ausgedrückt, einer „Nivellierung" von Ungleichheitsverhältnissen. Diese sehr spezifische Annahme, die für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg in den 1950er und 1960er Jahren durchaus nicht untypisch war, ist geprägt von der Erwartung, dass die wirtschaftlichen Boom-Bedingungen der Nachkriegszeit auf Dauer gestellt werden können. Für diese Hypothesen, die Schelsky mit dem Begriff der Nivellierung am allerbesten zusammenfassen kann, sprechen in der Tat einige Indizien. Der wirtschaftliche Aufschwung verringert Ungleichheiten, die Quote der Arbeitslosen nimmt immer weiter ab, der Bedarf nach Arbeitskräften nimmt sogar zu. Diese Boom-Bedingungen im Hintergrund sind für diese Theorie von wesentlicher Bedeutung.

Mit Nivellierung meint Schelsky die Neutralisierung von Ungleichheiten zwischen den Menschen. Eine Neutralisierung von Ungleichheiten, die normalerweise

durch die unterschiedliche Verfügung über ökonomisches Kapital (sprich Geld) und kulturelles Kapital (etwa Bildungstitel) gebildet werden. Nivellierung oder Neutralisierung heißt also, dass diese Ungleichheiten immer weniger Bedeutung haben in der Lebensführung von Menschen. Schelskys Annahme einer „nivellierten Mittelstandsgesellschaft" stellt sich die Sozialstruktur der Zukunft so vor, dass es eine sehr breite Masse gibt, eine breite Mitte der Gesellschaft, und an den Polen, dem Oben und Unten, werden die sozialstrukturellen Positionen immer dünner besetzt, die beiden entgegen gesetzten Pole erhalten eine immer geringere Bedeutung. Die Lebensverhältnisse gleichen sich einander an, und damit spielen Ungleichheiten in der nivellierten Mittelstandsgesellschaft eine immer geringere Rolle.

Dieser Diskussionsstrang erhält in der deutschen Diskussion über soziale Ungleichheiten deswegen eine Bedeutung, weil er in der Diskussion seit den 1980er in einer etwas veränderten Gestalt wieder auftaucht und von dort aus viel Bedeutung gewinnt. Ab den 1980er spielt die Individualisierungsthese des deutschen Soziologen Ulrich Beck (*1944) eine hervorgehobene Rolle. Becks Individualisierungstheorie wird im Folgenden noch detaillierter besprochen werden, hier ist zunächst nur wichtig, sie als Fortführung der Annahmen zu einer Nivellierung von Ungleichheiten zu verstehen. Individualisierung als Zeitdiagnose moderner Gesellschaften, die bis weit in die 1990er Jahre viel Wirkung hatte auf die Sozial- und Erziehungswissenschaften, meint primär, dass Ungleichheiten eine immer geringere Rolle spielen. Das heißt, die Zugehörigkeit zu sozialen Großgruppen, die sich aufgrund von ungleichen Ressourcen unterscheiden, wird immer bedeutungsloser. Beck geht mit dieser Diagnose von einem dauernden Wohlstandsschub aus (ähnlich wie Schelsky). Es ist eine Verlängerung der Boom-Annahme aus der unmittelbaren Nachkriegszeit, obwohl Strukturdaten schon seit den 1970er Jahren Gegenteiliges nahelegen. Ulrich Becks Hauptveröffentlichungen in diesem Bereich, „Jenseits von Stand und Klasse" (1983) und „Risikogesellschaft" (1986), heben genau diese Diagnose der Individualisierung hervor: Individualisierung als Freisetzung des Einzelnen aus traditionellen Normen- und Wert-, Schicht- und Klassenzusammenhängen. Bei Beck führt der Einzelne Regie über den eigenen Lebenslauf. Die Hauptannahme im Hintergrund ist der so genannte „Fahrstuhleffekt" sozialer Ungleichheit. Damit bezeichnet Beck in der Analyse sozialer Ungleichheit die Entwicklung, dass die Abstände zwischen unterschiedlichen Lebens- und Ausgangsbedingungen zwar immer noch vorhanden sind, aber durch den Wohlstandsschub alle Individuen insgesamt um eine oder mehrere Etagen „nach oben fahren". Die individuelle Absicherung im Rahmen einer Gesellschaft, die über ein ausgebautes wohlfahrtsstaatliches System verfügt, ist nach Beck so umfassend, dass Ungleichheiten eine immer geringere Rolle spielen. Mit der Boom-Annahme im Hintergrund und der Vermutung, dass sich sozialstaatliche Absicherungssysteme nicht wieder verändern, konstatiert

Beck, dass der Prozess hin zu einer Individualisierung von Lebensbedingungen nicht mehr aufzuhalten sei.

Mit der Individualisierungsthese behauptet Beck zumindest implizit, dass sich soziale Ungleichheiten mehr und mehr auflösen. Und genau mit dieser Stoßrichtung werden seine Arbeiten auch bis heute rezipiert. Einen Einschnitt in die Plausibilität dieser Annahmen gab es aber dennoch. Als ab dem Jahr 2000 die Ergebnisse der ersten PISA-Studie diskutiert wurden, wurde auch deutlich, dass gerade in Deutschland das System sozialer Ungleichheiten weder gebrochen noch aufgelöst ist. Ganz im Gegenteil, es stellte sich als relativ stabil dar, wenn man betrachtet, wie ungleiche Bildungschancen reproduziert werden. Die Ergebnisse der PISA-Studie spiegeln damit das, was in den bildungssoziologischen Untersuchungen ohnehin bereits bekannt war. Nur war die Aufmerksamkeit für diese Untersuchungen bisher immer sehr gering. Erst durch eine durch die OECD gestützte internationale Vergleichsstudie wie die PISA-Studie wurde für eine große Öffentlichkeit sichtbar, dass sich die Wandlungsbewegungen im Bereich sozialer Ungleichheiten viel geringer ausprägen als es durch die Theoriediskussion, die so lange von der Annahme einer Nivellierung und Individualisierung ausgegangen war, nahegelegt wurde. Die Empirie der PISA-Studie spricht also eine andere Sprache. Sie zeigt, dass manifeste soziale Ungleichheiten bestehen bleiben und sie unterstreicht Annahmen, die seit den 1980er Jahren fast ungehört blieben: Ungleichheiten nehmen seit über 20 Jahren wieder zu, auch die „modern" genannten Gesellschaften erleben seit den 1980er Jahren eine Form der „Restrukturierung" (und nicht der Entstrukturierung) sozialer Ungleichheiten. Die PISA-Ergebnisse wirkten also als ein PISA-Schock. Lange hatte man sich an den Gedanken gewöhnt, dass Ungleichheiten in ihrer Bedeutung abnehmen. Dies stellte sich aber also ein Irrtum heraus.

*Wie es weiter geht ….* Diese Fehlentwicklung in der Theoriebildung wird im Folgenden noch eine große Rolle in der Darstellung spielen. Bevor aber so genau auf die Theorieentwicklung der Sozialisationsforschung geschaut wird, soll zuerst gefragt werden, welche Tradition zunächst unterbrochen wurde. Das Auffällige ist nämlich, dass vor der Diskussion, die seit den 1980er Jahren zu einer Vernachlässigung des Problems sozialer Ungleichheiten geführt hat, die Frage der Ungleichverteilung einen hohen Stellenwert hatte. Das gilt vor allem in den 1960er und 1970er Jahren für die Ungleichheits- wie die Sozialisationsforschung gleichermaßen. Das, was in dieser Zeit als so genannte schichtspezifische Sozialisationsforschung diskutiert wurde, soll zunächst vorgestellt werden. Im Anschluss dann wird verständlich, warum sich die Diskussion über Sozialisation und Ungleichheit so sehr in einer Sackgasse verfahren hat.

## 2.1 Die schichtspezifische Sozialisationsforschung (1950er–1970er Jahre)

Untersuchungen, die „unter dem Firmenschild schichtspezifische Sozialisationsforschung" (Hurrelmann 1976b, S. 24) zusammengefasst wurden, setzten im angelsächsischen Sprachraum nach dem zweiten Weltkrieg ein. In Deutschland begann ihre akademische Rezeption bereits Mitte der 1960er Jahre. Das zentrale Erkenntnisinteresse dieser international breit gefächerten Debatte richtete sich auf die Reproduktion sozialer Ungleichheiten. Die Hauptannahme bestand darin, dass Heranwachsende mit sozial und ökonomisch deprivierter (von Mangel geprägter) Herkunft ein nur geringes Maß an Bildungschancen besitzen und daher die unterdurchschnittlichen Berufs-, Einkommens- und Lebenschancen ihrer Herkunftsfamilie reproduzieren. Wenn man umfassender in die Debatte einsteigen möchte, kann auf Literatur zum Thema verwiesen werden, die inzwischen sehr gut einführt (Rolff 1997; Grundmann 1994). Will man die Entwicklung der schichtspezifischen Sozialisationsforschung grundlegend verstehen, müssen die Anfänge der Forschung betrachtet werden. Interessanterweise hat die Diskussion, die wir aus heutiger Perspektive schichtspezifische Forschung nennen, viele Anstöße aus dem nicht-wissenschaftlichen Feld bekommen. Die schichtspezifische Sozialisationsforschung war damit auch ein Ergebnis des steigenden Problemdrucks in der öffentlichen Diskussion. Aber wie ist dieser Druck entstanden?

*Gründe für den ansteigenden Druck auf das Bildungsthema* Noch heute wird von einem Zustand der deutschen „Bildungskatastrophe" (Picht 1964) und einer anschließenden Periode der Bildungsreformen in den zweieinhalb Jahrzehnten nach dem zweiten Weltkrieg gesprochen. Wenn dabei gefragt wird, warum die Bildungsfrage in der Nachkriegszeit im wissenschaftlichen ebenso wie im politischen Diskurs so bedeutsam wurde, scheint die Antwort zunächst eindeutig: Mit der Forderung nach Veränderungen im deutschen Bildungssystem entlädt sich ein aufgestautes Reformbedürfnis. Der zweite Blick ist aber komplexer. Dieses Reformbedürfnis ist *nicht nur* als das aufgestaute Bedürfnis einer intellektuellen oder akademischen Avantgarde zu verstehen, die auf eine gesellschaftliche Reform drang und dafür zunächst den Bildungssektor aussuchte, das eigene Aktionsfeld also. Vielmehr handelt es sich um das Zusammenwirken unterschiedlicher Motivationen in sehr verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen, die nach dem zweiten Weltkrieg auf eine Veränderung des Bildungssystems drängten. Der Boom des Bildungsthemas ist danach auf mindestens drei Triebkräfte zurückzuführen, die hier nur stichwortartig genannt werden sollen:

1. Der gestiegene Bedarf der Ökonomie nach gut ausgebildeten Arbeitskräften. Die sich etablierenden neuen Dienstleistungsökonomien führen zu einem gestiegenen Qualifikationsbedarf der ArbeitnehmerInnen (Bittlingmayer 2005). Zugleich setzt sich in den Unternehmen ein neuer Rekrutierungsmodus der wirtschaftlichen Eliten durch. Der Bildungstitel wird zur wichtigsten Ressource im Verdrängungswettbewerb um gute erwerbswirtschaftliche Positionen.
2. Von dieser Dynamik, die primär durch Veränderungen im wirtschaftlichen Feld bedingt ist, ist eine *politische* Motivation zu unterscheiden. Diese basiert darauf, dass in der Nachkriegszeit die Bedeutung des technologischen Wandels als besonders hoch eingeschätzt wurde. Der technologische Fortschritt ist einerseits eine zentrale Ressource der gesellschaftlichen Entwicklung. Er ist andererseits eine gezielte Strategie in der Blockkonfrontation zwischen den unterschiedlichen Regimes in Ost und West. Mit dem ersten künstlichen Satelliten in der Umlaufbahn (dem sowjetischen „Sputnik") wurde der vermutete technologische Vorsprung der kommunistischen Staaten Osteuropas als Schock wahrgenommen („Sputnik-Schock"). In der Folge initiierten die USA und die verbündeten Staaten des Westblocks staatlich gesteuerte Bildungsprogramme, die zu einer Verbreiterung der Bildungsbeteiligung führen sollten. Diese Nutzung und „Weckung" gesellschaftlicher Begabungsreserven sollte vor allem in jenen „bildungsfernen" Gruppen erfolgen, die bis dahin institutionalisierte Bildung in weit geringerem Maße für sich in Anspruch genommen haben. Zweifellos folgte dieser Zielsetzung ein „nicht zu unterschätzendes volkswirtschaftliches Kalkül" (Heller 1969, S. 354). Sie ist aber zunächst als ein genuines politisches Motiv anzusehen, dem die Vorstellung der politischen Kontrollierbarkeit des technologischen Wandels zu Grunde liegt.
3. Schließlich wird Bildung zu einem Hebel solcher Bestrebungen, das Ziel der gesellschaftlichen Emanzipation voranzutreiben. Dieses Motiv, das zu einer breiten Thematisierung von Bildungsreformen geführt hat, wird heute womöglich etwas überschätzt. Tatsächlich sind die politische und wirtschaftliche Motivation für die Periode der Bildungsexpansion sicherlich folgenreicher. Emanzipatorische Bestrebungen sind aus dem Geflecht, das zu den Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre führte, aber nicht wegzudenken. Sie stärken den „Geist" der Reform und bündeln jene gesellschaftlichen Interessengruppen, die einer liberalen Öffentlichkeit zuzurechnen sind. Das Ziel der Demokratisierung der Gesellschaft sowie die Schaffung von Chancengleichheit ist Bestandteil einer progressiven gesellschaftlichen Entwicklungstendenz und einem dazugehörigen egalitären Grundverständnis. Was wir heute als die spezifische Motivation alternativer sozialer Bewegungen ansehen (Anti-Globalisierung, ATTAC, religiöse

Sozialbewegungen etc.), die außerhalb des etablierten politischen Feldes agieren, gehörte in den 1960er und 1970er Jahre viel deutlicher zum politischen Mainstream (Slomp 2000).

*Das meritokratische Prinzip* Interessanterweise bedeutet diese sehr unterschiedliche Motivlage, die zum Auslöser der schichtspezifischen Sozialisationsforschung geführt hat, keine offensichtliche Vorentscheidung bei der inhaltlichen Ausrichtung. Elementares Kennzeichen war allein, das Sozialisationsgeschehen mit der Struktur der sozialen Ungleichheit in Beziehung zu setzen. Das bedeutet für den Zuschnitt dieser interdisziplinären Forschung, dass primär Erkenntnisse aus der Ungleichheits- und Sozialisationsforschung zusammenfließen. Auch über den Bezug zur Ungleichheits- und Sozialisationsforschung hinaus existierte diese sehr ausgeprägte interdisziplinäre Orientierung. Auffälligen Niederschlag findet insbesondere die Rezeption der sprachanalytischen Untersuchungen Basil Bernsteins (1972a) sowie die Befunde zu differenzierten Erziehungsstilen in Abhängigkeit von der Schichtzugehörigkeit in den Arbeiten Melvin Kohns (1981/1969). Seit dem Ende der 1960er Jahre werden dann auch von deutschsprachigen Autoren Untersuchungen zur Ausprägung schichtspezifischer Unterschiede im Sozialisationsprozess durchgeführt (Rolff 1967; Gottschalch et al. 1971; betrifft: erziehung Redaktion 1971; Lorenz 1972; Oevermann 1972). Hauptgegenstand ist auch hier die Frage, wie sich ungleiche Lebensbedingungen reproduzieren, wie sie *sozial*weiter vererbt werden. Im Kern dominiert damit in den 1960er und 1970er Jahren jene Fragestellung, die in der Rekonstruktion der beiden wichtigsten sozialisationstheoretischen Zugänge mit dem Begriff der Vergesellschaftung verbunden wurde. Die Frage also, wie sich unterschiedliche Kontexte der sozialen Einbindung auf die individuelle Entwicklung auswirken? Etwas weiter gefasst: Was ist in der menschlichen Entwicklung biologisch determiniert, was ist durch die sozialen Lebensbedingungen, durch die Umstände, unter denen das Aufwachsen, die Integration in ein gesellschaftliches Gefüge stattfindet bedingt?

Aber auch ein zweiter Aspekt, der in der Rekonstruktion sozialisationstheoretischer Zugänge als Erkenntnisinteresse der Individuation benannt wurde, spielt in der schichtspezifischen Sozialisationsforschung eine Rolle. Die Frage nämlich, wie sich Kompetenzen ausbilden, die in der individuellen Entwicklung dazu führen, dass eine Form der *Emanzipation* von den Herkunftsbedingungen (als Loslösung von den Zyklen der sozialen Reproduktion) erfolgen kann. Dieses Zusammenspiel beider Kernfiguren der Sozialisationsforschung wird im Folgenden in der weiteren Rekonstruktion schichtspezifischer Ansätze wiederkehren. Hier steht zunächst die Orientierung an der Frage der sozialen Reproduktion im Mittelpunkt.

Das Bildungsfeld und speziell die Schule erhalten darin die zentrale Bedeutung. Schule wird in ihrer Funktion als Chancenverteilungsstelle wahrgenommen. Dies hat primär mit dem Übergang vom einem familialen Reproduktionsmodus zum schulischen Reproduktionsmodus sozialer Ungleichheit zu tun, von dem Ansätze schichtspezifischer Sozialisationsforschung ausgehen (ausführlich hierzu Abschn. 6.5). Die Annahme, dass nicht mehr die Herkunft aus einer bestimmten Familie allein darüber entscheidet, wo die Positionierung in der Sozialstruktur erfolgt, wird durch Erkenntnisse der Ungleichheitsforschung in der Nachkriegszeit immer deutlicher unterlegt (Hadjar 2008; Castells 2005). Das meritokratische Prinzip – die Annahme einer durch Leistung legitimierten Positionierung – wird zu einem politisch gewollten Prinzip der Allokation (also der Zuweisung) von Lebenschancen. Es soll also keine Rolle mehr spielen, welche Ressourcen und Lebenschancen jemand in gesellschaftliche Positionskämpfe einbringt. Diese Position muss generell „verdient" werden, sie muss legitimiert werden. Man muss eine Berechtigung für eine bestimmte Position erwerben und man kann diese verlieren. Auf dem *Weg* aber, auf dem die Berechtigung, eine bestimmte Position zu bekleiden, erworben wird, ist der Bildungsgrad von entscheidender Bedeutung. Der Weg über das reine Vererben, über die alleinige Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe, wird danach seltener und vor allem immer weniger gewünscht. Mehr noch, diesem *reinen* Vererbungsprinzip wird die gesellschaftliche Legitimation entzogen. Und auch wenn dieser sehr optimistischen Auffassung darüber, wie sich heute soziale Ungleichheiten „leistungsgerecht" herausbilden, noch zu widersprechen sein wird, ist eines richtig: Mit der Etablierung des meritokratischen Prinzips ist die gesellschaftliche Skepsis gewachsen, wenn Reichtum und gute gesellschaftliche Positionen einfach nur noch sozial vererbt werden. Die allgemeine Akzeptanz hat nachgelassen und der Prestigefaktor einer „guten" Familie reicht heute keinesfalls mehr aus, um Anerkennung zu erfahren. Nicht dass dieses Prinzip komplett außer Kraft gesetzt wurde (dafür gibt es viele Hinweise gerade heute noch). Bedingung ist aber, dass für Anerkennung etwas geleistet werden muss.

Die generelle Bedingung, dass wir etwas als Leistung erwarten, wenn kollektiv Anerkennung (in Form von Einkommen, Status etc.) vergeben wird, ist zweifellos das Ergebnis eines gesellschaftlichen Emanzipationsprozesses. Die Befreiung von einem Prinzip der stillschweigenden und nur über das Erbrecht legitimierten Herrschaft ist damit begonnen worden. Dafür ist mit dem Bildungswesen seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert und vor allem mit dem Prozess der Bildungsexpansion in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine Instanz ausgebaut worden, die die Legitimation für Statuszuweisung verschafft. Einmal kurz sehr schematisch ausgedrückt: Nicht mehr über Zugehörigkeit zu einer bestimmte sozialen Gruppe werden Status und Anerkennung vergeben (der familiale Reproduktionsmodus

oder das Erbprinzip), sondern über die erbrachte Leistung (der schulische Reproduktionsmodus). Die Schule ist damit nicht mehr nur Beiwerk bürgerlicher Sozialisationspraktiken, sie wird vielmehr für alle Bevölkerungsgruppen ein entscheidender Hebel, eine maßgebliche Weichenstellung für den Verlauf von Biografien (Reichwein 1985).

*Passung und Sprache* Das zentrale analytische Konzept, das die schichtspezifische Sozialisationsforschung für die Analyse von Reproduktionseffekten verwendet, ist das der *Passung*. Das Passung-Konzept zielt wörtlich auf das Zusammenspiel, oder man könnte auch sagen, das „Zusammenpassen" von Ausgangsvoraussetzungen der SchülerInnen und dem, was das Bildungssystem als Eigenschaften, Fähigkeiten und Kompetenzen erwartet. Das Passungsverhältnis zielt auf die Art und Weise, wie man in der Schule in Erscheinung tritt und wie man einen bestimmten Lern- und Bildungsstil anbietet. Die schichtspezifische Sozialisationsforschung visiert genau diese ungleichen Ausgangsvoraussetzungen an, von denen ein Effekt für den Bildungserfolg angenommen wird. Dies meint die Fähigkeit, sich zu artikulieren, Lernstrategien auszubilden, die Kompetenz, das Lernen zu lernen, richtig gekleidet zu sein, einen schulischen Habitus zu besitzen und das verfügbare Bildungskapital einzusetzen. Diese Eigenschaften müssen in ein *Passungsverhältnis* mit den schulischen Erwartungen überführt werden. Das, was aus heutiger Perspektive der empirischen Bildungsforschung bereits vertraut klingt (Krüger et al. 2010), war für die schichtspezifische Sozialisationsforschung eine weitreichende Erkenntnis. Vor allem aber markiert es einen Wechsel, der die vorher dominierende Begabungsideologie im Bildungsbereich ablöste.

Mit der lange vorherrschenden Annahme, nach der Fähigkeiten und Begabungen biologisch bedingt und deswegen die Bildungschancen von Menschen gar nicht veränderbar (weil eben die genetische Vorprägung determiniert) sind, kommt es zu einem Bruch (Bronfenbrenner 1976a). *Passung* meint eben nicht die genetische Vorprägung. Vielmehr wird damit auf die soziale Prägung fokussiert, das Produkt spezifischer Bedingungen, unter denen Heranwachsende sozialisiert werden. Dieses Denken ist bis heute weit in die Propädeutik der Pädagogik und Sozialwissenschaften vorgedrungen, in den 1960er und 1970er Jahren bedeutete es indes den entscheidenden Startpunkt dieser Denkrichtung. Sozialisatorische Arrangements, die vor der Schule, außerhalb der Schule und neben der Schule auf das vorbereiten, was in der Schule erwartet wird, bedingen also Startvorteile. Und umgekehrt bedingen Arrangements Startnachteile, wenn sie von dem wegführen, was in der Schule erwartet wird. Der Prozess der Passung ist der entscheidende Mechanismus, über den diese Startvorteile und Startnachteile praktisch realisiert werden.

„Drei Jungen spielen Fußball und ein Junge schießt den Ball und er fliegt durch das Fenster der Ball zertrümmert die Fensterscheibe und die Jungen schauen zu und ein Mann kommt heraus und schimpft mit ihnen weil sie die Scheibe zerbrochen haben also renn en sie fort und dann schaut diese Dame aus ihrem Fenster und sie schimpft hinter den Jungen her."

- universelle Orientierung
- situations-unspezifisch
- explizite Bedeutungen (auch ohne Kenntnis der Situation verständlich)
- komplexere grammatikalische Strukturen
- komplizierter Satzbau, Gebrauch von Nebensätzen
- Kaum Konjunktionen, Gebrauch vieler erklärender
- Substantive, die den Erzählfluss strukturieren

„Sie spielen Fußball und er schießt ihn und er fliegt rein dort zertrümmert er die Scheibe und sie schauen zu und er kommt raus und schimpft mit ihnen weil sie sie zerbrochen haben deshalb rennen sie weg und dann sieht sie raus und sie schimpft hinter ihnen her."

- partikulare Orientierung
- situations-spezifisch
- implizite Bedeutungen (nur aus der Situation heraus verständlich)
- einfachere grammatikalische Strukturen
- einfache und unvollständige Sätze
- seltener Gebrauch von Nebensätzen
- viele Konjunktionen, Pronomen statt Substantive.

**Abb. 2.2** Beispiele für den elaborierten (*linke Spalte*) und restringierten Sprachcode (*rechts*)

Wenn man nur auf die Forschung dazu zurück blickt, was diese unterschiedlichen Vorprägungen bedeuten, was also als ungleiche Startvorteile angesehen werden konnte, stößt man auf zwei große Stränge der Diskussion. Zum einen den soziolinguistischen Ansatz. Der bekannteste Vertreter in dieser Linie ist Basil Bernstein (hierzu der Überblick bei Sadovnik 2001). Bernstein war Sprachwissenschaftler, Linguist und Sprachsoziologe. Die soziolinguistische Forschung Bernsteins schließt an Erkenntnisse zu sozial bedingten Ungleichheiten im Sprachgebrauch an (Labov 1966) und beschreibt die schichtspezifische Verwendung unterschiedlicher Sprachcodes. Bernstein (1972a, b, 1977) vertritt die Annahme, dass sich bildungsnahe und bildungsferne Schichten durch ihren Sprachcode unterscheiden. Er differenziert dabei einen restringierten (eingeschränkten) von einem elaborierten (erweiterten) Sprachcode. Der restringierte Sprachcode steht für ein geringes Sprachniveau, der elaborierte für das hohe Niveau. Bernsteins (1972a) eigene Untersuchungen mit Bildergeschichten, die von Kindern nacherzählt werden, unterlegen diese Unterschiedlichkeit im Sprachgebrauch, die zu einem unterschiedlichen Grad der Passung an schulinstitutionelle Sprachanforderungen führen (s. Abb. 2.2).

Obwohl die Soziolinguistik nach Bernstein sozial bedingte Sprachcodes differenzierter unterscheidet (Trudgill 2000; Veith 2005), ist die Grundüberlegung Bernsteins ungebrochen aktuell. Wenn wir selbst einen unterschiedlichen Sprachgebrauch bewerten und uns dabei beobachten, hat dies eine unmittelbare Evidenz (eine bestimmte Einsichtigkeit), in der Art und Weise, wie wir Sprache wahrnehmen, klassifizieren und die SprecherInnen sozial einordnen (hierzu auch Bourdieu 1990). Wir erkennen selbst in kleinen Textfragmenten den Grad der Bildungsnähe. Und auch wenn heute nicht mehr im schulischen Kontext sofort gefolgert wird, dass der restringierte Code für jemanden steht, der als unbegabt angesehen werden muss,

so schließen wir doch auf bestimmte Merkmale der Lebenslage, die zu Bildungskarrieren ungleich befähigen. Für den restringierten Code: bildungsferne Herkunft, Aufwachsen in einem ressourcenschwachen Milieu. Und umgekehrt: die elaborierte Ausdrucksweise, tendenziell bildungsnah, eher ein ressourcenstarkes Herkunftsmilieu im Hintergrund, die Eltern selbst Akademiker. Diese Grundüberlegung, die heute der Soziolinguistik zu verdanken ist, dient als Leitunterscheidung für die Wirkung unterschiedlicher sozialer Kontexte. Dass hiermit auch ein so differenziertes Ausdrucksmedium wie die Sprache in den Korpus der Merkmale aufgenommen werden kann, die wir alltagsweltlich für individuell halten (also für ein Produkt der individuellen Einzigartigkeit), die tatsächlich aber durch Lebens- und Umweltfaktoren ihre spezifische soziale Charakteristik erhalten, wird für die anschließende sozialwissenschaftliche Analyse von Ungleichheiten noch bedeutsam sein.

*„Ey Alter, Du bis auch ne Hure."* Die Leitunterscheidung der unterschiedlichen Sprachcodes, die wir hier an Anlehnung an Basil Bernstein einführen, verfolgt zunächst nur den Zweck, diese Forschungslinie erneut zu *bewerben*. Was heute auf dieser Grundlage sicher nicht zeitgemäß ist (und das ist das Verdienst dieser Forschung), ist die Aussage, ein bestimmter Sprachcode sei restringiert und ein anderer elaboriert und damit Ausdruck von Intelligenzunterschieden. Diese Unterscheidung befördert die Annahme, der „restringierte" Sprachcode sei weniger intelligent (Kohn 1999). Wir würden heute eher übersetzen, dass der elaborierte Code für eine gewisse Bildungsnähe steht, die dabei unterstützt einzuüben, wie man in der Schule zu sprechen hat. Mit dem restringierten Code geht umgekehrt eine Bildungsferne einher, die diese Anpassung nicht unterstützen kann. Wir würden heute auch nicht mehr annehmen, der eine Sprachcode sei notwendig komplexer und der andere Code unterkomplex. Das hat die Sprachforschung der letzten Jahrzehnte gezeigt, Sprachverwendungen, die in der Sprachforschung als „kreolisch" bezeichnet werden (das Zusammensetzen unterschiedlicher Sprachen) sind hochkomplexe Gebilde (Bickerton 1981). Auch die Rappersprache oder Straßenslangs bilden komplizierte sprachliche Muster und Grammatiken ab, die der anerkannten Hochsprache in der Art und Weise nicht nachstehen, wie Sprache eingeübt und präsentiert werden muss. Die zentrale Einsicht dieser Forschung bedeutet also: Die Codes hängen von dem ab, was in den jeweiligen Umfeldern, den Lern- und Erfahrungsräumen der Sozialisation, als richtiges Sprach-Verhalten gefordert und nachgefragt wird. Wäre Bushido derjenige, der definiert, wie in der Schule gesprochen wird, dann hätten Kinder und Jugendliche aus Berlin-Neukölln eindeutige Startvorteile. Sie wären bildungsnah. Bushido aber verfügt über eine besondere Art des Einsatzes kulturellen Kapitals, da er den restringierten und den elaborierten Sprachcode verinnerlicht hat, er spricht selbst in mehreren Sprachen und verschafft

damit dem restringierten Code ein höheres Maß an Anerkennung. Dies ist eine Besonderheit, nach der die Anerkennung eines spezifischen Sprachcodes immer auch davon abhängt, wer als SprecherIn identifiziert wird und wie das Maß an Legitimation und Anerkennung des/der SprecherIn bewertet wird.

Diese Besonderheit der symbolischen Bewertung von sprachlichen Gesten oder auch ihrer sozialen Inwertsetzung wird im Weiteren noch aufgenommen. Zunächst ist wichtig: Wäre Bushido für das Bildungssystem verantwortlich, würden Kinder aus Neukölln Startvorteile haben. Das System würde sich umdrehen, und wir sähen mit unseren Jacketts im Hörsaal auf einmal deplatziert aus, dann wirkten unsere akademischen Curricula Vitae (die akademischen Lebensläufe), die Auslandsaufenthalte, der bilinguale Unterricht auf der Eliteschule, der Vater als Arzt, die Mutter als Apothekerin gar nicht mehr so hochrangig. Sie würden nicht mehr die Norm eines akademischen Habitus darstellen. Auch nicht, dass wir am Wochenende einen Kurztrip nach Berlin gemacht haben, um endlich mal die Museumsinsel besuchen zu können. Wir werden mit den Arbeiten des französischen Soziologen Pierre Bourdieu (s. unten), die zweifellos die wichtigsten Impulse im Bereich der Forschung zu den Abgrenzungspraktiken im akademischen Feld darstellen, hier noch weiter und tiefer schürfen. Im Moment ist mit dem Beispiel der Bushido-Bildung nur bedeutsam zu verstehen, dass die Art und Weise, in der wir selbst über Bildung nachdenken und Bildungspraktiken bewerten, ein bestimmtes Bildungsideal im Kopf haben, etwas, an dem wir erfolgreiche Bildungsprozesse messen, wir haben damit also eine soziale Norm vor Augen. Diese Denkfigur ist wichtig, sie wird uns im Folgenden begleiten. Bildungsnähe und Bildungsferne werden von bestimmten Standards abhängig gemacht, die nicht konstant sind, sich demnach auch verändern können (ein Beispiel dafür ist, wie das humanistische Bildungsideal durch das ökonomisch-instrumentelle abgelöst wurde). Dennoch aber nehmen wir an, es existiere so etwas wie eine Konstante des richtigen Zugangs zu Bildung, der Bildungsaneignung und des Umgangs mit Bildung. Das aber, was hinter diesen Prozessen der Wahrnehmung und Bewertung von Bildungspraktiken steckt, bleibt häufig unbemerkt.

Ein Beispiel zu diesem Aspekt, der Besuch unter KollegInnen im Hochschulbereich: Der erste Blick fällt auf das Bücherregal, am besten eine Antiquität, vornehmlich ein Gegenstand vom Flohmarkt. Groß, sichtbar, Mittelpunkt der Wohnung, von außen durch die Fenster auch für alle, die nur vorbei gehen, zu erkennen. Der Fernseher so klein wie möglich, kein Flachbildfernseher. Das gesamte kulturelle Kapital wäre mit einem Schlag für den entwertet, der/die sich als „Fernseher" entpuppt, es sei denn, er/sie kann es als Interesse an der Mediensoziologie ausgeben. Am besten aber noch immer gar kein Fernseher. Den Apparat im Schrank zu verschließen, ist indes nicht mehr modisch in den Bildungsmilieus, das wirkt spießig. Die Küche ist

der zentrale Wohnort. Man kocht gerne, kein Fast-Food. Im akademischen Feld wird ein ganz bestimmter kultureller Code gepflegt, sprachlich sowieso, aber auch unabhängig davon. Hier genauer hin zu schauen, offenbart äußerst Interessantes: Jede noch so zufällige Geste ist ein Ausweis von bestimmten Bildungspraktiken, die nicht offen, sondern nur verklausuliert benannt werden dürfen, wenn sie erfolgreich wirken sollen („Das hier haben wir zufällig auf einem Flohmarkt in Paris entdeckt"). Im akademischen Feld wird auf diese Weise miteinander konkurriert, es wird um Anerkennung gerungen. Und das – noch überraschenderweise – nicht mehr mit den Waffen der „alten" Universität. Wichtige Titel, lange Bücher, die seriöse Kleidung, dies alles ist veraltet, damit ist kaum mehr zu punkten. Auch im Universitätsbereich, dem Bereich also, an dem Bildungsnormen gebildet werden, finden permanent Modernisierungen statt. Und wenn dann ein junger Professor oder eine junge Professorin vor den Studierenden steht und in lockerer Kleidung (kaum von der der Studierenden zu unterscheiden) spricht, wirkt das wie eine Liberalisierung des Bildungsfeldes. Tatsächlich ist es aber nicht so. Die Machtmechanismen bleiben erhalten, nur in anderer Form. ProfessorInnen, die ohne Manuskript reden können, alte Schuhe tragen, eine Jeanshose, keine Anzughose, halten einen bestimmten Code ein, an den man sich zu halten hat. Es ist ein permanentes Spiel mit Signalen, die andeuten, wo wir jemanden einordnen. Bildungsnah oder bildungsfern, erfolgreich im Bildungsfeld oder doch ein Mitläufer, welche Art von Milieuzugehörigkeit liegt vor usw. Man würde nie auf die Idee kommen, dass ein Universitätsprofessor für Soziologie oder Erziehungswissenschaften ein Auto fährt, das jünger als zwei Jahre ist. So wird ohne Pause kategorisiert, und durch diesen Mechanismus werden auch SchülerInnen eingeordnet. Der kleine Junge mit der Sporthose, der nicht die adäquate Schulkleidung trägt, das kleine Mädchen, das immer ihren Nintendo dabei hat, das andere Mädchen, das gern liest und ein Instrument spielt. Das sind die „Spiele", mit denen soziale Zugehörigkeit bestimmt wird und eine Voraussage über das getroffen, was jemand erreichen kann (weil die soziale Laufbahn immer schon vorausgesehen wird). Dass dabei nur eingeschliffene Vorstellungen von dem zum Ausdruck kommen, was als bildungsnah und als bildungsfern eingestuft wird, ist offensichtlich. Eigentümlich nur, dies soll dieses Beispiel abschließen, dass die Reflexion dieser Bewertungsprozesse seit dem Beginn der schichtspezifischen Sozialisationsforschung kaum Eingang in die Lehrerinnenausbildung gefunden haben. Ohne weit vorgreifen zu wollen, dass hier eine Lücke im Wissenstransfer in die Praxis vorliegt, lässt sich schnell feststellen.

*Sprachbarrieren und soziale Selektion* Sprachbarrieren sind also im engeren Sinne Sprachcodebarrieren, unterschiedliche Sprachcodes sind ungleich anschlussfähig. Diejenigen der LeserInnen, die aus bildungsfernen Milieus stammen, kennen das

aus ihrer eigenen Erfahrung. Sie sprechen (und hier geht es um den Code, nicht die Landessprache) im schulischen und universitären Milieu anders als im Kontext der Familie und Freunde. Es handelt sich um einen Bruch, der sich aus den unterschiedlichen Sprachanforderungen und Sprachnormen ergibt. Woran diese Anfangsüberlegungen – hier einmal etwas beschleunigt – nun angeschlossen werden sollen, ist das Motiv der Eliminierung. Eliminierung ist ein analytischer Begriff der soziologisch geprägten Ungleichheitsforschung, über den versucht wird zu beschreiben, wie bestimmte Gruppen in bestimmen Institutionen, zum Beispiel im Bildungswesen, aussortiert werden. Die Kernfrage ist, wie überleben bestimmte Gruppen und über welche Mechanismen werden andere selektiert. Die Bedeutung des Eliminierungsbegriffes ist dabei eine doppelte: Zum einen Fremdeliminierung, also Aussortierung durch Andere, zum anderen Selbsteliminierung, als Form des Aussortierens durch eigenen Verzicht. Und genau hierfür gibt die Sprachcodeforschung viele Beispiele. Ein bestimmter Code, eine bestimmte Art des Ausdrucks („Isch", „Ey Alter, Du bist auch ne Hure") wird fremd eliminiert. Wer so spricht, wird abgewertet, das kommt in den Institutionen der Bildungsvermittlung nicht an. Genau komplementär aber funktioniert der Mechanismus der Selbsteliminierung. Wenn man mit seiner Sprache nicht ankommt, wächst die Wahrscheinlichkeit, dass man sich von selbst zurück zieht. Also auch ohne Fremdurteil, als Ergebnis einer eigenen Entscheidung, als Entschluss, der für alle weiteren Handlungen vermeiden will, dass ein Gefühl von Nicht-Anschlussfähigkeit, von Unpassendheit, des Ausgesondert-Werdens oder von Scham auftritt.

Gerade zu diesem Mechanismus der Selbsteliminierung existiert reichhaltige Forschungsliteratur. Darin finden sich wichtige Differenzierungen der Art und Weise, wie Selbsteliminierung erfolgen kann. Eine bereits aufschlussreiche, hier zu nennende Untersuchung ist die Sighard Neckels zum Zusammenhang von „Status und Scham" aus dem Jahr 1991. Das, was in den nachfolgenden Ausführungen zur Bedeutung der Interaktionsverhältnisse von Heranwachsenden noch breiter diskutiert wird, ist hier exemplarisch durchgeführt worden. Soziale Scham ist als das Ergebnis einer bestimmten Praxis zu verstehen (zu der auch die Ausstattung mit Sprachkapital, der Kleidungsstil etc. gehören), die nicht zu den Anforderungen eines Feldes passt, in dem gehandelt wird. Selbsteliminierung beinhaltet also eine Form des Selbstausschlusses. Weil man die eigene Unzulänglichkeit bemerkt und dies als eigenes Versagen interpretiert, ist Verzicht oder Selbstausschluss eine immer wahrscheinlichere Folge.

Dies ist indes keine notwendige Folge, wie kurz erläutert werden muss: Hier wie im Folgenden wird bei den sozialen Konsequenzen spezifischer Lebensbedingungen immer häufiger auf die Figur rekurriert, dass mit bestimmten Konstellationen der materiellen und sozialen Ausstattung einer Handlungssituation eine bestimmte

Wahrscheinlichkeit der Folgen erzeugt wird. Man könnte hierbei auch von einer sozialen oder einer individuellen Disposition sprechen, also von einer Anlage zu einer typischen Folge bzw. zu einem typischen Verhalten (s. unten). Man wird dabei aber sehen, dass wir es hier in allen Fällen der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung mit einer Reaktion zu tun haben, die wir probabilistisch, also wahrscheinlichkeitstheoretisch bestimmen können, nicht aber in einem Sinne, der allenfalls in einigen Fällen naturwissenschaftlich ausgerichteter Forschung zutreffen kann, der der völligen Determination, also Vorherbestimmtheit eines Ereignisses oder einer Handlung. Man kann sich anhand des Beispiels der Selbsteliminierung immer vorstellen, dass es so etwas gibt wie einen Widerstandswillen, der eingesetzt wird, wenn das Gefühl der sozialen Scham auftritt und wenn dann Scham in Gegenwehr, als eine Form der Überwindung von Scham, umschlägt (MacLeod 2004). Das Ergebnis kann dann ein völlig Anderes sein. Es ist möglich, dass jemand den Prozess, in dem er „eliminiert" wird, durchschaut und dadurch noch zusätzlich motiviert wird, sich in Bildungsprozessen durchzusetzen etc. Beispiele der Werdegänge von Topmanagern mit bildungsferner Herkunft in Deutschland können diese Umkehrung einer sozialen Disposition belegen. Kajo Neukirchen und Detlef Schrempf etwa, die mit dem Volks- und Hauptschulabschluss einen sozialen Aufstieg absolvieren konnten (Hartmann 2004, S. 123, 134). Eine solche „Umkehrung" ist wiederum von einer spezifischen Konfiguration individueller Faktoren abhängig (etwa ein hohes Maß an Selbstvertrauen, frühe Erfolgserfahrungen im Bildungsfeld, Familienmitglieder, die fördern etc.) sowie schließlich von der Konfiguration eines bestimmtes Feldes, in dem gehandelt wird (Durchlässigkeit der Bildungssysteme, gute Berater, Förderer etc.). Es gibt also nur sehr selten wirklich determinierende Mechanismen, die eine bestimmte Entwicklung zwingend machen oder eine andere überhaupt nicht zulassen. Der Modus einer sozialwissenschaftlichen Erkenntnisweise, die nur Wahrscheinlichkeiten, nicht aber Gesetzmäßigkeiten bestimmen kann, ist ursächlich mit dem Gegenstand der Analyse verbunden, einer Gesellschaft und ihrer Mitglieder, deren Verhaltensweisen, Mentalitäten und Dispositionen kaum stabil, sondern in einer permanenten Konstruktions- und Wandlungsbewegung sind. Man kann folgern, dass a) die materialen Ausgangsbedingungen einer jeweiligen Gesellschaft (Freiheit, Zwang, Wohlstand, Armut etc.), b) die dominierenden Konstruktionsleistungen bestimmter Gruppen in gesellschaftlichen Schlüsselbereichen (Unterdrückung von Reformwillen, Förderung von Autonomie etc.) und c) der individuelle/kollektive Wille zur Veränderung oder Erhaltung bestimmter Systeme nur selten genau bestimmbare Einflussgrößen einer einheitlichen Erkenntnisgewinnung für die Prognose von sozialen Entwicklungsdynamiken bilden. Daher kann von sozialen Wahrscheinlichkeiten gesprochen werden, nicht aber von einer Sicherheit der Folgen bestimmter Ausgangsvoraussetzungen.

*Passung und Erziehungsstile* Ein ergänzendes Beispiel der älteren Forschung zu den schichtspezifischen Einflüssen stammt wie das der Soziolinguistik aus den 1960er Jahren. Auch hier ist es ein internationaler Forschungsstrang, der im Deutschen als „schichtspezifische Erziehungsstile" diskutiert wurde. Im Besonderen wird hierbei an die Arbeiten Melvin Kohn (1969/1981, 1999) angeschlossen, die im Wesentlichen die Logik der Forschung Bernsteins aufnehmen und auf den Bereich der Erziehungsstile anwenden. Kohn selbst formuliert thesenartig dazu, inwieweit Erziehungsstile als schichtabhängig angesehen werden können:

> Die Bedingungen des beruflichen Lebens in höheren sozialen Schichten fördern das Interesse an den intrinsischen Qualitäten der Arbeit, die den Glauben an die Möglichkeit rationalen Handels zur Erreichung gesetzter Ziele stärken und die Bewertung von Selbststeuerung fördern. Die Bedingungen des beruflichen Lebens in den unteren sozialen Schichten schränken die Einstellung zur Arbeit auf die extrinsischen Belohnungen, die sie verschaffen, ein, begünstigen eine eng umrissene Vorstellung von sich selbst und der Gesellschaft und fördern eine positive Bewertung von Konformität und Autorität. (Kohn 1969/1981, S. 192)

Kohn unterscheidet zwei auseinander liegende Muster des Erziehungsverhaltens. Das eine Muster ist gebunden an Bedingungen, die in den so genannten höheren sozialen Schichten existieren. Das zweite Muster ist geprägt durch Existenzbedingungen in den unteren sozialen Schichten. Die Erfahrungen des ersten Musters beinhalten beruflich selbstverantwortlich zu handeln und sich motivieren zu können für Tätigkeiten, die ohne unmittelbaren Zwang erfolgen, also aufgrund von weitgehend intrinsischer Motivation. Auf der anderen Seite das Gegenbeispiel, die durch extrinsische Motivation, also durch Zwang und Druck ausgelöste Handlung, eine stärkere Orientierung auf Konformität und Regelbefolgung. Kohn hat damit in seinen Untersuchungen aufgenommen, was die neuen Angestellten- und Dienstleistungsmilieus charakterisiert, die im Zuge der Tertiarisierung der Arbeitswelt in der Nachkriegszeit eine in quantitativer Hinsicht höhere Bedeutung gewinnen als die traditionellen Milieus der manuellen und körperlichen Arbeit (Bell 1985; Häußermann und Siebel 1995; Bittlingmayer und Bauer 2006). Das, was heute als selbstverständlich angenommen wird, bedeutete vor rund fünfzig Jahren eine weitgehende Veränderung im Arbeitsprozess: Das Vordringen selbstständiger Arbeit, die Projektförmigkeit von Arbeitsaufträgen, die steigenden Anforderungen an die Selbstorganisation von Arbeitsprozessen sowie die Fähigkeit, sich selbst motivieren zu können. Die akademischen Milieus bilden dafür ein gutes Beispiel. So wie heute studiert und projektförmig gelernt wird, wird später auch gearbeitet. Auf der anderen Seite stehen – in quantitativ weit geringerem und sinkendem Maß – die traditionellen Arbeitnehmermilieus. Charakteristisch hierfür ist die Tätigkeit im produktiven Sektor, z. B. in der Fabrik. Hier werden Arbeitsprozesse strukturiert

durch äußere Anreize, Arbeit ist nicht positiv besetzt, Arbeit ist etwas, das man machen muss, Arbeitsergebnisse müssen extrinsisch motiviert werden.

In dieser Gegenüberstellung der unterschiedlichen Arbeitsbedingungen sieht Kohn eine Entsprechung der ungleichen Lebensbedingungen einerseits sowie der sozial ungleichen Erziehungsstile andererseits. Mit Kohn lässt sich deswegen für die 1960er Jahre die Differenzierung schichtspezifischer Erziehungsstile aufnehmen. Kohn unterscheidet ein Erziehungsmuster der – in der aktuellen Terminologie – bildungsnahen Milieus. Diese fördern in den Erziehungsprozessen einen Lern- und Aneignungsmechanismus, den sie selbst in ihren Arbeitsprozessen einsetzen. Kohn spricht von einer Form der Selbststeuerung („self-direction"), die durch Sozialisationsprozesse in den Familien der Dienstleistungsmittelschicht gefördert wird. Sie ist gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Selbstbestimmung sowie durch die Förderung von intrinsischer Motivation („überlege doch einmal, ob das gut für Dich ist?", „was könnten die Folgen sein?", „ich mache mit und helfe Dir, dann kannst Du es dann einmal allein probieren" etc.). Diese Fähigkeiten, welche man auch als Kapital der bildungsnahen Milieus in den Dienstleistungsberufen beschreiben kann, ist etwas, was sich nach Kohn in die Erziehungsstile übersetzt. Die Fähigkeit, Selbstwirksamkeit dadurch zu erfahren, dass man ein eigenes Projekt verfolgt, dass man sich selbst motiviert und damit Erfolg hat, ist ein Bestandteil erzieherischen Handelns in den bildungsnahen, eher ressourcenstarken Milieus. Wir können durchaus vermuten, dass wir dieses allgemeine Schema der „aktivierenden" Erziehungspraktiken aktuell differenzierter beschreiben können, dennoch besitzt das dem gegenüberstehende, dichotomisierende Muster, das Kohn verwendet, einen wichtigen exemplarischen Charakter, der noch heute Bestätigung findet (Tamke 2008, S. 249). Exemplarisch lassen sich hier folgende Praktiken nennen: organisierte Wochenenden in den bildungsnahen Milieus, gemeinsame Ausflüge, beide Elternteile sind dabei, der Vater geht nicht abends in die Kneipe, er ist morgens um neun Uhr am Wochenende „fit"; die Organisation von abwechselnden Wochenendausflügen, keine reinen Freizeitparkbesuche, richtige, das heißt wertvolle und fördernde Aktivitäten, ein Besuch im Museum, in der Oper, im Kabarett etc. Dies zusammengenommen ist ein Beispiel der Förderung von einer Struktur der „self-direction", der Förderung des Selbstvertrauens und der Fähigkeit, selbstdiszipliniert und eigenverantwortlich handeln zu können. Typische Praktiken also, die auf das vorbereiten, was auch die Bildungsinstitutionen erwarten (Stichwort: Passung).

Das gegenüberliegende Muster in den bildungsfernen, ressourcenschwachen Milieus bezeichnet Kohn als Konformität („conformity"). Kohn spricht selbst von einer spezifischen Haltung der ArbeiterInnenmilieus, die wie in den Angestelltenmilieus durch Erfahrungen in den Arbeitsprozessen geprägt ist. Gegenüber

der Selbststeuerung spricht er in den manuellen Berufen jedoch von einer Wertschätzung äußerer Konformität bzw. der stärkeren Autoritätshörigkeit im produktiven Sektor. Kohn reserviert für diesen Typus der Konformitätsorientierung eine Erziehungshaltung der Autorität und Autoritätsorientierung, der geringen Überzeugung, die Bedingungen, denen man ausgesetzt ist, verändern zu können, und der damit verbundenen Tendenz, sich anzupassen und zu überleben. Die Idee der selbstbestimmten Gestaltung dagegen, das Motiv, durch eigenverantwortliches und intrinsisch motiviertes Handeln Selbstwirksamkeit zu erfahren, nimmt nach Kohn in den bildungsfernen Milieus ab. Dies ist Ausweis ihrer Ressourcenschwäche und der Beginn einer zirkulären Reproduktion sozialer Ungleichheiten. In dem Maße, in dem auf die Anforderungen des schulischen Lernens nicht adäquat vorbereitet wird, werden auch die schulischen Anforderungen, die die Bevorzugung zu einem intrinsisch motivierten, selbstgesteuerten Lernen beinhalten, sozial ungleich bewältigt. Die Lebens- und Arbeitsbedingungen haben nach Kohn also nicht nur auf die Auswahl von Wertorientierungen und Erziehungseinstellungen Einfluss. Der Modus der *self-direction* führt zu einer direkten Passung, der Modus der *conformity*-Orientierung zur Nicht-Passung mit dem schulischen Lerncode. Auch auf dieser Theoriebasis wird der Zusammenhang zwischen den sozialen Ausgangsbedingungen und dem Schulerfolg bestätigt.

*Konzertierte Kultivierung und natürliches Aufwachsen* Die Annahmen zu schichtspezifischen Erziehungsstilen und -mustern haben, wie angedeutet, inzwischen ein höheres Maß an Differenzierung erfahren (deutschsprachig Oswald 1997). Wenn hingegen die Forschung Melvin Kohns noch heute Berücksichtigung findet, dann als deutliche Bestätigung der Kernannahmen. Die Korrelation, das heißt, die Wechselwirkung von Arbeits- und Existenzbedingungen auf der einen Seite sowie der Ausprägung von Mustern der Erziehungshaltungen und Erziehungspraktiken auf der anderen Seite, lässt sich heute noch beobachten. Die US-amerikanische Soziologin Annette Lareau (2003) beforscht seit vielen Jahren die Erziehungspraktiken und Muster der Eltern-Kind-Interaktion in sozial differenzierten Milieus. Ihre Studie zu ungleichen Kindheiten („Unequal Childhoods") kommt zu übereinstimmenden Ergebnissen, wenn die Erziehungspraktiken in unterschiedlichen sozialen Milieus analysiert werden. Lareaus Methode, der Vergleich zwischen armen Familien, Arbeiter- und Mittelschichtsfamilien zeigt klare Mentalitätsunterschiede, die sich in den Praktiken der Kindererziehung reproduzieren. Die hoch interessanten Befunde der sozialstrukturellen Differenzierung von Erziehungspraktiken, die kaum Unterscheide zeigen, die auf der Zugehörigkeit zu einer spezifischen ethnischen Herkunft (afroamerikanisch, lateinamerikanisch etc.) beruhen, bestätigen abermals die ungleichen Passungsverhältnisse, die mit unterschiedlichen Erzie-

hungspraktiken erreicht werden. Lareau bestätigt also empirisch ein traditionelles Muster der schichtspezifischen Sozialisationsforschung, differenziert aber noch weiter auf der Ebene der Beschreibung von Erziehungsstilen. So identifiziert sie in den gehobenen Milieus der US-amerikanischen Mittelschicht ein übergreifendes Erziehungsstilmuster, das sie konzertierte Kultivierung („concerted cultivation") nennt. Sie überschreibt hiermit einen spezifischen Typ der elterlichen Erziehungspraktiken, der vor allem auf die teilnehmende Organisation aller schulischen und außerschulischen Aktivitäten der Kinder zielt. Die Eltern sind hiernach in alle Entscheidungsprozesse der Kinder einbezogen, sie organisieren die Schulwahl, das Schulleben und sind die Hauptansprechpartner ihrer Kinder in allen Bestandteilen der Schulvorbereitung, Lernüberwachung, Freizeitgestaltung etc. Den Charakter dieser organisierten Praktiken bezeichnet Lareau als konzertiert und meint damit ein aufeinander abgestimmtes, hoch komplexes Muster der Förderung von Praktiken, die auf Anforderungen im schulischen Bereich und darüber hinaus vorbereiten. Der hohe Grad der Strukturierung auch der Freizeitaktivitäten entspricht der Arbeitswirklichkeit der Mittelschichtsfamilien. Die Eltern verfügen selbst zumeist über gehobene Bildungsabschlüsse und bereiten ihre Kinder auf erfolgreiche Bildungskarrieren und die Tätigkeit im gehobenen Dienstleistungssegment vor. Am deutlichsten wird diese Form der konzertierten Vorbereitung oder des gezielten Trainings in der Form, in der Kinder auf die Umgangsformen in den gehobenen Dienstleistungssegmenten eingestellt werden: der höfliche Umgang, die gezielte Ansprache, aber auch das selbständige Kommunizieren mit Ärzten und anderen Eltern und das forschende und interessierte Fragen im Schulbereich.

Demgegenüber ist der Erziehungsstil der armen und der Arbeiterfamilien durch etwas gekennzeichnet, das Lareau als die Bereitstellung von Verhältnissen des natürlich Aufwachsens bezeichnet („The Accomplishment of Natural Growth"). Lareau bezeichnet damit ein Muster, in dem die Eltern ihren Einfluss auf die Erziehungspraktiken nur sehr partiell geltend machen, es ist gekennzeichnet durch einen besonders geringen Grad an Einflussnahme auf die Freizeitgestaltung, aber auch auf schulische Angelegenheiten. Es ist ein dem Muster der konzertierten Kultivierung tatsächlich diametral entgegen gesetztes Muster. Der Entwicklungsprozess wird nicht überwacht, der Vorbereitungsfunktion der häuslichen Erziehung wird in einem ganz anderem Sinne Bedeutung verliehen, das Kindes- und Jugendalter wird als Latenzzeit begriffen, als ein Übergangs- oder Schonraum, mindestens aber als arbeitsfreie Zeit. Allein das Einhalten der elterlichen Autorität wird als dominante Erziehungspraxis begriffen. Der schulischen Erziehungsarbeit wird viel Verantwortung übertragen, und damit wird auch das akzeptiert, was die Schule als Bewertung der Kinder anbietet. Die schulischen Urteile über die Leistungsfähigkeit werden als Urteile ernst genommen, die elterlichen Bildungserwartungen hängen

sogar von diesen Urteilen ab. Die Eltern ordnen ihre eigenen Bildungsaspirationen diesen Verdikten (Urteilen) unter. Die Kindheit in armen und in Arbeitermilieus ist damit durch ein weit höheres Maß an nicht-organisierter Freizeit gekennzeichnet. Es existiert viel mehr freie Zeit, Vergesellschaftung erfolgt auf der Straße, das „natürliche Aufwachsen" ist also im engeren Sinne einfach ein nicht gesteuertes Aufwachsen.

http://www.springer.com/978-3-531-18189-9

Sozialisation und Ungleichheit
Eine Hinführung
Bauer, U.
2012, XII, 203 S., Softcover
ISBN: 978-3-531-18189-9