

Im Folgenden werden die zentralen Bezugstheorien, Begriffe sowie der Gegenstand der Studie umrissen. Diese sollen als heuristischer Rahmen für die empirische Studie verstanden werden. Eine Studie, die sich mit sozialer Ungleichheit beschäftigt, geht immer von einer grundlegenden Prämisse aus, die nicht unterschlagen werden darf: dass gesellschaftliche Differenzierungsprozesse zu einer ungleichen Verteilung zentraler (auch umkämpfter) gesellschaftlich relevanter Ressourcen geführt haben, die einige Teile der Bevölkerung mehr oder weniger privilegieren (Kreckel 2004). Eine ungleichheitsorientierte Studie geht weiterhin davon aus, dass Handlungspraktiken existieren, die, wenn auch nicht einzelnen Individuen und Gruppen bewusst und reflexiv verfügbar, so doch praktisch unmittelbar wirksam, jene Ungleichverteilung zentraler Güter und Ressourcen, zu denen Bildung (mindestens seit Max Weber) gezählt wird, legitimieren und praktisch perpetuieren. So werden auch in diesem Buch kritisch die Individualisierungstendenzen zur Begründung sozialstrukturell bedingter Ungleichheiten im Verhältnis zwischen Schule, Sozialpädagogik, Politik und Familie (z. B. Bauer und Wiezorek 2008; Bauer 2011; Kramer 2011) im sozialwissenschaftlichen und -politischen Diskurs in Anschluss an die PISA-Studien aufgegriffen. Ulrich Bauer fasst die kritischen Fragen an die Sozialwissenschaft (im engeren Sinne an die Sozialisationsforschung) wie folgt zusammen:

Hat sie damit auch zu einer *Verharmlosung sozialer Benachteiligungsverhältnisse* beigetragen? Wurde damit der/die Einzelne im „Trend der allgemeinen ‚Ökonomisierung der Pädagogik‘“ zum „Unternehmer seiner selbst“ [Beck]“ (Griese 2000, S. 103) gemacht? Wurde Versagen – wenn jemand keinen Erfolg hat – damit implizit individualisiert? (Bauer 2011, S. 104, Herv. i. O.)

Dass diese aktuellen Entwicklungen auch historischen Linien und sowie gesellschaftlichen Konjunkturen folgen, zeichnet Bauer (2011) in seinem Buch „Sozialisation und Ungleichheit“ nach. Er zeigt auf, wie sich die schichtspezifische So-

zialisationsforschung in den 1960er Jahren etablierte. Ihr folgten kritische Ansätze, die mit der schichtspezifischen Sozialisationsforschung und deren zum Teil zu monokausalen Erklärungsmustern brechen und stärker einen subjekttheoretischen Ansatz verfolgten. Bauer konstatiert, dass das „Theoriependel der nach-schichtspezifischen Sozialisationsforschung in übervorsichtiger Abgrenzung zu strukturde-terministischen Ansätzen in den 1980er Jahren in die entgegengesetzte Richtung ausgeschlagen“ (Bauer 2011, S. 103) zu haben scheint. Diesem „Subjektzentrismus“ rechnet er es zu, „dass die Analyse objektiver Strukturbedingungen sozialer Ungleichheit und ihrer Reproduktionsmechanismen so lange marginalisiert wurde.“ (ebd.). Erst die langsame Etablierung ungleichheitsorientierter Bildungs- und Sozialisationsforschung, die sich erst nach rund zehnjähriger Forschungs- und Theoriarbeit langsam in den Publikationen als eine wissenschaftliche Linie abzeichnet, scheint demgegenüber wieder ein Gegengewicht zu bilden. Solchen Arbeiten ist es zu verdanken, dass viele Aspekte in Bezug auf den Gegenstand, die Grundbegriffe und die zentralen Bezugstheorien, die häufig große gesellschaftstheoretische Entwürfe beinhalten, bereits für eine mikroanalytische Studie diskutiert und konkretisiert wurden.

2.1 Sozialisation, Bildung und Erziehung aus ungleichheitstheoretischer Perspektive

In diesem Buch werden im Folgenden schulbezogene und alltägliche bildungsrelevante Orientierungen und inhärente Praktiken von jüngeren Jugendlichen in ihrer Familie und ihren Peergroups in Bezug auf ihre Bedeutung für die jugendliche Bildungsbiografie und im weiteren Sinne für die Herstellung von Bildungsungleichheit untersucht. Da es sich bei den Sozialisationsorten Familie und Peers vorrangig um nicht-intendierte und offene Prozesse der Sozialisation, aber auch – zumindest in der Familie – um Erziehungspraktiken handelt, soll im Folgenden geklärt werden, wie die Begriffe Bildung, Erziehung und Sozialisation verstanden werden, ohne jedoch auf historische oder bildungsphilosophische Entwicklungslinien näher einzugehen. Ein besonderer Fokus liegt zudem auf der Anschlussfähigkeit sozialwissenschaftlicher Begriffsdiskussionen zu ungleichheitstheoretischen Konzeptionen. Damit ist bereits das theoretische Feld abgesteckt, in dessen Rahmen sich das Buch bewegt, gerade wenn es um die Konzeption der Erhebungsinstrumente und die Theoretisierung der Ergebnisse geht.

Im Hinblick auf die in Rede stehenden Begriffe ist insbesondere der Arbeitszusammenhang um Matthias Grundmann hervorzuheben, der sich seit längerem mit

theoretischen Überlegungen sowie empirischen Bestimmungen zum Verhältnis von Sozialisation, Bildung, aber auch Erziehung und sozialer Ungleichheit befasst. Nach Grundmann lassen sich die Begriffe Sozialisation, Bildung und Erziehung folgendermaßen voneinander abgrenzen:

Mit dem Begriff der *Sozialisation* wird der ganz allgemeine, anthropologisch fundierte Sachverhalt der sozialen Gestaltung von verlässlichen Sozialbeziehungen und der intergenerationalen Tradierung sozialen Handlungswissen umschrieben; mit dem Begriff der *Bildung* die Kultivierung von Handlungswissen einzelner Individuen und mit dem der *Erziehung* die Etablierung sozial erwünschter Eigenschaften von Personen durch Bezugspersonen. (Grundmann 2011, S. 63)

Mit dieser allgemeinen Definition wird deutlich, dass im Gegensatz zu erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Bestimmungen Bildung und Erziehung in ihrer Funktion im Gesamtprozess der systematischen Einbindung der Individuen in die Gesellschaft bestimmt werden (ebd., S. 64). Sozialisation wird also als der übergeordnete Begriff verstanden, in dessen Rahmen Handlungswissen und -weisen insgesamt in einem interaktiven Prozess innerhalb von Sozialbeziehungen weitergegeben, angeeignet oder auch ausgehandelt werden – und zwar nicht nur zwischen Generationen, sondern auch innerhalb von Generationen. Bildung dagegen bezieht sich auf ein spezifisches kulturelles Wissen und kultivierte Handlungsformen, die auch häufig, aber nicht zwangsläufig in einem speziellen Handlungsraum mit entsprechenden Rahmungen (wie Bildungsinstitutionen, aber auch bestimmte Anteile innerhalb der Familie oder der Peerkultur) vermittelt und angeeignet werden können. Der Begriff der Erziehung stellt die am stärksten intendierte Form der Tradierung und Aneignung von sozial erwünschten Eigenschaften und Handlungsweisen dar. Erziehung ist zudem im Unterschied zu Sozialisation und Bildung in den Beziehungen zwischen Erziehenden und Erzogenen am stärksten von Hierarchien geprägt. Nichtsdestotrotz existieren sicherlich auch hier Grauzonen, die jedoch nicht weiter beleuchtet werden können.

Grundmann postuliert nun Bildung und Erziehung als inhaltliche Zuspitzung von Sozialisation, die zudem mit einer Normierungs- sowie Selektions- und Legitimationsfunktion einhergehen. Während Bildung und Erziehung sich eher auf Prozesse und Ergebnisse von „Entwicklung und [der] gezielte[n] Förderung geistiger Fähigkeiten zur Artikulation, Wahrnehmung und Reflexion der Wissensbestände aber auch der emotional-körperlichen Vorgänge“ (Löw 2006, S. 23) beziehen, fokussiert der Sozialisationsbegriff „stärker den lebenslangen Prozess, in dem das Soziale das menschliche Handeln formt“ (ebd., S. 22). Aus einer ungleichheitsorientierten Perspektive tragen Regeln des Zusammenlebens und sozial erwünschter Eigenschaften zur Normierung des sozialen Lebens und der Tradierung gesell-

schaftlich normierter Vorstellungen bei. Durch die politisch-ideologische Instrumentalisierung spezifischer Sozialisationsverhältnisse würden bestimmte Erziehungspraktiken und Bildungsinhalte gefördert oder marginalisiert und schließlich zur Legitimation ungleicher Lebenschancen herangezogen (ebd.).

Nun kann aber eine genuin erziehungswissenschaftliche Studie, die zudem bei den Akteurperspektiven ansetzt, nicht bei der bereits von Durkheim ([1984]2006) vertretenen Einsicht stehen bleiben, dass *Sozialisation* jene sozialen Tatsachen hervorbringt, die die Grundlage für die Bestimmung von Erziehung bzw. Erziehungswissenschaft bilden. Während Durkheim Sozialisation noch als einseitigen Prozess der ungeplanten „Enkulturation“ – also Einführung in die Kultur – und Integration der Individuen in die Gesellschaft in Abgrenzung zur „socialisation methodique“, der gezielten Erziehung in pädagogischen Institutionen, konzipierte (ebd.), wird Sozialisation heute weitgehend disziplinübergreifend als dynamische Person-Umwelt-Beziehung verstanden (Hurrelmann et al. 2008, S. 15). Dazu gehört zum einen, soziale Wirklichkeit als in einem stetigen Konstruktionsprozess begriffen zu verstehen (Berger und Luckmann [1969]2009) und nicht als ein feststehendes organisationales Bündel an metapersönlichen Strukturen. Zum anderen impliziert ein akteurtheoretischer Ansatz auch den Einbezug des Subjekts. Bereits in den 1980er Jahren gab es eine Abgrenzung zur schichtspezifischen Sozialisationsforschung, die als zu deterministisch und monokausal kritisiert wurde. Zum einen beschrieb der sozialökologische Ansatz Bronfenbrenners (1976) modellhaft, wie die Persönlichkeit durch kulturelle, gesellschaftliche und zwischenmenschliche Interaktionen in ihrer Entwicklung beeinflusst wird. Zum anderen gewann das Modell des „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ (Hurrelmann 2002, S. 15) an großer Bedeutung. Die kritische theoretische Auseinandersetzung mit dem Sozialisationsbegriff über die Jahrzehnte hinweg (im Überblick dazu z. B. Veith 2008) erbrachte ein Verständnis von Sozialisation als „den Prozess, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt“ (Hurrelmann 2002, S. 15). Durch die Studien und Denkansätze, die mit dem Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts arbeiteten, ist die heutige Sozialisationstheorie praktisch nicht mehr ohne die Bedingung der „Eigentätigkeit“ der Subjekte im Sozialisationsprozess zu denken (Bauer 2011, S. 99). Der Gewinn des Modells und der in der Folge entstandenen mehrerebenen- und interaktionsanalytischen Forschungsmethodologien besteht in einem „Sozialisationsverständnis, das auf die Analyse potenziell offener, dynamischer Sozialisationsverläufe und nicht lediglich auf die statische, zirkuläre Reproduktion der Herkunftsbedingungen abhebt“ (Bauer 2011, S. 99 f.). Damit einher ging allerdings auch eine Konjunktur

akteurzentrierter Methodologien (z. B. Interview und sequenzanalytische Auswertungsverfahren) in Anschluss an die Ethnomethodologie und den Symbolischen Interaktionismus, die stark zur Weiterentwicklung der Sozialwissenschaften und der Beleuchtung der Herstellung und Prozesse gesellschaftlicher Wirklichkeit innerhalb von Biografien beigetragen haben. Eine Überspitzung und Kritik erfuhr das Konzept schließlich vonseiten der sozialkonstruktivistischen Sozialisationsforschung (z. B. Grundmann 1999), die insbesondere theoretisch und empirisch in der sog. „Neuen Kindheitsforschung“ ihren Ausgangspunkt fand (Helsper 2007, S. 84 f.). Aus der konstruktivistischen Sicht wird Kritik an einer erwachsenenorientierten und auf zukünftige Entwicklungsziele ausgerichtete Perspektive auf Kinder sowie an dem damit verbundenen normativen Charakter der Konzepte geübt (z. B. Alanen 2005). Damit wäre Kindheit nicht als eigenständige Lebensphase und -lage (z. B. Qvortrup 1993), sondern lediglich als Vorbereitungsphase betrachtet worden (Bühler-Niederberger und Sünker 2006, S. 36). Dagegen werden in Konzepten der soziologischen Kindheitsforschung die spezifischen eigenen kindlichen Verarbeitungsmuster der sozialen Wirklichkeit und die Eigenständigkeit der Lebensphase Kindheit betont (zsmf. Grunert und Krüger 2006, S. 18). Das neue sozialkonstruktivistische Paradigma versteht Kindheit als soziale Konstruktion, d. h. erstens als gesellschaftlich definiert. Zweitens wird darunter die Ansicht gefasst, dass Kinder als Teil der Sozialstruktur einen eigenen Rechtsanspruch haben (Qvortrup 1993). Schließlich gilt Kindheit stets auch als ein durch Kinder in Ko-Konstruktion selbst hervorgebrachtes Phänomen (Nentwig-Gesemann 2002, S. 42 f.). Boehnke und Hadjar (2008) bezeichnen dies als „konstruktivistische Wende“, die ihrer Auffassung nach eine Kritik an den bisherigen Konzepten darstellt, die implizierten, „dass mit dem Individuum in einem bestimmten Lebensbereich etwas geschieht, dem er oder sie ausgeliefert ist“ (ebd., S. 93). Veith (2008) zeigt, dass der konstruktivistische Ansatz bereits einen Vorgänger in der Arbeit von Berger und Luckmann ([1969]2009) in Anschluss an Schütz hatte. Helsper (2007) resümiert, dass „in den besonders pointierten Kritiken etwa der neuen Kindheitstheorie und -forschung die divergenten sozialisationstheoretischen Ansätze stark subsumtiv und vereinfacht rezipiert [werden]. Allenfalls trifft die formulierte Kritik auf die strukturfunktionalistischen Positionen in dieser Deutlichkeit zu.“ (ebd., S. 85). Damit läuft dieser Ansatz jedoch „Gefahr, das Bild des defizitären, heteronomen und abhängigen Kindes“ durch das Bild und den Mythos des „autonomen, selbständigen, souveränen Kindes“ zu ersetzen.“ (ebd.)

Somit kann konstatiert werden, dass der sozialisationstheoretische (und in seiner Kritik auch der sozialkonstruktivistische) Diskurs der 1980er und 1990er Jahre sich „an Innovation und Emergenz, der Entstehung von etwas Neuem und den Möglichkeiten einer freien, autonomen Entwicklung“ (ebd., S. 101) orientierte,

was insbesondere in Verbindung mit der Ungleichheitstheorie u. a. auch in Folge des individualisierungstheoretischen Ansatzes von Beck (1983, 1986) dazu führte, dass „die Bedeutung der Strukturierung der Lebensverhältnisse durch sozioökonomische Bedingungsfaktoren in Frage gestellt“ (Bauer 2011, S. 84) wurde. Dadurch wurden die Restriktionen einzelner Sozialisationsumwelten unsichtbar gemacht, indem Handlungsautonomie pauschalisierend unterstellt wurde, ohne die soziale Herkunft oder andere Entwicklungsbedingungen bzw. Beschränkungen des Handelns zu berücksichtigen und empirisch einzubeziehen (ebd., S. 102). Auf die Biografieforschung und ihre theoretischen Annahmen nahm schließlich auch Bourdieu in seinem Beitrag „Die biographische Illusion“ (1990). Bezug, indem er das strukturlose Subjektkonzept kritisierte, das, überspitzt formuliert, sogar zur Perpetuierung sozialer Ungleichheit beitrage. Nur auf diese Weise lässt sich erklären, warum die PISA-Ergebnisse nicht nur innerhalb der Gesamtbevölkerung, sondern insbesondere auch im Bereich der Bildungsforschung solche Resonanz fanden und Empörung auslösten.

Somit bleibt an einem basalen Verständnis von Sozialisation festzuhalten, in der und durch sie „demnach eine zwar gemeinsame, soziokulturell jedoch höchst unterschiedliche Wirklichkeit hervorgebracht“ (Grundmann 2011, S. 65) wird, indem „Menschen miteinander interagieren, sich in ihrem Handeln wechselseitig aufeinander beziehen, dass sie ihr Handeln koordinieren und sich über Erfahrungsdifferenzen verständigen“ (ebd.). Gerade durch die unterschiedlichen soziokulturellen und sozioökonomisch gerahmten Kontexte entstehen spezifische Lebenserfahrungen und Wissensbestände, die zu den differierenden Selektionsdynamiken führen können, indem sie in gesellschaftlichen Institutionen (z. B. der Schule) unterschiedlich wertgeschätzt werden. An dieser Stelle sind dann auch Überlegungen von Kramer und Helsper (z. B. 2010) anschlussfähig, die von unterschiedlichen Passungsverhältnissen zwischen Schule und Individuum ausgehen, je nachdem wie ähnlich oder passförmig schulische Verhaltensanforderungen, Normen und Inhalte gegenüber den in Familie und übriger Lebenswelt erfahrenen Anerkennungsbeziehungen sind¹. Der Aspekt der sog. gesellschaftlichen „Verwertbarkeit“ verschiedener Handlungskompetenzen oder -ressourcen wird dabei auch von Kritikern dieses Erklärungsmodells immer wieder zur Begründung herangezogen (Grundmann 2011, S. 66)². Dadurch entsteht jedoch die Gefahr einer Individualisierung sozialer

¹ Interessant ist bei neueren Konzepten der Passungsverhältnisse, dass es bereits in der schichtspezifischen Sozialisationsforschung der 1960er und 1970er Jahre eine Konzeption von Passungsverhältnissen gab (s. Bauer 2011, Kap. 2 und 5).

² Darin zeigt sich aber gerade das Dilemma aller kritischen Sozialisations- oder auch Bildungstheorien, dass sie einerseits auf die weniger wertgeschätzten kulturellen Praktiken gesellschaftlich marginalisierter Gruppen (z. B. Bauer 2011, S. 30 ff.) als Praktiken von eigenem

Problemlagen (Bauer und Wiezorek 2008; Wiezorek 2009) durch die normierende Sicht der Vorrangigkeit schulischer Bildung (Grundmann et al. 2003).

Grundmann (2011, S. 66) verortet die inhaltliche Bestimmung von Sozialisation auf drei Ebenen: auf der Ebene des Individuums und dessen Bedürfnissen nach sozialer Bindung und Anerkennung, auf der Ebene der Bezugsgruppe(n) mit ihren spezifischen Präferenzen bestimmter Verhaltensweisen und auf der Ebene der Gesellschaft und deren Notwendigkeit einer stabilen sozialen Ordnung. „Bezogen auf die Akteure können mit Sozialisation all jene Prozesse beschrieben werden, durch die der Einzelne über die Beziehung zu seinen Mitmenschen sowie über das Verstehen seiner selbst dauerhaft wirksame Verhaltensweisen erwirbt, die ihn dazu befähigen, am sozialen Leben teilzuhaben und an dessen Entwicklung mitzuwirken.“ (ebd.) Bezieht man nun den Gedanken mit ein, dass unterschiedliche soziokulturelle Milieus spezifische kulturelle Praktiken erzeugen und bestimmte Verhaltensweisen wertschätzen, so wird schnell deutlich, dass es gerade diese mit individuell gewährter oder verweigerter Anerkennung verbundenen kulturellen Praktiken sein müssen, die in sozialen Beziehungen zu einem Handlungs- und Erfahrungswissen führen über das, was im jeweiligen Umfeld ‚Gang und Gäbe‘ bzw. sozial erwünscht ist. Dieses Wissen und diese Erfahrungen bilden in habitualisierter Form für den Heranwachsenden eine Art inneren ‚Kompass‘, an dem sie sich orientieren und der analytisch rekonstruiert werden muss.

Im Unterschied zu Grundmann (2011; Grundmann et al. 2003, 2006a; Bittlingmayer 2006) bezieht sich die Autorin aufgrund des Forschungsgegenstands, dem Handlungswissen und den -praktiken der Akteure (vgl. dazu Kap. 4.14.2), nicht auf den von ihnen verwendeten Begriff der „milieuspezifischen Handlungsbefähigung“, der „[i]ndividuelle Kompetenzen, Dispositions- und Handlungsmuster, die an die Bedingungen der sozialen Herkunft angepasst sind, also milieuspezifisch variieren“ (Grundmann et al. 2003, S. 27) umfasst. Gerade der Bezug zum Kompetenzbegriff, der im Allgemeinen als ein messbarer, isolierbarer und quantifizierbarer Gegenstand konnotiert ist (z. B. Jude et al. 2008; Prenzel et al. 2008, konzeptionell auch für lebensweltliche Kompetenzen Smolka und Rupp 2007), erschwert die Übernahme, obwohl die modelltheoretischen Überlegungen Grundmanns und Kollegen insgesamt ein wichtiges Fundament der Studie darstellen. Durch den methodisch-methodologischen und forschungsstrategischen Bezug zur dokumentarischen Methode der Interpretation im Anschluss an Bohnsack (z. B. 2007) werden

Wert verweisen müssen. Andererseits können sie sich aber einer sozialintegrativen Logik, die den meisten Sozialisationstheorien inhärent ist, nicht konsequent entziehen, wodurch das Kriterium der „gesellschaftlichen Verwertbarkeit“ z. B. von Bildungsqualifikationen oder sozialen Kompetenzen letztlich zum Maßstab wird.

innerhalb der Studie die Begrifflichkeiten der dokumentarischen Methode verwendet und erweitert (s. Kap. 2.3).

Setzt man nun *Bildung* ins Verhältnis zu Sozialisation nach der eben beschriebenen Lesart, so ist von vornherein klar, dass es sich in dieser Studie nicht um ein normativ-ideologisches Konzept handeln kann, sondern um ein handlungstheoretisch erweitertes, mit dem es gelingen sollte, auch außerschulische Bildung in Form von Handlungswissen und -praktiken in die Analysen zu integrieren. Dabei darf aber nicht außer Acht gelassen werden, in welchem Spannungsverhältnis sich der Bildungsbegriff in der gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskussion befindet. Das wichtigste Spannungsfeld ergibt sich aus seinem normativ-idealistischen Entstehungs- und Rezeptionskontext durch das deutsche Bürgertum in Folge von Humboldt und Schiller (z. B. Löw 2006, S. 19) und dem seit dem Zweiten Weltkrieg und der Modernisierung der deutschen Gesellschaft gewachsenen Verständnis von Bildung als verwertbare Ressource und Humanvermögen, das gesellschaftlich-kulturelle Teilhabe und individuelle Entfaltung ermöglichen soll, und entscheidend durch erworbene Bildungszertifikate und angeeignete Bildungsinhalte (Wissen und Kompetenzen) charakterisiert ist (z. B. Büchner 2006a; Löw 2006). Allerdings lässt sich festhalten, dass Bildung gemeinhin im Verständnis der Erziehungswissenschaften seit Klafki (1964) zugleich Prozess und Ergebnis umschließt und Bildung zugleich ökonomischen und gesellschaftlichen Erfordernissen Rechnung tragen muss.

Neuere Diskussionen um Bildung wandten sich dem Problem der Aufschlüsselung von Bildungsprozessen und -ergebnissen zu, um Aufgaben und Verantwortlichkeiten der gesellschaftlichen Akteure von Bildung (Individuen, Staat, Bildungsinstitutionen) definieren zu können (z. B. Baumert et al. 2001a; Tenorth 2004a, b; Rauschenbach et al. 2004; BMFSFJ 2005). Auch im Zwölften Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005) wurde ein Bildungsbegriff etabliert, in dem Bildung „als umfassender Prozess der Entwicklung einer Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt“ verstanden wird. Es handelt sich also um einen sozialwissenschaftlichen Bildungsbegriff, der dem Sozialisationsbegriff in der Folge von Hurrelmann (Hurrelmann et al. 2008, S. 15) sehr nahe steht. Im Weiteren wird gesagt: „Das Subjekt bildet sich in einem aktiven Ko-Konstruktions- bzw. Ko-Produktionsprozess, eignet sich die Welt an und ist dabei auf bildende Gelegenheiten, Anregungen und Begegnungen angewiesen, um kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen entwickeln und entfalten zu können.“ (BMFSFJ 2005, S. 23). Diese Kompetenzen, die zunächst einmal als analytische Einheiten ohne Anspruch auf Quantifizierbarkeit oder Operationalisierbarkeit konzipiert sind, werden allgemein umrissen. Sie stellen jedoch keinen Bildungskanon dar und können zunächst einmal als funktionale Entitäten stehen bleiben, ohne das einzel-

ne Bildungsgeschehen direkt zu beurteilen. Ein weiterer wichtiger Schritt, den der Bericht gegangen ist, liegt in der Definition, wo überall Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen stattfinden können, sie sind nämlich „nicht an die Grenzen institutioneller Zuständigkeit gebunden. Sie erfolgen in der Schule, der Familie, in Einrichtungen und Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe, in der Gleichaltrigen-Gruppe, im Gebrauch und in der Nutzung von Medien, aber auch beim Besuch kommerzieller Freizeitangebote, in Nachhilfeinstituten, bei Auslandsreisen oder beim Jobben.“ (BMFSFJ 2005, S. 24). Ein Fokus dieser Definition liegt also auch auf der Erweiterung eines einseitig institutionell gebundenen Bildungsverständnisses. Dementsprechend wird zwischen verschiedenen Aneignungs-, also Lernsettings und -arten sowie zwischen formalen und non-formalen Bildungsarrangements unterschieden, in denen informelle und formelle Bildungsprozesse stattfinden können (ebd., S. 24 ff.). Der entscheidende Vorteil dieser strukturellen Bestimmung von Bildung liegt darin, dass sie die Möglichkeit bereitstellt, auch neben- und außerschulische Bildungsprozesse als solche zu identifizieren und zu analysieren. Eine Analyse von Bildungsprozessen kann natürlich nicht darauf beschränkt sein, diese nach dem Grad der Formalisierung zu klassifizieren, sondern diese Klassifikation lässt die außerschulischen Bildungsorte und -institutionen wie Familie und Gleichaltrige sowie die in ihnen stattfindenden Bildungsprozesse in ihrer Eigenständigkeit und ihrem Eigensinn in neuem Licht erscheinen³. Die Unterscheidung von unterschiedlich formalisierten Bildungsorten und Lerngelegenheiten im Zwölften Kinder- und Jugendbericht macht es also möglich, Bildung auch in außerschulischen Zusammenhängen in den Blick zu nehmen, zugleich aber auch die Verschränkung von informellen und formellen Bildungsprozessen anzuerkennen (Grunert 2005; Krüger und Rauschenbach 2006; Rauschenbach 2008).

Im Rahmen dieser Studie, die bildungsrelevantes Handlungswissen empirisch zu analysieren versucht, geht es hier vordergründig um eine Bestimmung von Bildung als heuristische Folie, vor deren Hintergrund spätere Bestimmungen und Argumentationen verstehbar sind. Auf der Ebene des Handlungswissens lässt sich Bildung als „Formung und Kultivierung sozialen Handelns“ (Grundmann 2011, S. 71) verstehen, wobei die „Formung“ selbst durch die sozialisatorischen Praktiken entsteht. Bezieht man nun die in außerschulischen Bildungs- und Sozialisationsorten erworbenen Handlungsorientierungen auf die Anforderungen des Bildungssystems, so muss man sich mit der Gefahr konfrontieren, die jeweiligen vorgefunde-

³ Auf das an die Bildungsprozesse und deren Ergebnisse anschließende Verständnis von Kompetenzen (Jude et al. 2008; Prenzel et al. 2008) und Lernarten (weiterführend dazu z. B. im Überblick Wild und Gerber 2008) kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden, da sich der Fokus der Arbeit auf die Untersuchung auf die Bildungsorientierungen und -praktiken in vornehmlich außerschulischen Kontexten richtet.

nen lebensweltlichen Orientierungen und Praktiken auf ihre Verwertbarkeit für die schulische Karriere zu reduzieren. Denn: „Schulische Bildung wird dabei politisch nach wie vor als Erziehung zum mündigen Bürger legitimiert, allerdings werden hier genau jene Kulturtechniken vermittelt, die politisch und ökonomisch gewollt sind.“ (Grundmann 2011, ebd.)⁴ Gerade aber dieser Legitimation ungleicher Bildungschancen, die durch eine Vorstellung und Konzeption von Bildung als individueller Leistung perpetuiert wird (Solga 2005; Becker und Hadjar 2011), gilt es vorzubeugen. Zugleich kann aber eine Untersuchung, die sich mit der Entstehung und Herstellung von Bildungsungleichheit beschäftigt, nicht der Erkenntnis entziehen, dass Bildung in modernen Gesellschaften gerade diesen zentralen Stellenwert innehat, der Teilhabechancen am kulturellen und sozialen Leben sowie biografische Gestaltungs- und Partizipationschancen ermöglicht (z. B. Büchner 2003, S. 9). Damit ist Bildung im Sinne kulturellen Kapitals als zentrale Größe „für die Produktion und Reproduktion ungleicher Status- und Lebenschancen anzusehen“ (Bauer 2011, S. 122) und ist „weiterhin ein hoch selektives Gut“ (Bauer und Vester 2008, S. 188).

Vor diesem Hintergrund muss eine derartige Konzeption die bildungsrelevanten lebensweltlichen wie schulischen Orientierungen aufeinander beziehen und dabei die Gefahr der Ausblendung schulischer Sozialisations- zugunsten schulischer Selektionsprozesse (Grundmann 2011, S. 74) im Blick haben. Dies gilt ebenso für die Gefahr, dass beim Einbezug des schulischen Bildungserfolgs dieser zum Maßstab für die Bewertung familialer Sozialisations- und Erziehungspraktiken und damit allein ihres Beitrags zur Beförderung oder Behinderung der Schulkarriere erhoben wird (ebd.). Mit dem Konzept der Standortgebundenheit bzw. Seinsverbundenheit des – hier – wissenschaftlichen Beobachters (Mannheim 1964, 1980; in Kritik an Mannheim Bremer 2004 mit Bourdieu 2001b) besteht jedoch die Möglichkeit, dies zu reflektieren und „das Bedingungsgefüge gesellschaftlicher Wirklichkeit für Bildung und Erziehung zu erkunden. Gleichwohl sind jene Aspekte von Erziehung und Bildung herauszuarbeiten, die sich nicht aus den funktionalen Imperativen gesellschaftlicher Systeme herleiten lassen, sondern aus den konkreten Interaktions- und Beziehungserfahrungen ergeben, die für Sozialisation typisch sind.“ (Grundmann 2011, S. 73).

⁴ Man denke nur an Kampagnen wie „Jedem Kind ein Instrument“, deren Evaluation durch das BMBF finanziert wird und in denen in Rekurs auf die Kompetenzforschung der ‚kulturalistische Imperativ‘ der Hochkultur gegenüber anderen kulturellen Aneignungs- und Ausdrucksformen bspw. Sport o. ä. ausgespielt wird. Damit soll das Anliegen nicht in Frage gestellt werden, allen Kindern die Möglichkeit zu eröffnen, ein Instrument zu erlernen, ihre kreativen Potenziale zu entfalten und an (hoch-)kultureller Teilhabe zu interessieren (<http://www.bmbf.de/de/15470.php>), sondern lediglich darauf verweisen, wie die herrschenden Vorstellungen von Bildung und Kultur sich auch in politischen Maßnahmen und Schwerpunkten manifestieren.

Jüngere Jugendliche zwischen Familie, Peers und Schule
Zur Entstehung von Bildungsungleichheit an
außerschulischen Bildungsorten

Deppe, U.

2015, XIII, 259 S. 14 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-06042-8