
Bildung als Privileg und Fluch – Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen

Matthias Grundmann, Uwe H. Bittlingmayer,
Daniel Dravenau und Olaf Groh-Samberg

1 Einleitung

Im Vergleich zu Bildungsinstitutionen kommt dem Beziehungsgeflecht Familie eine besondere Bedeutung beim Bildungserwerbsprozess zu. Insbesondere die Herkunftsfamilie ist der Lebensbereich, in dem erfahrungsnahe Bildungsinhalte vermittelt und angeeignet werden. Das bedeutet, dass sich Bildungsinhalte, aber auch Lern- und Bildungsprozesse in der Familie deutlich von jenen unterscheiden, die in institutionalisierten Bildungseinrichtungen vorherrschen. Aus diesem Grunde ist für eine Analyse von Bildungsprozessen in der Familie der enge Analysefokus der Bildungsforschung auf das Bildungssystem zu erweitern. Er ist durch die Analyse jener lebensweltlichen Bildungsinhalte zu ergänzen, die im Kontext der Familie, dem Herkunftsmilieu bzw. den privaten Lebenszusammenhängen existieren. Eine solche erweiterte Analyse von Bildungsprozessen ist auch für die Frage bedeutsam, wie Bildungsungleichheiten entstehen und über Generationen reproduziert bzw. historisch verfestigt werden. Das soll im vorliegenden Beitrag theoretisch begründet und anhand vorliegender Studien untermauert werden.

Nach einer sozialisationstheoretisch angeleiteten Unterscheidung institutionalisierter und lebensweltlicher Bildung werden Thesen über die generelle Bedeutung von Bildung im Sinne einer Genese der Handlungsbefähigung und deren Überlagerung durch sozialstrukturell verfestigte und gesellschaftspolitisch legitimierte Bewertungen von Bildung dargelegt. Die Aufwertung institutioneller Bildung gegenüber lebensweltlichen Bildungsprozessen wird als eine zentrale Ursache für die Entstehung und Verfestigung von Bildungsungleichheiten identifiziert, ein gesellschaftlicher Normierungs- und Selektionsprozess, der sich bis in die (normative) Problematik wissenschaftlicher Bildungsbegriffe und Kompetenzkonzepte nachzeichnen lässt. Die Argumentation soll verdeutlichen, dass eine

umfassende Analyse von Bildungsprozessen in institutionalisierten und lebensweltlichen Bildungskontexten bisherige Defizite der Bildungsforschung überwinden kann, wenn der enge Analysefokus auf das Bildungssystem aufgehoben und stattdessen Bildungsmilieus in das Zentrum der Forschung gerückt werden. Damit wird es möglich, jenes differente Bildungswissen und jene differenziellen Bildungserwerbsstrategien zu identifizieren, die sich jenseits des Bildungssystems in sozialen Lebenswelten konstituieren.

2 Sozialisationstheoretische Grundlagen: Differenzen zwischen institutionalisierter und lebensweltlicher Bildung

Im Rahmen einer ungleichheitssoziologischen Bestimmung von Bildungsprozessen spielt die Familie als Sozialisationsinstanz eine besondere Rolle. Im Gegensatz zu institutionalisierten Bildungsprozessen im Bildungssystem selbst, die im Vordergrund bildungssoziologischer Überlegungen stehen, sind Bildungsprozesse in der Familie vor allem an lebensweltliche Erfahrungsinhalte gebunden. So lassen sich Bildungsprozesse im Kontext von Schule und Berufsbildungsinstitutionen hinsichtlich ihrer strukturierenden Wirkung auf die Bildungschancen und die Verwertungsfunktion der erworbenen standardisierten Bildungsqualifikationen systematisch analysieren (Becker in diesem Band). Diesen Vorteil nutzt die Bildungssoziologie, um den Wandel und die Stabilität von Bildungserwerbsprozessen und Bildungsungleichheiten zu erkunden. Zugleich geht damit aber auch eine Engführung des Bildungsbegriffs und des Forschungsfeldes einher: Bildung wird vornehmlich in ihrer strukturfunktionalen Bedeutung als gesellschaftlich verwertbares Gut erfasst (Allmendinger und Aisenbrey 2002) und als solches in fast allen Forschungsfeldern der Bildungsforschung diskutiert und analysiert (siehe dazu Tippelt 2002). Demgegenüber fristen Analysen über Bildung als Prozess der systematischen Strukturierung von Erfahrungs- und Handlungswissen, das nicht in Bildungsinstitutionen erworben wird oder verwertbar gemacht werden kann, sondern in lebensweltlichen Erfahrungskontexten wie der Familie vermittelt und genutzt wird, ein Schattendasein (Grundmann et al. 2003). Zwar herrscht Einstimmigkeit bei allen Bildungsforscherinnen und Bildungsforschern, dass die Familie als der Lebensbereich zu gelten hat, aus dem heraus sich Bildungserwerbsprozesse maßgeblich entwickeln und speisen (Büchner 2003: 15; Becker in diesem Band). Gleichwohl besteht immer wieder die Tendenz, auch die in der Familie erworbenen Wissensbestände und Handlungsbefähigungen letztlich nur unter dem engen Blickwinkel zu thematisieren, inwiefern sich diese in schulisch verwertbares Wissen umsetzen lassen.

Diese Engführung ist verständlich, wenn man die Schwierigkeiten einer systematischen Erfassung erfahrungsweltlicher Bildungsinhalte in Rechnung stellt. Familien lassen sich eben nicht hinreichend über ihre institutionelle Form erfassen, da diese lediglich durch die rechtliche Verankerung von Familie – mithin politisch – begründet ist (Lüscher 2001). Familie zeichnet sich jedoch auch durch vielfältige Formen der – vornehmlich generativ begründeten – Beziehungsgestaltung aus (Lüscher 1993, 2002). Die Vielfalt privater, vornehmlich familialer Lebensformen lässt sich empirisch daher auch nicht hinreichend über Strukturmerkmale der Familie erfassen. Zwar lassen sich aus der strukturellen Zusammensetzung und der Ressourcenausstattung von Familie erklärungskräftige Indikatoren z. B. für Bildungserwerbschancen (Diefenbach 2000) herleiten, nicht aber Aussagen über die Qualität familialer Lebensführung (Grundmann 1999a). So hat die Familienstruktur (z. B. gemessen an der vollständigen Kernfamilie, Trennungs- oder Scheidungsmerkmalen, der Geschlechterkomposition und der Geschwisterreihe) zwar einen Einfluss auf die Bildungserwerbschancen Heranwachsender (Grundmann 1992). Diese sind bei Trennungs- und Scheidungsfamilien geringer, nehmen mit der Anzahl der Kinder ab und variieren je nach Geschwisterreihe und Geschlechterkomposition. Auch für die soziale und kulturelle Ressourcenausstattung der Herkunftsfamilie lassen sich deutliche Einflüsse auf Bildungserwerbschancen nachweisen: Je höher der Bildungsstand der Eltern, je ausgeprägter deren kulturelle Orientierung und je intensiver deren Sozialkontakte (gemessen an sozialen Netzwerken), desto besser sind die Bildungschancen der Kinder (Grundmann 1998). Damit ist der Variablenkranz der familienbezogenen Bildungsforschung jedoch schon umrissen, keineswegs aber die bildungsrelevanten Beziehungs- und Lebensführungsaspekte von Familie erfasst. Ebendiese sind aber für die Analyse von Bildungsprozessen in der Familie und für die Analyse differenter Bildungsinhalte in der Herkunftsfamilie erforderlich.

Ein zentrales Problem der empirischen Bildungsforschung – einschließlich der klassischen schicht- bzw. sozialstrukturellen Sozialisationsforschung – besteht darin, dass sie Bildung vornehmlich über deren institutionelle Ausprägungen definiert und misst sowie in Bezug auf systemische Bildungsprozesse bewertet. Erfahrungsweltliche Bildungsinhalte werden damit nicht für sich genommen thematisiert, sondern allein in Hinblick auf ihren Erklärungsbeitrag für schulischen Erfolg (Grundmann 1994). Dabei ist diese Definition bildungs- und sozialisationstheoretisch gesehen höchst problematisch: Hier wird mit Bildung nämlich in erster Linie ein Prozess der Strukturierung von Erfahrungs- und Handlungswissen bezeichnet, mit dem spezifische Handlungsbefähigungen und Praktiken der Lebensführung einhergehen. Bildung verweist somit auf den Erwerb basaler Handlungskompetenzen, die weit über den Bereich institutionell vermittelbarer Bildung hinausgehen (von Hentig 1996). Die Überlagerung bzw. Vereinnahmung

von Bildung durch die Eigenentwicklung von Bildungsinstitutionen und Bildungssystemen hat sich erst historisch ausgebildet, was in der historischen Bildungsforschung mittlerweile umfassend dokumentiert wurde (Titze 2003). Diesen Prozessen ist auch die Schwierigkeit der empirischen Bildungsforschung geschuldet, lebensweltlich vermittelte von institutionell arrangierten Bildungsprozessen bzw. -inhalten zu trennen. Das aber ist notwendig, wenn Bildungsprozesse in der Familie und deren Wechselwirkung mit institutionellen Bildungsprozessen in Schule, Berufsbildungsinstitutionen und Weiterbildungseinrichtungen untersucht werden sollen.

Mit der durch die Institutionalisierung und Professionalisierung des Bildungssystems genährten Illusion, Lernen finde allein in der Schule statt (Illich 1995), werden ebenjene Lebens- und Erfahrungswelten ausgeblendet, in denen sich Heranwachsende – aber auch Erwachsene – das Wissen und die Fähigkeiten aneignen, die sie für die alltägliche Lebensführung benötigen. Für solche Lern- und Bildungsprozesse steht die Familie. Denn in ihr werden die in Generationenbeziehungen gelebten Reziprozitäten hervorgebracht, über die soziale Bindung, Solidarität und Verlässlichkeit hergestellt werden (Grundmann 2004a). Daraus gehen auch jene Aneignungsformen von Handlungswissen hervor, die als soziale Basiskompetenzen bezeichnet werden. Bildungsprozesse in der Familie werden also vor allem über die Qualitäten familialer Beziehungsformen wie z. B. Reziprozitätserfahrungen, Art der Kommunikationsformen, soziale Anerkennung bzw. Unterstützung beeinflusst. Über diese werden gemeinsame, lebensweltrelevante Handlungsstrategien ausgehandelt, ausgetauscht und angeeignet (Gerris und Grundmann 2002). Solche Aneignungsformen lebensrelevanten Erfahrungswissens werden zugleich maßgeblich durch sozialmilieuspezifische Erfahrungsräume und Opportunitätsstrukturen beeinflusst. Daher lassen sich erfahrungsweltliche Bildungsprozesse nicht ohne Rückgriff auf das Herkunftsmilieu und die Lebenszusammenhänge in Nachbarschaft und Freundeskreisen beschreiben.

3 Zur ungleichheitstheoretischen Bestimmung von Bildung: Bildung als Privileg und Bildung als Fluch

Während erfahrungsweltliche Bildungsinhalte über eine familienspezifische – d. h. auch hochgradig variable – soziokulturelle Alltagspraxis des Zusammenlebens vermittelt und von den Heranwachsenden angeeignet werden, vollziehen sich institutionelle Bildungsprozesse im Rahmen vorstrukturierter, weitgehend standardisierter und somit auch selektionswirksamer Kontextbedingungen. Daraus resultiert der weitgehend anerkannte Tatbestand, dass zwischen familialen und

schulischen Bildungsprozessen unüberbrückbare Differenzen bestehen können (Grundmann et al. 2003). Eine grundlegende Differenz besteht in der Erfahrungsnähe bzw. dem Abstraktionsgrad der vermittelten Bildungsinhalte in Familie und Bildungsinstitutionen. Schulische Bildungsinhalte haben den Makel der Lebensferne, bleiben gegenüber den erfahrungsnahen Bildungsinhalten in der Familie notwendigerweise abstrakt, woran sich seit jeher bildungsreformerische Ansätze reiben. Die alltagspraktische Relevanz von Lehrmitteln, der Nutzen des vermittelten schulischen Bildungswissens für die alltägliche Lebensführung der Kinder, aber auch die didaktische – zumeist akademisierte – Aufbereitung der schulischen Bildungsinhalte hat mit dem, was Kinder interessiert und was sie im Alltagsleben beschäftigt, oft nur wenig zu tun.

Mit der Aufwertung systemischer Bildungsqualifikationen und der schleichen Abwertung alltagspraktischer Bildungsinhalte kommen zugleich *sozialstrukturelle Ungleichheitsaspekte* ins Spiel (Grundmann 1999b). Die ebenfalls vielfach belegte Herkunftsselektivität des Bildungssystems, die sogenannte Mittelschicht-bias, stellt vor allem für die sogenannten „bildungsfernen“ Milieus eine nur schwer überwindbare Bildungsbarriere dar, deren Folgen Bernstein (2000) bereits in den 1960er Jahren anschaulich beschrieben hat. Ihnen fehlt eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe an institutionalisierten, auf spezifische Abstraktionsfähigkeiten zielenden Bildungslaufbahnen. Das aber nicht deshalb, weil sie dazu nicht in der Lage sind, sondern weil in ihrem Herkunftsmilieu nicht abstraktes Denken und Handeln, sondern – wie Kohn (1995) belegt – eine praktische Handlungs-rationalität vorherrscht und ihre Eltern den unmittelbaren „Nutzen“ abstrakter Bildungsinhalte nicht vermitteln können.

So gesehen verstärkt bzw. produziert die institutionelle Engführung von Bildung soziale Bildungsungleichheiten, die nicht durch lebensweltliche Erfahrungen und persönliche Differenzen legitimiert, sondern in erster Linie durch akademisierte bürgerliche Bildungsansprüche und -bewertungen hervorgebracht werden. Aus diesen Gründen wird das in der Familie angeeignete Erfahrung- und Handlungswissen mit dem Eintritt in das Bildungssystem gerade für Kinder aus „bildungsfernen“ Lebenswelten nicht selten zu einem Handicap. Die Tatsache, dass Heranwachsende aus diesen Milieus selbst bei hohen kognitiven Leistungen den Bildungserwartungen des „Systems“ nicht entsprechen können (Grundmann 2000; Ditton in diesem Band), hat nicht selten zur Folge, dass bildungssystemische Bildungsansprüche und -erwartungen ein Risikofaktor für die Persönlichkeitsentwicklung darstellen: Misserfolgserlebnisse, das ständige Scheitern an normativen Bildungserwartungen, ungerechte Leistungszuschreibungen u. v. m. produzieren nachweislich Leistungsängste, Frustrationen und negative Leistungsmotivationen. Auch darüber werden Ungleichheiten verfestigt, und Leistungsver-ge- im institutionellen Bildungskontext auch noch dem Einzelnen zur Last ge-

legt. Das allein ist ein Skandal. In der Öffentlichkeit wird ein überhöhtes Bild von Bildung gezeichnet, das all ihre Schattenseiten ausblendet und bestenfalls für diejenigen zutrifft, die in schulbildungsnahen Erfahrungskontexten aufwachsen. Nur dort kann überhaupt von Bildung als Privileg die Rede sein, weil diesen Privilegierten selbst bei mäßiger kognitiver Kompetenz alle Bildungswege offenstehen (Grundmann 1998).

Damit wird Bildung nicht nur für die einen zum Privileg, sondern zum Fluch für die Bildungsaufsteiger, die sich bei weniger günstigen Verwertungschancen der erworbenen Titel von ihren Herkunftsmilieus entfremden und damit den Bezug zu ihrer Herkunftsfamilie und ihren herkunftsmilieuspezifischen Handlungsrationaltäten verlieren. Aber auch den scheinbar Privilegierten wird der Zwang zum Statuserhalt nicht selten zu einem Fallstrick, da der Zugang zu höheren Bildungstiteln konjunkturellen Schwankungen unterliegt und die Verwertbarkeit erworbener Bildungsqualifikation für die nachwachsenden Generationen nicht immer gewährleistet ist (Bourdieu 1996; Titze 2003). Zugleich können gerade gelungene Bildungsprozesse, etwa im Sinne einer persönlichen Einsicht in systemische Ungerechtigkeiten und die Verlogenheit der propagierten Bildungsgüter, zu sozialem Ausstieg anregen (Grundmann 2004b).

4 Lebensweltliche Bildungsrealitäten und institutionelle Bildungsansprüche: drei exemplarische Analysen

Für die Analyse und Erklärung von Bildungsungleichheiten ist es unerlässlich, zwischen erfahrungsweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen zu unterscheiden. Aus erfahrungsweltlicher Perspektive eröffnet Bildung in jedem Fall eine Erweiterung der Handlungsspielräume. Die Fähigkeit, Erfahrungen zu systematisieren, Handlungen situationsangemessen einzuschätzen und Handlungsoptionen zu erkennen bzw. gegeneinander abzuwägen, sind Basiskompetenzen, die phylo-, sozio- und ontogenetisch gesehen uns Menschen erst zu handlungsfähigen Subjekten machen. Dabei spielen differente Erfahrungsinhalte nachweislich nur eine geringe Rolle: Strukturgenetisch gesehen ist die Entwicklung von Kognitionen als universeller gattungsspezifischer Prozess der Erkenntnisverarbeitung beschreibbar (Edelstein 1993). Dieser wird jedoch überlagert durch die in differenten Lebenswelten vorherrschenden Erfahrungsinhalte, die kulturell und gesellschaftlich sehr wohl unterschiedlich bewertet, d. h. wertgeschätzt werden können. Für den Prozess der Erkenntnisgenese spielt das jedoch nur eine untergeordnete Rolle (Schröder 1999). Problematisch wird die differente Wertschätzung von Erfahrungsinhalten erst, wenn aus den sozialen Abgrenzungen und Zuschreibungen zwischen sozialen Statusgruppierungen gruppenspezifische Bildungsansprüche

hervorgehen. Das ist der handlungslogische Modus, durch den sich stabile Herrschaftsbeziehungen konstituieren (Coleman 1997). Erst die Hierarchisierung von Handlungswissen, wie sie in und durch Bildungsinstitutionen und Eigendynamiken von Bildungssystemen produziert werden, führt zu Bildungsungleichheiten, die bis in die Erfahrungswelt der Familie hineinwirken.

Diese These soll im Folgenden anhand von drei zentralen bildungssoziologischen Fragestellungen exemplarisch ausgeführt und plausibilisiert werden. Wir widmen uns zunächst der Frage, wie sich lebensweltliche Bildungsprozesse und -inhalte in den außerinstitutionellen Kontexten der Familie und der Gleichaltrigengruppe theoretisch bestimmen und empirisch messen lassen. Anhand der Konzepte zu Freundschaftsverständnissen, Selbstkonzepten und Selbstwirksamkeitserfahrungen, die diesen Anspruch zu erfüllen versuchen, soll jedoch die doppelte Rückwirkung bildungssystemischer Strukturen und Inhalte auf die familialen und lebensweltlichen Bildungsprozesse herausgearbeitet werden: Denn zum einen zeigt sich eine deutliche Abhängigkeit der genannten Handlungsbefähigungen von Freundschaftsverständnis, Selbstkonzept und Kontrollüberzeugung von der formalen Schulbildung der Eltern, zum anderen jedoch zeigt sich bei kritischer Analyse, dass bereits in diese theoretischen Messkonstrukte selbst ein akademischer Bias eingelassen ist, der auch lebensweltliche Bildungsprozesse vorab den normativen Maßstäben institutionalisierter Bildungsnormen unterwirft.

Damit geraten gerade die lebensweltlichen Bildungsprozesse und Handlungsbefähigungen bei „schulbildungsfernen“ Unterschichtmilieus gar nicht erst in den Blick. Sie sind jedoch entscheidend für die Bildungsstrategien dieser Milieus. Der konflikthafte Gegensatz, der hier zwischen lebensweltlich relevanter und institutionell geforderter Bildung besteht, führt in der Perspektive der Kinder und Jugendlichen zu einer alternativen Entscheidungssituation für oder gegen die Schule, welche die gesamte soziale Identität involviert. Insofern lassen sich die „Bildungsentscheidungen“ von Kindern aus unterprivilegierten Milieus auch nur unzureichend als rationale Abwägung von Kosten und Nutzen einer Bildungsinvestition begreifen.¹ Zur Wahl stehen vielmehr die divergenten sozialen Rationalitäten von Schule, Ausbildung und sozialen Aufstiegshoffnungen auf der einen Seite, von Renitenz, Milieuzusammenhalt und prekärer Arbeit auf der anderen Seite. Die Handlungsbefähigungen und Kompetenzen, die in der einen Welt zählen, sind in der jeweils anderen nichts wert.

Das Unterfangen, lebensweltliche von institutionalisierten Bildungsprozessen zu unterscheiden, wird allerdings – und das ist ein dritter darzulegender ungleichheitsgenerierender Aspekt von Bildung – durch die Veränderung kulturell

1 Zur Darstellung und Kritik entscheidungstheoretischer Erklärungsversuche von Bildungsungleichheiten: vgl. die Beiträge von Hillmert und von Ditton in diesem Band.

dominanter Wissensideologien erschwert. Gegenwärtig führt der gesellschaftspolitische Diskurs über die Wissensgesellschaft zu einer Vermengung institutioneller und erfahrungsweltlicher Bildungsqualifikationen, werden auf dem Arbeitsmarkt „*soft skills*“ und soziale Basiskompetenzen eingefordert, die nicht in Bildungsinstitutionen, sondern über erfahrungsweltliche Bildungsprozesse angeeignet werden. Damit geht eine weitere Normierung gesellschaftlich verwertbarer Basiskompetenzen einher, denen wiederum nur jene genügen können, die in bildungsnahen Milieus aufwachsen. Auch diese Prozesse führen letztlich zu einer Hierarchisierung von verwertbaren und nicht verwertbaren Handlungskompetenzen, mithin zu einer differentiellen Wertschätzung von Persönlichkeitseigenschaften. Wertmaßstab ist dabei wiederum lediglich die gesellschaftlich anerkannte und ökonomische Verwertung von Fähigkeiten im Sinne von Statuserwerb und Nutzenmaximierung. Die Kompetenzen, die für das Überleben in deprivierten oder subkulturellen Lebenswelten nötig sind, erfahren damit eine weitere Abwertung und zunehmende Geringschätzung. Diese Lebenslagen erfordern jedoch Lebensführungskompetenzen, die zwar in den gesellschaftspolitischen Diskursen, ja selbst in der empirischen Bildungsforschung kaum Beachtung finden, dennoch ganz eigene und nicht geringzuschätzende Qualitäten besitzen, an denen es den „formal Gebildeten“ nicht selten mangelt.

Bildung und Handlungsbefähigung (Lebensführungskompetenz)

Lebensweltliche Bildungsprozesse, die jenseits der Logiken institutionell-schulischen Lernens situiert sind und in Familie, Freundschaftsbeziehungen und *Peer-groups* verlaufen, münden in eine allgemeine Handlungsbefähigung zur Lebensführung. Die Kompetenzen, stabile und befriedigende Partnerschafts- und Freundschaftsbeziehungen einzugehen, biografische und berufliche Risikopassagen zu meistern, in denen weitreichende Entscheidungen getroffen und möglicherweise tiefgreifende Krisen und Frustrationen verarbeitet werden müssen, sind elementare Bestandteile dieser Handlungsbefähigung. Sie markieren zentrale Eigenschaften der im klassischen Bildungsbegriff konzipierten gebildeten Persönlichkeit, die sich in mündiger Autonomie ihrer Biografie und den Anforderungen ihrer Umwelt zu stellen weiß.

In den Sozialwissenschaften bieten sich eine Reihe von theoretischen Konzepten und empirischen Instrumenten an, um zumindest Bestandteile einer so verstandenen Handlungsbefähigung zu operationalisieren und zu erheben. Sie sollen im Folgenden daraufhin befragt werden, inwiefern sie tatsächlich Möglichkeiten bieten, lebensweltlich situierte Kompetenzen sichtbar zu machen, die jenseits der hierarchisierenden Logik des institutionalisierten Bildungssystems liegen.

Ein wesentlicher Bestandteil der Handlungsbefähigung ist die Kompetenz, stabile und intensive *Freundschaften* zu führen. Diese hängt nicht zuletzt von der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, Empathie und moralischen Sensibilität ab. Nun scheint jedoch diese sozialmoralische Kompetenz, die anhand der Argumentation der Probanden in Auseinandersetzung mit einem hypothetischen Freundschaftsdilemma untersucht werden kann (Keller 1996: 112 ff.), bei Kindern aus bildungsnahen höheren Schichten größer zu sein (Grundmann 1998: 152 ff.). Ebenso weist auch das Freundschaftskonzept nach Selman (1984) schichtspezifische Differenzen auf. Untersucht man das Verständnis, das Kinder unterschiedlicher Herkunft von ihren Freundschaften haben, so zeigt sich mit höherer Schicht umso stärker die Tendenz, Freundschaften als eine sehr persönliche, von zwei autonomen Individuen eingegangene vertrauensvoll-verlässliche Partnerschaft aufzufassen, gegenüber einem in unteren Schichten vorherrschenden Freundschaftskonzept, das eher Aspekte der Kooperation und des Austauschs betont (Keller und Wood 1989).

Ähnlich hängt auch das *Selbstkonzept* vom Bildungsniveau des Herkunftsmilieus ab. Eine stärkere Betonung affektiver und kommunikativer Prozesse in familialen Sozialisationspraktiken führt bei Kindern aus bildungsnahen Milieus dazu, sich selbst stärker in psychologischen Kategorien zu beschreiben, die kognitive und emotionale Qualitäten in den Vordergrund stellen. Kinder aus „bildungsfernen“ Milieus tendieren dahingegen eher dazu, soziale oder auf Aktivitäten zielende Aspekte in die Selbstbeschreibung einfließen zu lassen, d. h., beispielsweise bevorzugte Hobbies bzw. die Tatsache, „ein guter Freund zu sein“, zu betonen (Hart und Edelstein 1992).

Diese Kompetenzen – auf einem angemessen reflektierten Niveau moralische Freundschaftskonflikte diskutieren zu können, eine reife und gehaltvolle Idee einer bedeutsamen Freundschaft auszubilden sowie einen differenzierten psychologischen Zugang zu eigener Emotionalität und Persönlichkeit zu erlangen – erscheinen als elementare Bedingungen gelingender Lebensführung mündig-autonomer Individuen, die sich ihrer eigenen Biografie und Individualität sowie ihrer sozialen Umwelt, Freund- und Partnerschaften in kritisch reflektierender Distanz widmen und in authentischer Nähe zuwenden können. Sie sind das Produkt familialer Sozialisationsbedingungen. Individuelle Differenzen lassen sich schon im Vorschulalter nachweisen. Es scheint, dass diejenigen Erziehungspraktiken und Sozialisationsbedingungen, die kommunikative, affektive und emotionale Prozesse stärker unterstützen, in bildungsnahen Herkunftsfamilien für die ausgeprägtere Entfaltung dieser Kompetenzen verantwortlich sind.

Es scheint also bereits in familiale und lebensweltliche Bildungsprozesse eine letztlich institutionell begründete Ungleichheitsdimension eingezogen zu sein. Die bildungsnahen Milieus, deren Bildungsnähe ja eine Nähe zu den institutio-

nalisierten und standardisierten Logiken der Schule ist, bieten sozialisatorische Umwelten, in denen auch vorinstitutionelle, lebensweltliche Kompetenzen anscheinend stärker ausgeprägt und leichter erworben werden. Dabei wirkt institutionalisierte Bildung auf die vorwiegend familialen, lebensweltlichen Bildungsprozesse zurück, indem sie ihre Wirkung in Bezug auf Vorstellungen von Kindheit und Kind-Sein, auf Ansprüche an Elternschaft sowie Erziehungsvorstellungen und Erziehungspraktiken entfaltet. Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass unterstützende Erziehungspraktiken maßgeblich durch schulische Bildungsprozesse, durch Erfahrungen in und mit einer institutionalisierten, verschulten Kindheit befördert werden.

Die lebensweltliche Bildung als allgemeine Handlungsbefähigung erfährt also ihre sozialstrukturelle Prägung durch die Nähe oder Ferne der Herkunftsfamilie zum Bildungssystem; sie stellt mitnichten ein frei verfügbares Potenzial zur Herausbildung der umfassend gebildeten Persönlichkeit dar. Zum anderen müssen sich die Konzepte zur Messung sozialmoralischer Kompetenz die Frage gefallen lassen, inwiefern hinter ihrem Rücken sich nicht die alte bildungsbürgerliche Hybris versteckt, welche die Kompetenzen und Fähigkeiten der von der repetitiven körperlichen Arbeit befreiten Intelligenz zur allein seligmachenden Menschenbildung verabsolutiert. Die vermeintlich vorinstitutionelle Bildung erscheint somit im doppelten Sinne der hierarchischen Normierung durch die institutionelle unterworfen. Zum einen sind die Sozialisationsbedingungen der Herkunftsfamilien, die sie hervorbringen, Produkt auch des Bildungssystems. Zum anderen weisen die wissenschaftlichen Instrumente, die sie sichtbar machen sollen, möglicherweise einen Bildungsbias auf. Sie erklären das Raisonement der Gebildeten zur jeweils höchsten Stufe der Reflexion über Freundschaftskonflikte und das eigene Selbst und werten dabei die Handlungslogiken bildungsferner Milieus systematisch ab. So werden in der Regel – und meist unhinterfragt – Selbstbeschreibungen, die psychologische und emotionale vor sozialen Aspekten betonen, einer „höheren“ Stufe zugeordnet, und damit die individualistische Innerlichkeit der pragmatischen Sozialität vorgezogen. In der Reflexion des hypothetischen Freundschaftskonfliktes werden Argumente, die sich den bürgerlichen Motiven treu ergebener und verständnisinniger Partnerschaft widmen, denjenigen gegenüber aufgewertet, die hedonistische oder pragmatisch-nutzenorientierte Aspekte betonen (zur analogen Problematik in der Autoritarismusforschung vgl. Dravenau 2002).

Diese Hierarchisierungen milieuspezifisch differenter Handlungslogiken werten diejenigen „bildungsferner“ Milieus nicht nur ab, sondern lassen sie erst gar nicht sichtbar werden. Deren pragmatische Flexibilität im Umgang mit Unsicherheiten und Brüchen im Lebensverlauf und der Pflege von Sozialkapital, die eine durchaus „hohe“ Handlungsbefähigung in Bezug auf die milieuspezifischen Umwelten und Anforderungen darstellt (vgl. unten) fällt schlicht unter den Tisch.

Die vor den schulisch normierenden Einflüssen liegenden Bildungsprozesse und Handlungsbefähigungen lassen sich nicht allein dadurch erkennen, dass man sich anstelle des Schulerfolgs den vermeintlich unschuldigen Themenkomplexen von Freundschaft und Selbstkonzept zuwendet. Leicht werden auch hier die elitär-hierarchischen Perspektiven, die an die Vorstellung von der einen Bildung gekoppelt sind, in den Untersuchungsgegenstand hineingetragen.

Neben Konzepten, die eher kognitive Aspekte der Handlungsbefähigung beschreiben, das Verständnis von Freundschaften und Freundschaftskonflikten oder das Selbstkonzept, finden sich auch solche, die sich stärker auf die Handlungs- und Verhaltensebene beziehen. Studien zu *Wirksamkeitserfahrungen* oder *Kontrollüberzeugung* (Flammer 1990; Perrig und Grob 2000) oder zur Ängstlichkeit und Depression (Schellhas 1993; Hofmann 1991) zielen stärker auf die Messung konkreter Interaktionserfahrungen in relevanten Handlungsräumen als auf die argumentative Reflexion hypothetischer oder tatsächlicher Sachverhalte. Auch diese Aspekte der je spezifischen Erfahrung der sozialen Umwelt markieren einen zentralen Bestandteil einer allgemeinen Handlungsbefähigung und sind Produkt lebensweltlicher Bildungsprozesse.

Milieuspezifische Differenzen lassen sich für die Kontrollüberzeugung schon kurz nach Schuleintritt feststellen.² Kinder aus bildungsnahen Milieus weisen eine im Vergleich stärkere internale Kontrollüberzeugung auf, d. h., sie erfahren sich im Umgang mit unterschiedlichen Interaktionspartnern und Situationen als wirkmächtiger, mehr Kontrolle über die Folgen des eigenen Handelns ausübend, als Kinder aus „bildungsfernen“ Milieus. Diese Differenz nimmt in den Jahren nach der Einschulung noch an Stärke zu. Kinder aus „bildungsfernen“ Milieus weisen darüber hinaus eine höhere Tendenz zu ängstlichem und zurückgezogenem Verhalten in der Schulklasse auf und neigen generell zu höherer Depressivität und Ängstlichkeit (Schellhas 1993; Hofmann 1991).

Auch diese Ergebnisse deuten also auf eine sozialstrukturelle Brechung der Handlungsbefähigung hin. Schließlich können die Erfahrung der Kontrolle über eigene Handlungsfolgen, die „Erfahrung der eigenen Wirksamkeit“ sowie die Abwesenheit von Ängstlichkeit und Depressivität als zentrale Bedingungen mündig-autonomer Lebensführung betrachtet werden. Und auch diese Aspekte der Handlungsbefähigung scheinen zunächst in vorinstitutionellen, lebensweltlichen Bildungsprozessen zu wurzeln, in den Bedingungen familialer Sozialisation, sind doch die milieuspezifischen Differenzen schon bei Schuleintritt zu beobachten.

2 Die folgenden Ergebnisse resultieren, wenn nicht anders belegt, aus ersten Berechnungen, die im Rahmen des DFG-Projektes „Milieuspezifische Handlungsbefähigung“ am Institut für Soziologie der Universität Münster angestellt wurden (vgl. auch Mies 1997; Edelstein et al. 2000).

Auch hier lehrt ein genauerer zweiter Blick, dass wir es mit milieuspezifisch differenten Orientierungen zu tun haben, die nicht vorschnell in ein normatives Raster einer besseren oder schlechteren Handlungsbefähigung gepresst werden können. Die eher externalen Kontrollüberzeugungen der bildungsferneren Milieus gründen, betrachtet man unterschiedliche Item-Gruppen separat nach Lebensbereichen (vgl. dazu Mies 1997), vor allem in den Kontrollbereichen, in denen die Erfahrungen mit Autoritäten und eigenen Handlungen eine Rolle spielen. Auch hier muss man fragen, ob nicht die milieuspezifisch realistische Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten unterer Milieus, in denen die Unterordnung in exekutiven Arbeitszusammenhängen eine alltägliche Erfahrung darstellt, die sich in den Erziehungsstilen als eine stärkere Orientierung an (Unter-) Ordnung und Disziplin mitteilt, vorschnell als eine defizitäre Handlungsbefähigung denn als eine milieugerechte aufgefasst wird. Ebenso mögen die ausgeprägt internalen Kontrollüberzeugungen der schulbildungsnahen Milieus weniger eine substanzielle Selbstständigkeit und autonome Handlungsbefähigung reflektieren als das Produkt einer verbal oberflächlichen Anpassung an eine Mittelschichtkultur, der die Betonung selbstständiger Individualität ein höchster Wert ist. Ferner muss die vermeintliche Ängstlichkeit nicht auf eine allgemeine Beeinträchtigung der Handlungsbefähigung verweisen, sondern mag in vielen Fällen lediglich die Einschüchterung der Kinder durch die Mittelschichtinstitution Schule reflektieren.

Zusammenfassend müssen wir also feststellen, dass die Erhebung vorinstitutionell-lebensweltlicher Bildungsprozesse, die jenseits der normierenden Prägekraft des hierarchisch strukturierten Bildungssystems liegen, besonderer Vorsicht bedarf, um nicht die milieuspezifisch differenten Handlungsbefähigungen und Bildungsprozesse auch dort noch der schulischen Leistungslogik zu unterwerfen, wo gerade die von ihr verdeckten Kompetenzen und Fähigkeiten sichtbar gemacht werden sollen.

Bildungsstrategien „bildungsferner“ Milieus

Am Beispiel von Unterschichtmilieus lassen sich die Probleme, die aufgrund der Verschränktheit bzw. Vermengung von lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen entstehen, in zugespitzter Form betrachten. Die bildungspolitische und pädagogische Zielsetzung einer „kompensatorischen Erziehung“ entspricht der bildungssoziologisch nach wie vor dominanten Auffassung, dass bereits die familialen Bildungsprozesse von „bildungsfernen“ Milieus als defizitär gelten müssen.

Der Erwerb höherer Bildungstitel erscheint aus dieser Perspektive aus zwei Gründen geboten: *Erstens* erscheint er angesichts der parallelen Prozesse der Bil-

dungsexpansion und einer Zunahme von Armut und sozialer Ausgrenzung als einzige biografische Option, dem Schicksal einer neuen Prekarität und Armut zu entkommen. Dabei heißt es heute nicht einmal mehr: „Wenn du nichts Anständiges lernst, musst du in die Fabrik!“ Vielmehr droht den Kindern sozial benachteiligter Milieus beim Versagen in der Schule, überhaupt keinen Fuß mehr in die reguläre Erwerbsarbeit zu bekommen (Solga 2002; Konietzka in diesem Band). Die Aussicht auf lebenslange körperliche Arbeit, die die Kinder der älteren Arbeitermilieus nach dem Absolvieren der Pflichtschulzeit erwartete, ist einer noch deprimierenderen Aussicht auf bestenfalls diskontinuierliche und prekäre Erwerbsarbeit gewichen. Die statistischen Wahrscheinlichkeiten, mit denen geringqualifizierte Jugendliche aus ohnehin benachteiligten Milieus mit vielfältigen Deprivationen im späteren Leben zu rechnen haben (z. B. Lauterbach et al. 2002), erscheinen insofern als überwältigende Argumente für den Erwerb formaler Bildung.

Zweitens wird dabei jedoch der Erwerb von Bildungstiteln nicht nur als formale Eintrittskarte in höhere Beschäftigungssegmente betrachtet. Vielmehr wird angesichts der defizitären lebensweltlichen Bildung, die Kinder aus benachteiligten Milieus angeblich von Haus aus mitbringen, einer höheren schulischen Bildung ein durchaus emphatischer Sinn beigemessen. Die Aneignung von Wissensbeständen und die Erlernung allgemeiner sozialer Kompetenzen, die man sich von einer Steigerung der Bildungspartizipation gerade für untere soziale Milieus erhofft, wird im aktuellen bildungspolitischen Diskurs durch die Diagnose eines Übergangs zur Wissensgesellschaft als dringliche Notwendigkeit begründet (vgl. unten).

Bildung als Privileg – das übersetzt sich für diejenigen sozialen Gruppen, die über keine oder unzureichende formale Bildung verfügen, in das Diktum von „Bildung als Chance“. Nun belegen jedoch Studien immer wieder die erhebliche intergenerationale Persistenz von Bildungsungleichheiten und speziell von Bildungsbenachteiligungen (zuletzt Schimpl-Neimanns 2002). Und nach dem „PISA-Schock“ schenkt die Öffentlichkeit vermehrt Lehrerinnen und Lehrern sowie Experten Gehör, die sich über die desolaten Zustände an Schulen, die nachlassende Disziplin im Klassenzimmer und die enormen Konzentrations- und Lernprobleme vieler unterschiedlicher Gruppen von Schulkindern beklagen. Wie ist also zu erklären, dass gerade benachteiligte und „bildungsferne“ Milieus trotz der zunehmenden Bedeutung von Bildungstiteln so schlecht in der Schule abschneiden?

Wenn wir von einem erfahrungsweltlichen Bildungsbegriff ausgehen, können wir zunächst unvoreingenommener fragen, ob sich der Erwerb von formaler Bildung für „bildungsferne“ Milieus, die über ihre eigenen lebensweltlichen Bildungsstrategien verfügen, tatsächlich lohnt. Die Privilegien und Gratifikationen, die sie sich nach einer statistischen Wahrscheinlichkeit vom Erwerb höherer Bil-

derungstitel erhoffen können, müssen aus einer lebensweltlichen Perspektive in die „biografischen“ Wahrscheinlichkeiten des Erfolgs oder Scheiterns der Bildungsbemühungen übersetzt und mit den Zumutungen, Entbehrungen und Entfremdungen aufgerechnet werden, die mit ihnen einhergehen (vgl. auch Hillmert in diesem Band). Erst dann kommt ins Blickfeld, inwiefern das Privileg höherer formaler Bildung, gerade für „bildungsferne“ Milieus, immer auch eine Bürde und ein Fluch sein können.

Für „bildungsferne“ Milieus, die über ihre eigenen lebensweltlichen Bildungsstrategien verfügen, ergeben sich strukturelle Konflikte in den „Passungsverhältnissen“ von Schule und familialer Lebenswelt. Aus der Perspektive der Akteure erscheinen diese Konflikte und Nicht-Passungen als spezifische Barrieren bzw. Risiken, dem schulischen Angebot des sozialen Aufstiegs qua schulische Leistungserbringung nachzukommen. Diese Risiken bestehen nicht nur im Risiko des Scheiterns oder im Risiko der Entfremdung im Falle gelungener Bildungsaufstiege. Ein grundlegendes Risiko äußert sich vielmehr darin, dass mit der Entscheidung, einen Bildungsaufstieg zu wagen und sich also auf die Schule und ihre Logik voll einzulassen, auch die Ressourcen und Optionen ausfallen, die Kinder aus benachteiligten Milieus den übermächtigen schulischen Zuschreibungen und Enttäuschungen entgegensetzen können. Für Kinder aus „bildungsfernen“ Milieus stellt sich damit beim Eintritt in die Schule die mehr oder minder ausgeprägte Alternative, sich entweder auf den Versuch des Bildungsaufstieges einzulassen und dabei das eigene Selbst schutzlos den schulischen Zuschreibungen von Erfolg und Versagen preiszugeben, oder sich den schulischen Anforderungen zu verweigern und ihnen den in den Peergruppen und im eigenen Herkunftsmilieu ausgebildeten Bildungsstrategien und Anerkennungsmodi entgegenzuhalten, die das eigene Selbst zu stützen und anzuerkennen vermögen (vgl. dazu Willis 1982).

Lebensweltliche Bildungsprozesse unterer Sozialmilieus, die sowohl in Familie und Peers wie auch in der Schule selbst stattfinden, orientieren sich nämlich, so kann angenommen werden, an eigensinnigen Bildungszielen, die auf die milieuspezifischen Existenzbedingungen und Erfahrungsräume abgestimmt sind. Zu den allgemeinsten Grundzügen zählt dabei die hohe Bedeutung des sozialen Kapitals, das eine kompensatorische Funktion für den Mangel an ökonomischem und institutionalisiertem kulturellem Kapital besitzt. Auf der einen Seite scheinen die sozialen Netzwerke so einen eher instrumentellen Charakter zu besitzen; andererseits jedoch verlangen sie gerade in ihrer ökonomischen Funktion eine besondere und Verlässlichkeit garantierende wertmäßige Verankerung. Das alltägliche Leben und Überleben unter den Bedingungen ökonomischer Prekarität und Unsicherheit verlangt weiterhin eine besondere Flexibilität und Virtuosität. Bereits das Haushaltsbudget muss in extrem kurzen Zeitintervallen und unter Kombination vielfältiger und wechselnder Erwerbsquellen und (Zu-)Verdienstgelegen-

heiten geplant werden (Tobias und Boettner 1992: 12 ff.). Von zentraler Bedeutung ist schließlich die Ausbildung einer spezifischen Mentalität, Unsicherheiten und Brüche im Lebensverlauf verarbeiten zu können. So beschreiben Vester et al. (2001) für das „traditionslose“ Arbeitermilieu eine fatalistische Grundeinstellung, die es erlaubt, Verluste und Schicksalsschläge hinnehmen und verarbeiten zu können, ohne etwa in jene innere Lähmung zu verfallen, die kleinbürgerliche Milieus bei Deklassierungen befällt und handlungsunfähig im Umgang mit ihrer Situation macht. Dabei erlaubt es eine spezifische „*labour-consumer balance*“, Phasen der Überanstrengung und Selbstdisziplinierung immer wieder auch durch Momente des intensiven Genusses, des Blaumachens und Feierns zu unterbrechen und zu konterkarieren (Keller 1999: 125 ff.).

Diese hier nur schlaglichtartig beschriebenen kulturellen Muster von Unterschichtmilieus erfordern eigensinnige lebensweltliche Bildungsprozesse, die in den Herkunftsmilieus, und speziell im familialen Kontext vermittelt werden müssen. Es dürfte jedoch bereits deutlich geworden sein, dass diese Bildungsstrategien und -prozesse ihren Inhalten und ihrer Logik nach vielfach mit den Anforderungen institutionalisierter Bildungsprozesse kollidieren. So handelt es sich um überwiegend praktische Bildungsprozesse und -inhalte, die sich über das lebensweltliche Miterleben und Nachvollziehen abspielen und nicht primär durch die belehrende Weitergabe von Wissen. Diese Logik des Lernens steht im Gegensatz zur schulischen Lernsituation des konzentrierten Stillarbeitens (Grundmann 1999b).

Vor allem aber widersprechen sich die Bildungsziele. Als eine der grundlegendsten Dimensionen des Widerstreites lebensweltlicher und institutionalisierter Bildungsprozesse bei Unterschichtmilieus ist die „Einstellung zur Zukunft“ hervorzuheben. Als Verteilungsstelle von Lebenschancen repräsentiert die Schule ein gutes Stück Zukunft in der Gegenwart. Sich zur Schule zu verhalten, heißt daher immer auch, sich zu seiner eigenen Zukunft zu verhalten. Während Unterschichtmilieus lebensweltlich gerade darauf angewiesen sind, nur geringe Erwartungen an ihre Zukunft, an die Planbarkeit ihres Lebens und an längerfristige Ziele und biografische „Projekte“ zu stellen, beruht die Logik institutionalisierter Bildung gerade auf längerfristigen und investiven Einstellungen zur Zukunft. Mit dem Maß schulischer Bildungsanstrengungen und sogar mit der einfachen Dauer des Aufenthalts in schulischen Institutionen erwachsen ganz unwillkürlich solche Erwartungen und Zukunftshoffnungen, und dies umso mehr, als die Schule in ihren Handlungslogiken das genaue Gegenbild zur Welt der körperlichen bzw. prekären Arbeit darstellt (Bourdieu et al. 1997: 24 ff.).

Im Verhältnis zur Schule machen Schülerinnen und Schüler einen Entwicklungssprung bei der Ausbildung und reflexiven Aneignung des ‚sense of one’s place‘, also des tiefer liegenden subjektiven Gefühls der eigenen sozialen Bestim-

mung. Was einen schulnahen Habitus bei Ober- und Mittelschichten vor allem kennzeichnet, ist die subjektive Gewissheit und Selbstverständlichkeit, die gymnasiale Schullaufbahn einzuschlagen, eine der guten Schulen im Umkreis zu besuchen und zu den besseren Schülerinnen und Schülern zu gehören. Bei Kindern aus weniger privilegierten und in ihren habituellen Dispositionen auf die Schule kaum vorbereiteten Milieus fehlt diese Gewissheit. Auch sie müssen sich im Verhältnis zur Schule zu ihrer Zukunft verhalten, aber im Modus der Anspannung und der Ungewissheit, wenn nicht gar im Modus der Angst oder der Gewissheit des Scheiterns (siehe oben).

Strategien des Bildungsaufstieges, wie sie sich insbesondere bei mittleren, aber auch bei unteren sozialen Milieus finden, sind dabei durch *riskante Investitionen* in die Schulkarriere und die soziale Zukunft gekennzeichnet. Trotz der suboptimalen Voraussetzungen, die sie für ihre schulischen Erfolgsziele mitbringen, setzen sie hohe Erwartungen an sich und an die schulische Bildung. Die gesteigerte und mitunter übersteigerte Wertschätzung und Achtung, die sie der Welt der institutionalisierten Bildung entgegenbringen, macht sie zugleich anfällig und verletzbar durch schulische Misserfolge und negative Leistungszuschreibungen. Dies wiederum zwingt sie zu gesteigerter Anstrengung. Nittel (1992) beschreibt diese Zusammenhänge aufstiegsorientierter Bildungskarrieren als „Anpassungsverlaufskurve“, die den Versuch, das Privileg höherer Bildungstitel zu erwerben, zu einem leidvollen Prozess werden lassen kann.

Für Kinder aus stärker deprivierten Milieus verschärfen sich die Voraussetzungen, Anstrengungen und Risiken, einen Bildungsaufstieg zu wagen, noch einmal. Die weitaus geringeren objektiven Chancen eines gelingenden Bildungsaufstieges, die sich sozialstatistisch rekonstruieren lassen, werden Bourdieu und Passeron (1971) zufolge mit bemerkenswertem Realitätssinn in subjektive Chanceneinschätzungen übersetzt. Diesen ohnehin geringeren subjektiven Chanceneinschätzungen steht eine Steigerung der Risiken im Falle des Misslingens und selbst des Gelingens der Schulkarriere gegenüber. Sich auf schulische Bildungsprozesse einzulassen, bedeutet für sie zugleich, ihre bisherigen lebensweltlichen Bildungsprozesse aufzugeben und damit in gewisser Weise rückwirkend zu negieren und zu entwerten, was sie in ihrer Familie erlernt haben. Eben daraus resultieren die Erfahrungen der Entfremdung gegenüber dem Herkunftsmilieu und einer Art sozialen „Heimatlosigkeit“, die bei Bildungsaufstiegen häufig auftreten (Haas 1999; Rohleder 1997).

Die lebens- und erfahrungsweltlichen Bildungsprozesse sind nun bei unterschiedlichen sozialen Milieus nicht nur qualitativ anders. Vermittelt über die institutionelle Standardisierung und Normierung von Bildung, wirken, wie bereits dargelegt, die hierarchisierenden und normativen Zuschreibungen höher- vs. minderwertiger Bildung in die milieuspezifischen und insbesondere in die fami-

lialen Lebenswelten zurück. Die Schule verkörpert für benachteiligte und schulferne Milieus eben jene „legitime Kultur“, von deren hoher Warte aus die Kultur unterer sozialer Milieus als inferior und primitiv erscheint. Sie ist damit eine der grundlegenden Quellen der Produktion und Ausübung von „symbolischer Gewalt“. Unter symbolischer Gewalt sind nach Bourdieu die Effekte kultureller Dominanz zu verstehen, die dazu führen, dass die Beherrschten die Sichtweisen, die die Herrschenden auf sie haben, als legitime anerkennen und selbst übernehmen. Auf diese Weise können auch Eltern aus benachteiligten Milieus die Zuschreibungen einer „defizitären familialen Sozialisation“ übernehmen und auf die Einschätzung ihrer eigenen Kinder als „lernschwach“, hyperaktiv oder verhaltensauffällig übertragen. Sie lassen sich in der Hoffnung auf eine „kompensatorische Erziehung“ durch die Schule in ihren familialen Bildungsstrategien von den dominanten – und wie immer wohlmeinenden – pädagogischen Deutungsmustern irritieren und „kolonialisieren“.

Andererseits verfügen Unterschichtmilieus jedoch auch über ein spezifisches Arsenal an kulturellen Techniken, sich diese symbolische Gewalt ein Stück weit vom Leib zu halten und sich den Stigmatisierungen und Diskriminierungen zu widersetzen. Die Möglichkeit, sich ein positives Selbstbild und eigene Handlungsmächtigkeit gegen die symbolische Gewalt der Fremdstigmatisierung zu erhalten, ist ein wesentliches organisierendes Zentrum lebensweltlicher Bildungsstrategien benachteiligter Milieus. Das kulturelle „Klassenbewusstsein“ der älteren Arbeitermilieus, das einerseits als „Konformitätsprinzip“ Aspirationen auf „Höheres“ ahndete und negativ sanktionierte, bot andererseits in seinem Spott über die Weltfremdheit und Borniertheit der „Gebildeten“ einen solchen Schutzraum vor den demoralisierenden Wirkungen symbolischer Gewalt. Dieselbe Funktion übernehmen – und möglicherweise in dem Maße, wie im familialen Kontext die Wirkungen symbolischer Gewalt zunehmen – die Sub- und Gegenkulturen jugendlicher Peers, die in direkter Opposition zur schulischen Bildungsnorm stehen.

Das Postulat der „Kompetenzbiografie“

Die bislang nachgezeichneten Formen der Hierarchisierung durch Normierung und Standardisierung institutionalisierter Bildung haben sich – so die zentrale Überlegung dieses Abschnitts – auf die gesamte Biografie ausgedehnt. In den letzten Jahren hat eine Zeitdiagnose Karriere gemacht, die in dieser Hinsicht unmittelbare Relevanz hat für Fragen nach Bildungsprivilegierungen. Mit der Entwicklung von Industrie- zu „Wissensgesellschaften“ ist eine Vielzahl von unterschiedlichen Hoffnungen auf die Verringerung sozialer Bildungsungleichheiten verknüpft. Die in den vorherigen Abschnitten entfalteten Perspektiven auf die er-

fahrungsweltlichen Dimensionen von Bildungsprozessen und die in Hinblick auf „bildungsferne“ Milieus hieraus entstehenden sozialen Ungleichheiten haben sich, so eine verbreitete Annahme, in den letzten Jahren mit der Entwicklung von Industrie- zu „Wissensgesellschaften“ gewandelt. Die symbolischen und sozialen Ausgrenzungen, die „bildungsferne“ Milieus in den Regelschulen erfahren, werden relativiert oder zumindest modifiziert durch gesamtgesellschaftliche Wandlungsprozesse hin zu einer „Wissensgesellschaft“, die vor allem die bildungsbürgerliche Deutungshoheit über den Bildungsbegriff unterwandert. Welche Form aber haben diese bildungsspezifischen Wandlungsprozesse? Zunächst ist die mit der Zeitdiagnose „Wissensgesellschaft“ konstatierte Verwässerung des bildungsbürgerlichen Verständnisses von Bildung zu analysieren und auf ihre möglichen Konsequenzen in Hinblick auf Kontinuität, Auflösung oder Wandel von Bildungsungleichheiten zu überprüfen. Im Anschluss daran werden wir kurz die für unser Anliegen relevanten Veränderungen innerhalb der Arbeitswelt und ihre Konsequenzen für „bildungsferne“ Milieus thematisieren.

Eine zentrale These im Kontext der Entwicklung hin zu „Wissensgesellschaften“ geht davon aus, dass sich das Deutungsmonopol der bildungsbürgerlichen Alltagspraktiken als legitime kulturelle Praktiken auf dem Rückzug befindet, womit die bereits oben beschriebenen Alltagserfahrungen symbolischer Gewalt gegenüber „bildungsfernen“ Milieus abgeschwächt würden (vgl. Kraemer 1998; Stehr 2001: 92 ff.; kritisch dazu Bittlingmayer 2004). So passen aktuelle Forderungen nach lebenslangem oder selbstgesteuertem Lernen kaum zu den üblichen bildungsbürgerlichen Praktiken. Es wird davon ausgegangen, dass in „Wissensgesellschaften“ die ökonomische Bewirtschaftung der Ressource Wissen in Form von Wissensmanagement und die konstante und systematische Entwicklung von Innovationen die zentrale Bedingung zur Sicherung der Konkurrenzfähigkeit ist (vgl. z. B. Willke 2001; Götz 2002). Dieser Prozess erfordert die Verabschiedung der historisch überkommenen bildungsbürgerlichen „starken Kopplung“ von Wissen an Wahrheit und ersetzt diese durch die Kopplung an Anwendbarkeit und Machbarkeit (vgl. Drucker 1993; Willke 2002), also durchaus Kriterien, die mit der Erfahrungswelt „bildungsferner“ Milieus konform gehen können.

Die unter permanentem Verwertungsdruck befindliche Form der Wissensbewirtschaftung führt nun einerseits zu einer Beschleunigung der (ökonomisch eingebetteten) Wissensproduktion und als Kehrseite andererseits zu einer verringerten Halbwertszeit des gültigen und ökonomisch profitablen Wissens.³ Dadurch sollen alle sozialen Akteure im ökonomischen Feld gezwungen sein, ihre Wissens-

3 In einer beeindruckenden industriesoziologischen Studie kritisiert Lothar Hack u.E. zu Recht den zu allgemeinen Topos der Verringerung der Halbwertszeit von Wissen: „Wir wissen heute, dass die Halbwertszeit von Wissen immer kürzer wird. Jeder weiß das. Aber woher

bestände andauernd auf ihre ökonomische Verwertbarkeit zu prüfen und gegebenenfalls neue Wissensformen anzueignen sowie alte, unbrauchbar gewordene zu vergessen. Wissen soll in „Wissensgesellschaften“ selbst einen reflexiven Charakter annehmen und von einem *Wissen haben* in ein *doing knowledge* transformiert worden sein. Dabei wird das *doing (and necessarily improving) knowledge* als ein permanenter und deshalb lebenslanger Lernprozess verstanden, der nunmehr den Maßstab aller Bildungsanstrengungen liefern soll. Schulen und Universitäten als Wissensvermittlungsinstanzen wird bei der Gestaltung des Wandels eine Schlüsselfunktion attestiert. Allerdings zeichnen sie nur noch für einen Teil der lebenslangen Bildungsbiografie verantwortlich; andere Wissensbildungsinstitutionen treten neben die Schule und Universität und ergänzen diese.

Durch die Transformationen zur „Wissensgesellschaft“ scheint Bildung als Gegenpol zur ökonomischen Verwertung weitgehend aufgegeben worden zu sein. Dadurch, dass Bildung institutionell entgrenzt und auf die stetige Erneuerung und Kontrolle der Wissensinhalte verpflichtet wird, scheint sich die verkannte Herrschaft, die klassischer Bildung eigen war, aufzulösen. Der rasante Bedeutungszuwachs und symbolische Aufstieg von Konzepten wie „lebenslanges“, „lebensbegleitendes“ oder „selbstgesteuertes Lernen“ steht genau in diesem Zusammenhang. Bildung ist nicht mehr Distinktion garantierender Selbstzweck, sondern funktionale Notwendigkeit in dynamischen Gegenwartsgesellschaften. Nach Peter Drucker (1993: 305), einem einflussreichen US-amerikanischen Managementtheoretiker, reicht Bildung als Selbstzweck deshalb nicht mehr aus, weil soziale Akteure neben dem selbstverständlichen Umgang mit intellektuellen Wissensbeständen gleichzeitig Manager und Vermarkter ihres eigenen Selbst werden müssen. Diese Konzepte stehen gewissermaßen konträr zur Vorstellung einer „seinsgebundenen“ und bildungsbürgerlichen Biografie (vgl. zur genaueren Beschreibung Scheler 1925: 37; Bourdieu 1982: 49) und erinnern eher an die von Bourdieu (1982: 513 ff.) beschriebenen präventösen Bildungszugänge des Kleinbürgertums und die paradigmatische Figur des Autodidakten. Das bedeutet in Hinblick auf die Fragestellung, die im Titel unseres Beitrages anklingt, dass (emphatisch verstandene) Bildung als herkunftsabhängiges Privileg genau durch die Bewegung von „*interesseloser zeitintensiver Bildung zu flexiblem, erneuerbarem und arbeitsmarktfähigem Wissen* bzw. von der einzig wahren Bildung zur begrenzten und permanent aktualisierungsbedürftigen Weiterbildung auf dem Rückzug sein sollte.

Durch den postulierten Rückzug von bildungsbürgerlichen Praktiken als ein-dimensionaler öffentlicher Orientierungsfolie wurden die Bildungsungleichhei-

weiß man das? Vielleicht ist dieses Wissen ja auch schon zur Hälfte verfault. Oder es handelt sich um unterschiedliche Wissensformen: solche, die immer schneller verfallen, und solche, die das Wissen von diesem Vorgang festhalten?“ (Hack und Hack 1998: 719).

ten aber nicht aufgelöst, sondern spezifisch transformiert (vgl. Kraemer und Bittlingmayer 2001). Denn nach der Bildungsexpansion werden formale Bildungstitel für den Arbeitsmarkt wichtiger und nicht bedeutungsloser (Konietzka in diesem Band). Das heißt auch, dass Bildung für die biografische Gestaltung von individuellen Lebenschancen wichtiger wird und *Bildungsungleichheiten kumulieren*, auch wenn sich die konkrete Gestalt der symbolischen Gewaltverhältnisse in „Wissensgesellschaften“ transformiert hat (vgl. Bittlingmayer 2002).

Mit der angenommenen symbolischen Entzauberung bildungsbürgerlicher Alltagspraktiken korrespondiert ein biografischer Zwang zur Weiterbildung zur Sicherung und Wahrung der Erwerbschancen in Zeiten aktueller Massenarbeitslosigkeit. Oder in den Worten der Erwachsenenbildungsforscher John Erpenbeck und Volker Heyse: *„Die Wissensgesellschaft ist eine Kompetenzgesellschaft. Wissensentwicklung und Kompetenzentwicklung werden weitgehend deckungsgleich“* (Erpenbeck und Heyse 1999: 30; Hervorhebung im Original). Dadurch geraten Biografien unter den Druck permanenter Karriereplanung auch für diejenigen sozialen Milieus, die bislang auf entsprechende Praktiken verzichten konnten. Der Effekt ist ein Standardisierungsprozess, der den Zwang zur (Weiter-)Bildung auch in den biografischen Phasen jenseits der Schul- und Ausbildungsbiografien fort-schreibt.

Als Konsequenz werden die Erfahrungsräume „bildungsferner“, unterprivilegierter Milieus ebenfalls mit standardisierten und ökonomisch verwertbaren Wissensangeboten konfrontiert. Dabei ist entscheidend, dass die Zeitdiagnose „Wissensgesellschaft“ an die Vorstellung einer durchgesetzten individualisierten Gesellschaft gekoppelt ist, die Bildungs- und Weiterbildungsentscheidungen direkt den Individuen zurechnet und Herkunftseffekte trotz aller gegenteiligen empirischen Evidenzen leugnet (so etwa Erpenbeck und Heyse 1999; Stehr 2001; kritisch hierzu Bolder 2002). Gerade in Hinblick auf die Wahrnehmung von Weiterbildungsangeboten führt die Standardisierung von Kompetenzbiografien als angemessener biografischer Entwurf im Rahmen der postulierten gesellschaftlichen Entwicklungen zu Effekten symbolischer Gewalt. Unterprivilegierte, „bildungsferne“ Milieus produzieren einen „schulbildungsfernen“ Habitus, der ihnen keine Dispositionen zur bildungsmäßigen Karriereplanung oder Weiterbildungsmanagementstrategien nahelegt. Durch die – vor allem auch im politischen Diskurs über „Wissensgesellschaften“ präsente (vgl. u. a. Rüttgers 1999; BMBF 2001) – Vorstellung, dass die soziale Herkunft spätestens bei Weiterbildungsentscheidungen keine Rolle mehr spielt, wird das Interpretationsschema erzeugt, dass „Bildungsferne“ im Erwachsenenalter eine Folge von individuellen Fehlentscheidungen ist. Und das, obwohl seit Jahren konstant nachgewiesen wird, dass Erwachsenenbildner „bildungsferne“ Milieus nicht erreichen können, was nicht überraschend ist, wenn man die bisherigen individuellen Bildungserfahrungen dieser

Milieuangehörigen mit einbezieht. Gerade die scheinbar unschuldigen Konzepte des „lebenslangen“, „selbstgesteuerten“ oder „selbstprogrammierten“ Lernens im Erwachsenenalter produzieren auf diese Weise den Eindruck, dass es keine Welt jenseits des standardisierten Lernens und Weiterlernens mehr gibt und geben kann. Dadurch werden einerseits alle diejenigen milieuspezifischen Wissensformen und schulbildungsfernen Rationalitäten invisibilisiert, die die milieuspezifischen Alltagspraktiken „bildungsferner“ Milieus strukturieren (siehe oben). An der milieuspezifischen Erfahrungswelt „bildungsferner“ Milieus gehen sie andererseits vollkommen vorbei (vgl. hierzu die differenzierte Studie von Bremer 1999). Die Effekte symbolischer Gewalt, die sich hier einstellen, sind vor allem die der Selbstzuschreibung des Bildungsversagens von „bildungsfernen“ Milieus. Sie äußern sich auch im Erwachsenenalter noch, und zwar dadurch, dass die fehlende Bereitschaft zur als nunmehr notwendig erachteten Weiterbildung oder der Besuch ökonomisch wenig verwertbarer Kurse als persönliche (Fehl-)Entscheidung – auch von den Beteiligten selbst – und nicht als systematische habituelle Schranken interpretiert werden (vgl. Bittlingmayer 2002). Durch die mit der Zeitdiagnose „Wissengesellschaft“ verbundenen Entwicklungen werden bildungsvermittelte symbolische Gewaltverhältnisse nicht weniger wirksam reproduziert als durch die Distinktion erheischenden Praktiken bildungsbürgerlicher Milieus, denen in „bildungsfernen“ Milieus noch mit expressiver Abwehr begegnet werden konnte (siehe oben).

Eine zweite These, die mit der Zeitdiagnose „Wissengesellschaft“ einhergeht, bezieht sich auf die unmittelbaren Veränderungen in der Arbeitswelt, die zu einer Verringerung der Benachteiligung „bildungsferner“ Milieus führen könnten. So sollen etwa auf der Grundlage neuer Managementkonzepte gerade die erfahrungsweltlichen Kompetenzen und Wissensformen in die Betriebe integriert und nachhaltig gestärkt werden. In dieser Hinsicht soll nicht nur wissenschaftliches und theoretisches Wissen in alle Lebensbereiche Einzug halten (Stehr 1994: 25 ff.), sondern auch erfahrungsweltliches Wissen stärker in der Arbeits- und Berufswelt berücksichtigt werden. Insofern könnte argumentiert werden, dass diejenigen gesellschaftlichen Wandlungstendenzen, die mit dem Übergang in die „Wissengesellschaft“ bezeichnet werden, denjenigen Milieus zugutekommen, die in ihrer erfahrungsweltlichen Alltagspraxis – wie bereits zuvor gezeigt – auf Formen der Reziprozität und Solidarität abheben.

Wenn man allerdings einen genaueren Blick auf die konkrete Umsetzung der erfahrungs- und lebensweltlichen Wissensbestände in der Arbeitswelt wirft, dann ist stark zu bezweifeln, dass „bildungsferne“ Milieus von der Berücksichtigung lebens- und erfahrungsweltlicher Wissensformen profitieren könnten (vgl. ausführlicher hierzu Bittlingmayer 2002). Zunächst ist festzuhalten, dass sich die Einführung von sogenannten *Leanmanagement-Konzepten* (Postfordismus) mit ihren

Formen verstärkter Teamarbeit und Kooperation nur auf einige Arbeitsbereiche erstreckt hat. Zweitens sind selbst in denjenigen Bereichen (z. B. in der Autoindustrie), in denen entsprechende Veränderungen in Hinblick auf intensivierte Formen der kollegialen Zusammenarbeit vorgenommen wurden, der ökonomische Verwertungszwang und die Konkurrenzsituation der Arbeitswelt nicht aufgehoben (vgl. Schumann 2003). Im Gegenteil ist eher davon auszugehen, dass im Rahmen von *Leanmanagement-Konzepten* auch die erfahrungsweltlichen Alltagspraktiken „bildungsferner“ sozialer Milieus einer Profitlogik unterworfen wurden, die bislang als milieuspezifische Ressourcen gegen die Anforderungen der Berufswelt genutzt werden konnten. Das individuelle, milieuspezifisch durchaus rationale Festhalten an fordistischen Formen der Arbeitsbewältigung führt dann schnell zu beruflichen Nachteilen, wie industriesoziologische Studien zeigen (vgl. Pialoux 1997; Wittel 1998).

Drittens schließlich implementieren moderne Managementkonzepte eine Form der Kollegialität, die auf der Fähigkeit beruht, Arbeitszusammenhänge und daran anknüpfende Konfliktsituationen verbal zu bearbeiten. Die erfahrungs- und lebensweltlichen Praktiken „bildungsferner“ Milieus, die als solidarisch oder als Akkumulationsstrategien zur Vergrößerung des familialen sozialen Kapitals beschrieben werden können, zeichnen sich aber gerade durch ein eher „heimliches Einverständnis“ aus, das sich den anvisierten betrieblichen Kommunikationspraktiken entwindet. Durch die akademische Überformung dieser erfahrungsweltlichen Ressourcen werden diejenigen Wissensbestände und Alltagspraktiken betriebswirtschaftlich entfremdet, die bislang als lebensweltliche Reproduktionsstrategien fungierten. Die Grenze zwischen lebensweltlichen Praktiken und Arbeitsformen, deren Auflösung bislang eher charakteristisch war für Mittel- und Oberschichten, wird dadurch auch für „bildungsferne“ Milieus durchlässig und brüchig. Das ist vor allem deshalb problematisch, weil jene eben nicht die für Mittel- und Oberschichtmilieus selbstverständlichen Ressourcen und Gratifikationen zur Verfügung haben, die die Entscheidungssouveränität bei der individuellen Aufrechterhaltung dieser Grenzen zumindest teilweise bei den sozialen Akteuren belassen. Insofern werden die Lebenswelten von „bildungsfernen“ Milieus durch milieufremde Alltagspraktiken torpediert bei gleichzeitiger Verunmöglichung der Umsetzung der empfohlenen Praktiken.

Zwei Effekte der postulierten Entwicklung hin zu „Wissengesellschaften“, die für Bildungsungleichheit von Bedeutung, aber wissens- und bildungssoziologisch unerforscht sind, sollen abschließend noch genannt werden. Die politisch induzierte massive und zwanghafte Weiterbildungsoffensive, die Arbeitslose mittlerweile über sich ergehen lassen müssen, führt in aller Regel nicht dazu, dass die entsprechenden Personen größere Chancen auf den immer enger werdenden Arbeitsmärkten hätten, sondern dazu, dass diese Wissensformen in die Familien zu-

rückgetragen werden. Hier ergeben sich von der Bildungssoziologie noch gänzlich vernachlässigte generationale Rückkopplungseffekte. Wenn Arbeitslose nach mehreren Weiterbildungsmaßnahmen noch immer keine Aussicht auf einen Job haben und das in ihrem familialen oder verwandtschaftlichen Bezugsrahmen thematisieren, wird die Sinnhaftigkeit solcher Lern- und Weiterbildungsformen auch für das soziale Umfeld in Frage gestellt. Wenn demgegenüber beruflich gesicherte Personen „präventiv“ oder auch in Abstimmung mit den Betrieben Weiterbildungskurse absolvieren, dann wird Qualifikation im Anschluss an die Arbeitszeiten zum alltagsweltlich selbstverständlichen Sozialisationshintergrund. Damit perpetuiert sich die Familie bzw. das nahe soziale Umfeld als entscheidende Größe zur Ausprägung von Dispositionen, die auf die Weiterbildungsimperative der Gegenwartsgesellschaften eingestellt sind.

Ein letzter wichtiger Aspekt betrifft den Zusammenhang zwischen diskursiver und realer Dimension von Bildungsprozessen. Es ist nicht davon auszugehen, und zwar trotz der informations- und kommunikationstechnologischen Revolution, dass sich an den milieuspezifischen Bildungsprozessen und erfahrungsweltlich vermittelten Lern- und Wissensformen Entscheidendes gewandelt hat. Die Hannoveraner Arbeitsgruppe um Michael Vester hat die Strukturkonstanz von Milieus klar herausgearbeitet (vgl. Vester et al. 2001). Gewandelt hat sich aber die Thematisierung von Bildungsprozessen. So ist etwa bis heute kaum geklärt, ob tatsächlich die – nunmehr wieder rückläufige – statistische Weiterbildungsbeteiligung nicht zu großen Teilen ein Benennungseffekt ist. Das, was aktuell bereits als innerbetriebliche Weiterbildungsmaßnahme bezeichnet und damit statistisch erfasst wird, galt beispielsweise in den sechziger Jahren als nicht bildungsrelevantes „Einarbeiten an der neuen Maschine“ (vgl. BMBF 2000: 10 ff.). Auch ist nicht klar, inwieweit die individuelle Wahrnehmung von Weiterbildungsangeboten tatsächlich für die konkrete Arbeitssituation qualifiziert. Es ist durchaus möglich, dass Weiterbildungsbereitschaft ein Einstellungskriterium darstellt, aber weniger aufgrund des hier akkumulierten Wissens, als vielmehr als individuelle Dokumentation der Bereitschaft, über die bezahlte Arbeitszeit hinaus sich der Arbeitswelt zur Verfügung zu stellen. Hier tauchen Motive einer Kolonialisierung familialer und milieuspezifischer Lebenswelten auf, die weiter gehen, als die kritische Zeitdiagnose Jürgen Habermas' (1981) es zu Beginn der achtziger Jahre zu skizzieren vermochte.

Aus wissenschaftssoziologischer Perspektive problematisch sind die unkritische Übernahme des Weiterbildungsimperativs und die in der Regel fehlende Differenzierung zwischen Diskurs und realen Veränderungen der Bildungsprozesse. Wenn auch noch die stabilen milieuspezifischen Herkunftseffekte des Bildungszugangs verschwiegen und Weiterbildungsbereitschaft und -erfolg an individuelle (Fehl-)Entscheidungen gekoppelt werden, etwa indem in allgemeiner Form auf

Konzepte des „selbstgesteuerten“ Lernens verwiesen wird, dann verwandelt die wissenschaftliche Beschreibung des gesellschaftlichen Wandels erfahrungs- und lebensweltliche Kolonialisierungsprozesse in eine unkritische Feier von Schlagwörtern wie dem der „Wissengesellschaft“. Eine milieuspezifische Perspektive, für die hier Partei ergriffen wird, auf Bildungsprozesse im Erwachsenenalter würde die in den individualisierten Theoriekonzepten inhärenten symbolischen Gewalteffekte vermeiden und stärker phänomenologisch die je eigensinnigen Bildungsweisen zu erfassen suchen.

5 Schlussfolgerungen

Die dargelegten Ausführungen über Differenzierungen zwischen institutionell und lebensweltlich verankerten Bildungsprozessen verdeutlichen zum einen die vielfältigen Facetten von Bildungserwerbsprozessen. Zugleich legen sie eine differenziertere Analyse institutionalisierter und lebensweltlicher Bildungsprozesse nahe. Die vorgelegten Argumente verdeutlichen, dass die gängige Differenzierung nach sozialstrukturell begründeten Bildungsgruppen, wie sie z. B. durch die Unterscheidung von bildungsnahen und -fernen Bevölkerungsgruppen vorgenommen werden, die sich aus dem Erfolg im Bildungssystem herleiten, lediglich die sozialstrukturelle Oberfläche von Bildungsprozessen nachzeichnen kann. Offensichtlich werden mit dem bildungssystemischen Analysefokus jene Bildungsinhalte und Bildungsqualifikationen verdeckt, die jenseits des Bildungssystems in Familie, Herkunftsmilieu und privaten Lebenszusammenhängen hervorgebracht, vermittelt und angeeignet werden.

Damit erreicht die Bildungsforschung nicht jene analytische Tiefenstruktur, die für die Analyse lebensweltlicher Bildungsprozesse erforderlich ist. Damit geraten auch jene ungleichheitsgenerierenden Selektionsmechanismen nicht hinreichend in den Blick, die durch kulturelle, politische und wissenschaftliche Engführungen bei der Definition, Bewertung und Analyse von Bildung hervorgebracht werden. Daraus resultieren u. a. die Schwierigkeiten der empirischen Bildungsforschung, die intergenerationalen Transmissionsprozesse angemessen zu beschreiben, über die sich differentes, milieuspezifisches Bildungswissen, spezifische Bildungsstrategien und differente Bewertungen standardisierter Bildungsinhalte in lebensweltlichen Kontexten ausbilden. Über die in diesen Kontexten existierenden vielfältigen Bildungsinhalte und Bildungsanlässe schweigen sich die empirische Bildungsforschung und auch die schichtspezifische Sozialisationsforschung (Bauer 2002) weitgehend aus.

Unsere Überlegungen eröffnen eine auf lebensweltliche Bildungsprozesse erweiterte Forschungsperspektive: Sie gewährt zum einen Einblicke in ebenjene

herkunfts- und milieuspezifischen Wissensbestände, Bildungsstrategien und Bildungsbewertungen, die zu differenten Haltungen gegenüber Bildungsinstitutionen sowie Ressourcen und Einsichten führen. Zum anderen erlaubt sie, Bildungsmilieus nach der Art und Weise zu unterscheiden, wie sich Eltern und Kinder auf bildungssystemische Anforderungen und Bildungsansprüche beziehen und sich ihnen gegenüber verhalten. Unsere Ausführungen belegen, dass die Passungen zwischen erfahrungsweltlichen und institutionalisierten Bildungsinhalten eine entscheidende Rolle bei der Verfestigung von Bildungsungleichheiten spielen. Denn sie bestimmen die Wahrscheinlichkeiten bzw. Zwangsläufigkeiten, nach denen sich Individuen für oder gegen Handlungsoptionen entscheiden, wie z. B. die Bewertungen von und Entscheidungen für verschiedene Schullaufbahnen, für Berufsausbildung (einschließlich der konkreten Berufswahl) oder Hochschulstudium (einschließlich der Studienfachwahl), für die Teilnahme an Weiterbildung etc. Dazu zählen jedoch auch Optionen wie die Entscheidung, sich den gesellschaftlichen Anforderungen zu entziehen und sich auf ein Leben in prekären oder sozialen Randgruppen einzurichten, dafür aber die eigene soziale Identität zu bewahren, oder etwa den eigenen sozialen und politischen Überzeugungen gerecht zu werden und sich in private Solidargemeinschaften einzubinden, die zwar wenig Status, aber Verständnis und Anerkennung versprechen.

Durch die erläuterte Erweiterung der Forschungsperspektive kommen demnach auch solche lebensweltrelevanten Bewertungsmaßstäbe in den Blick, die sich nicht auf systemischen Bildungserfolg, sondern auf das Leben in spezifischen sozialstrukturellen Segmenten bzw. Lagen, in subkulturellen Kontexten also, beziehen. Die Bewertung von Bildung in Familie und Herkunftsmilieu bezieht sich dabei keineswegs nur auf das, was das Bildungssystem an Qualifikationen und Wissensbeständen bereithält. Vielmehr wird die Relevanz von Bildungsinhalten und die Bedeutung des Gelernten auch daran gemessen, ob und inwieweit es auf das Leben in den Herkunfts- oder Zielmilieus vorbereitet, ob es für den Erwerb spezifischer Beziehungskompetenzen, Rollenkompetenzen oder spezifischer Aufgaben und Funktionen im Verwandtschaftssystem vorbereitet. Das, so ist festzuhalten, gilt für alle Herkunftsmilieus auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Es sollte weder einer naturwüchsigen Überlegenheit bildungsbürgerlicher Herkunftsmilieus noch einer Romantisierung der Arbeiterkultur das Wort geredet werden. Bildungsprozesse in der Familie und dem Herkunftsmilieu entfalten ihre ganz eigene Dynamik, die sich nicht einfach auf bildungssystemische Anforderungen projizieren lassen, wie das z. B. im Rahmen der kompensatorischen Erziehung versucht wurde.

Die dargelegte Perspektivenerweiterung der Bildungsforschung würde demnach auch die Schwierigkeiten der schichtspezifischen Sozialisationsforschung aufheben, das Verhältnis von Familie und Schule hinreichend zu erfassen. Sie er-

möglichst nämlich, die Eigendynamiken von lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen zu begreifen und die Differenzen bzw. die Entsprechungen zwischen diesen Bildungsprozessen zu identifizieren. Eine derart erweiterte Analyse von Bildungsprozessen könnte dann genauer erkunden, welche Bildungsinhalte in privaten Lebenszusammenhängen und in Bildungsinstitutionen vermittelt und angeeignet werden. Erst danach wäre eine kritische Bestandsaufnahme dessen, was in Bildungsinstitutionen gelehrt, was als bedeutsamer Bildungsinhalt definiert wird, aufschlussreich. Schließlich stünde aber auch die Angemessenheit des Bildungssystems für das, was es eigentlich leisten soll, auf dem Prüfstand. Es ließe sich nachzeichnen, ob und inwieweit bzw. für welche Bevölkerungsgruppen es lebensweltrelevantes Bildungswissen vermittelt, ob und inwieweit es tatsächlich auf das Leben vorbereitet. Unsere Prognose: Es würde dabei schlecht abschneiden.

Solche Analysen tragen letztlich aber auch dazu bei, die Entstehung und die Verfestigung von Bildungsungleichheiten zu erkunden. Dazu ist es aber notwendig, dass die Bildungsforschung von ihrem Forschungsstand abstrahiert und – quasi von außen – diesen betrachtet. Erkenntnis, so wissen wir aus vielen erkenntnistheoretischen Ausführungen, setzt Abstraktionsfähigkeit voraus. Die Analyse lebensweltlicher Bildungsprozesse zum Zwecke der Erkundung ungleichheitsgenerierender Mechanismen im Bildungssystem trägt dieser Einsicht Rechnung.

Literatur

- Allmendinger, Jutta, und Silke Aisenbrey, 2002: Soziologische Bildungsforschung. S. 41–60 in: Rudolf Tippelt (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske+Budrich.
- Bauer, Ullrich, 2002: Selbst- und/oder Fremdsozialisation. Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung. Eine Entgegnung auf Jürgen Zinnecker. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 22: 118–142.
- Bernstein, Basil, 2000: *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Revised Edition. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Bittlingmayer, Uwe H., 2002: Transformation der Notwendigkeit. Prekarisierte Habitusformen als Kehrseite der „Wissengesellschaft“. S. 225–252 in: Uwe H. Bittlingmayer, Rolf Eickelpasch, Claudia Rademacher und Jens Kastner (Hg.): *Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus*. Opladen: Leske+Budrich.
- Bittlingmayer, Uwe H., 2004: Zwischen Oper und Internet-Café. Transformierte Kultureliten in der „Wissengesellschaft“. S. 43–60 in: Ronald Hitzler, Stefan Hornbostel und Cornelia Mohr (Hg.): *Elitenmacht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BMBF, 2000: Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn: o. V.

- BMBF, 2001: Zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands 2000, Zusammenfassender Endbericht 2000. Bonn: o. V.
- Bolder, Axel, 2002: Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. S. 651–674 in: Rudolf Tippelt (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske+Budrich.
- Bourdieu, Pierre, 1982: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre, 1996: The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre, et al., 1997: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron, 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. Stuttgart: Klett.
- Bremer, Helmut, 1999: Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Angebote, Motivationen und Barrieren der Teilnahme am Programm von „Arbeit und Leben Niedersachsen e. V.“. agis-texte Band 22, Hannover: o. V.
- Büchner, Peter, 2003: Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6: 5–24.
- Coleman, James S., 1997: Grundlagen der Sozialtheorie. München: Oldenbourg.
- Diefenbach, Heike, 2000: Stichwort: Familienstruktur und Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3: 169–187.
- Dravenau, Daniel, 2002: Herablassung, Rigorismus, Konformität. Klassenhabitus und autoritärer Charakter. S. 447–471 in: Uwe H. Bittlingmayer, Rolf Eickelpasch, Claudia Rademacher und Jens Kastner (Hg.): Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus. Opladen: Leske+Budrich.
- Drucker, Peter F., 1993: Die postkapitalistische Gesellschaft. Düsseldorf u. a.: Econ.
- Edelstein, Wolfgang, 1993: Soziale Konstruktion und die Äquilibration kognitiver Strukturen: Zur Entstehung individueller Unterschiede in der Entwicklung. S. 92–106 in: Wolfgang Edelstein und Siegfried Hoppe-Graff (Hg.): Die Konstruktion kognitiver Strukturen. Perspektiven einer konstruktivistischen Entwicklungspsychologie. Bern: Hans Huber.
- Edelstein, Wolfgang, Matthias Grundmann, und Alexandra Mies, 2000: The Development of Internal versus External Control Beliefs in Developmentally Relevant Contexts of Children's and Adolescents' Lifeworlds. S. 377–390 in: Walter J. Perrig und Alexander Grob (Hg.): Control of Human Behavior, Mental Processes and Consciousness. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Erpenbeck, John, und Volker Heyse, 1999: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster: Waxmann.
- Flammer, August, 1990: Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung. Bern: Verlag Hans Huber.
- Gerris, Jan R. M., und Matthias Grundmann, 2002: Reziprozität, Qualität von Familienbeziehungen und Beziehungskompetenz. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 22: 3–24.
- Götz, Klaus, 2002: Wissensmanagement. Zwischen Wissen und Nichtwissen. München und Mehring: Rainer Hampp.

- Grundmann, Matthias, 1992: Familienstruktur und Lebensverlauf. Historische und gesellschaftliche Bedingungen individueller Entwicklung. Frankfurt am Main: Campus.
- Grundmann, Matthias, 1994: Das „Scheitern“ der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung oder frühzeitiger Abbruch einer fruchtbaren Diskussion. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 14: 163–186.
- Grundmann, Matthias, 1998: Norm und Konstruktion. Zur Dialektik von Bildungsvererbung und Bildungsaneignung. Opladen: Leske+Budrich.
- Grundmann, Matthias, 1999a: Familiäre Lebensführung und die soziale Integration Heranwachsender. S. 139–160 in: Friedrich W. Busch, Bernhard Nauck und Rosemarie Nave-Herz (Hg.): Aktuelle Forschungsfelder der Familienwissenschaft. Würzburg: Ergon.
- Grundmann, Matthias, 1999b: Bildungserfahrungen, Bildungsselektion und schulische Leistungsbewertung. *Zeitschrift für Erziehungssoziologie und Sozialisationsforschung* 19: 339–353.
- Grundmann, Matthias, 2000: Milieuspezifische Einflüsse familialer Sozialisation auf die kognitive Entwicklung und den Bildungserfolg. S. 209–229 in: Andreas Klocke und Klaus Hurrelmann (Hg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Grundmann, Matthias, 2004a: Intersubjektivität und Sozialisation. Zur theoretischen und empirischen Bestimmung von Sozialisationspraktiken. S. 317–346 in: Hermann Veith und Dieter Geulen (Hg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Grundmann, Matthias, 2004b: Aspekte einer sozialisationstheoretischen Fundierung der Jugendforschung. S. 17–34 in: Dagmar Hoffmann und Hans Merckens (Hg.): Jugendsoziologische Sozialisationstheorien. Impulse für die Jugendforschung. Weinheim: Juventa.
- Grundmann, Matthias, Olaf Groh-Samberg, Uwe H. Bittlingmayer und Ullrich Bauer 2003: Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3: 25–45.
- Haas, Erika, 1999: Arbeiter- und Akademikerkinder an der Universität. Eine geschlechts- und schichtspezifische Analyse. Frankfurt am Main: Campus.
- Habermas, Jürgen, 1981: Theorie des kommunikativen Handelns (2 Bände). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hack, Lothar, und Irmgard Hack, 1998: Technologietransfer und Wissenstransformation. Zur Globalisierung der Forschungsorganisation von Siemens. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Hart, Daniel, und Wolfgang Edelstein, 1992: The Relationship of Self-Understanding in Childhood to Social Class, Community Type and Teacher-Rated Intellectual and Social Competence. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 23: 353–365.
- Hentig, Hartmut von, 1996: Bildung. Ein Essay. Weinheim: Beltz.
- Hofmann, Volker, 1991: Die Entwicklung depressiver Reaktionen in Kindheit und Jugend. Eine entwicklungspsychopathologische Längsschnittuntersuchung. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Illich, Ivan, 1995: Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift. München: Beck.

- Keller, Carsten, 1999: Armut in der Stadt. Zur Segregation benachteiligter Gruppen in Deutschland. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Keller, Monika, 1996: Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie. Beltz: Psychologische Verlags-Union.
- Keller, Monika, und Phillip Wood 1989: Development of Friendship Reasoning: A Study of Interindividual Differences in Intraindividual Change. *Developmental Psychology* 25: 820–826.
- Kohn, Melvin L., 1995: Social Structure and Personality through Time and Space. S. 141–168 in: Phillis Moen, Glen H. Elder Jr. und Kurt Lüscher (Hg.): *Examining Lives in Context*. Washington: APA.
- Kraemer, Klaus, 1998: Entwertete Sicherheiten. Kulturelles Kapital im Zeichen verkürzter Halbwertszeiten. S. 103–136 in: Frank Hillebrandt, Georg Kneer und Klaus Kraemer (Hg.): *Verlust der Sicherheit. Lebensstile zwischen Multioptionalität und Knappheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kraemer, Klaus, und Uwe H. Bittlingmayer, 2001: Soziale Polarisierung durch Wissen. Zum Wandel der Arbeitsmarktchancen in der „Wissensgesellschaft“. S. 313–329 in: Peter A. Berger und Dirk Konietzka (Hg.): *Die Erwerbsgesellschaft. Neue Ungleichheiten und Unsicherheiten*. Opladen: Leske+Budrich.
- Lauterbach, Wolfgang, Andreas Lange, und Rolf Becker 2002: Armut und Bildungschancen: Auswirkungen von Niedrigeinkommen auf den Schulerfolg am Beispiel des Übergangs von der Grundschule auf weiterführende Schulstufen. S. 153–170 in: Christoph Butterwegge und Michael Klundt (Hg.): *Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demografischen Wandel*. Opladen: Leske+Budrich.
- Lüscher, Kurt, 1993: Generationsbeziehungen – Neue Zugänge zu einem alten Thema. S. 17–47 in: Kurt Lüscher und Franz Schultheis (Hg.): *Generationenbeziehungen in „postmodernen“ Gesellschaften*. Konstanz: UVK.
- Lüscher, Kurt, 2001: Widersprüchliche Vielfalt. Neue Perspektiven zum juristischen und soziologischen Verständnis von Ehe und Familie, Universität Konstanz, Fachbereich Geschichte und Soziologie. Forschungsbereich „Gesellschaft und Familie“.
- Lüscher, Kurt, 2002: Intergenerational Ambivalence: Further Steps in Theory and Research. *Journal of Marriage and the Family* 64: 585–593.
- Mies, Alexandra, 1997: Longitudinale Entwicklungsmuster internaler und externaler Kontrollmeinungen bei isländischen Kindern. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Nittel, Dieter, 1992: Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Perrig, Walter J., und Alexander Grob (Hg.), 2000: *Control of Human Behavior, Mental Processes, and Consciousness*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Pialoux, Michel, 1997: Der alte Arbeiter und die neue Fabrik. S. 321–340 in: Pierre Bourdieu et al., 1997: *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UVK.
- Rohleder, Christiane, 1997: Zwischen Integration und Heimatlosigkeit. Arbeitertöchter in Lehramt und Arztberuf. Münster: Westfälisches Dampfboot.

- Rüttgers, Jürgen, 1999: *Zeitenwende – Wendezeiten. Das Jahr-2000-Projekt: Die Wissensgesellschaft*. Berlin: Siedler.
- Scheler, Max, 1925: *Die Formen des Wissens und die Bildung*. Bonn: Verlag Friedrich Cohen.
- Schellhas, Bernd, 1993: *Die Entwicklung der Ängstlichkeit in Kindheit und Jugend. Befunde einer Längsschnittstudie über die Bedeutung der Ängstlichkeit für die Entwicklung der Kognition und des Schulerfolgs*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard, 2002: Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52: 636–669.
- Schröder, Eberhard, 1999: Kognitive Sozialisation: Individuelle (Re-)Konstruktion von Erkenntnissubjekten. S. 80–100 in: Matthias Grundmann (Hg.): *Konstruktivistische Sozialisationsforschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schumann, Michael, 2003: *Metamorphosen von Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein. Kritische Industriosozilogie zwischen Taylorismusanalyse und Mitgestaltung innovativer Arbeitspolitik*. Hamburg: VSA.
- Selman, Robert L., 1984: *Die Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Solga Heike, 2002: „Ausbildungslosigkeit“ als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. Ein soziologischer Erklärungsbeitrag für die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von gering qualifizierten Personen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54: 476–505.
- Stehr, Nico, 1994: *Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stehr, Nico, 2001: *Wissen und Wirtschaften. Die gesellschaftlichen Grundlagen der modernen Ökonomie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tippelt, Rudolf (Hg.), 2002: *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Titze, Hartmut, 2003: *Zur Tiefenstruktur des Bildungssystems von 1800 bis 2000. Die Deutsche Schule* 95: 180–196.
- Tobias, Gertrud, und Johannes Boettner (Hg.), 1992: *Von der Hand in den Mund: Armut und Armutsbewältigung in einer westdeutschen Großstadt*. Essen: Klartext-Verlag.
- Vester, Michael, Peter von Oertzen, Heiko Geiling, Thomas Hermann, und Dagmar Müller, 2001: *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Willis, Paul, 1982: *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Willke, Helmut, 2001: *Systemisches Wissensmanagement. Mit Fallstudien von Carsten Krück, Susanne Mingers, Konstanze Piel, Torsten Strulik und Oliver Vogel*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Willke, Helmut, 2002: *Dystopia. Studien zur Krisis des Wissens in der modernen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wittel, Andreas, 1998: Gruppenarbeit und Arbeiterhabitus. *Zeitschrift für Soziologie* 27: 178–192.

Bildung als Privileg
Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der
Bildungsungleichheit
Becker, R.; Lauterbach, W. (Hrsg.)
2016, XVII, 492 S. 27 Abb. in Farbe., Softcover
ISBN: 978-3-658-11951-5