universität wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Soziologische Theorie und Schule“

Verfasser

Baldur Sailer

angestrebter akademischer Grad
Magister der Soziologie (Mag. rer. soc. oec.)

Wien, 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 122 300
Studienrichtuung lt. Studienblatt:	Soziologie, geisteswissenschaftl. Studienzweig Politikwissenschaft
Betreuer:	Ao. Univ.-Prof. Dr. Reinhold Knoll

Dank an:

Ich möchte mich bei meinem Betreuer Reinhold Knoll bedanken, dass er mich und meine Arbeit unter so widrigen Bedingungen ermöglicht hat. Meinen Eltern danke ich für ein unerwartetes Maß an Verständnis und Unterstützung vor allem in der letzten Phase. Des weiteren gilt mein Dank Michael Penkler, der mich durch das gesamte Studium begleitet hat und stets motiviert hat. Für Korrekturen und Ermunterung danke ich vor allem Paul Huemer und auch Andreas Miletits und Markus Berger.

Baldur Sailer

1. EINLEITUNG 6

2. DER STRUKTURELL-FUNKTIONALISTISCHE ANSATZ 8

2.1. PARSONS VOLUNTARISTISCHE HANDLUNGSTHEORIE 10
2.2. GESELLSCHAFT ALS HANDLUNGSSYSTEM 14
2.4. DIE SCHULKLASSE ALS SOZIALES SYSTEM 21

3. HELMUT FENDS THEORIE DER SCHULE 25

3.1. SOZIALISATIONSPROZESS UND SCHULE 26
3.2. MAKROTHEORETISCHE BESTIMMUNG DES VERHÄLTNISSES VON SCHULE UND GESELLSCHAFT 29
3.2.1. Qualifikationsfunktion 30
3.2.2. Allokations- und Selektionsfunktion 36
3.2.4. Kulturelle Reproduktion 44
3.3. SCHULE ALS ERFAHRUNGSRAUM 45
3.4. WIRKUNGEN SCHULISCHER ERFAHRUNGSFELDER 47

4. PIERRE BOURDIEU 48

4.2. AUSGANGSPUNKT 49
4.3. DER HABITUS 51
4.4. SOZIALER RAUM: KAPITAL, FELD, KLASSE 54
4.4.1. Kapital 55
4.4.2. Felder 58
4.4.3. Klassen 60
4.5. DAS BILDUNGSSYSTEM 63
4.6. AUSLESE DURCH DIE SCHULE 68

5. EMPIRISCHE DATEN ZUR SOZIALEN UNGLEICHHEIT IM BILDUNGSSYSTEM 72

6. SCHLUSS 84

7. LITERATURVERZEICHNIS 90

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit ist mit dem weitläufigen Titel „Soziologische Theorie und Schule“ versehen, welcher hier erläutert werden soll. Ein soziologischer Blick auf das Schulsystem stellt eine Herausforderung dar, der ich nur bedingt gewachsen bin. Es ließe sich eine unermessliche Fülle an theoretischem und empirischem Material zusammentragen. Es steht die Wahl an, welcher theoretischen Strömung gefolgt werden soll. Hierbei stehen sich materialistische, strukturell-funktionalistische und psychoanalytisch geprägte Zugänge gegenüber. Sollte die Betrachtung der Schule einen Unterpunkt einer Sozialisationstheorie darstellen oder als Verteilungsinstanz gesellschaftlicher Chancen? Ist die Mikroebene der Schule im Fokus oder die makrotheoretische Behandlung zentraler?

Tendenziell scheint die Motivation im deutschsprachigen Raum, sich mit Schule und bildungstheoretischen Aussagen auseinander zu setzen, mit den Worten von Oskar Negt (1999:5) zusammengefasst: „Unsere Schulen sind in einem erbarmungswürdigen Zustand“. Das Hauptaugenmerk gilt den Mängeln und Krisenerscheinungen, die von den quantitativ arbeitenden Studien wie PISA und der OECD für das österreichische Schulwesen populär gemacht wurden. Damit sollen keineswegs diese Ergebnisse in Zweifel gezogen werden, aber kritisiert, dass die Studien keine weiterführenden Folgeuntersuchungen nach sich ziehen. Es lassen sich wenig empirische Daten zum österreichischen Bildungswesen finden, sodass der Schluss gezogen werden muss, dass es entweder keine gibt oder sie nicht zugänglich sind. Eine breite Diskussion des Schulwesens, wie es sie in Deutschland gegeben hat und gibt, ist in Österreich jedenfalls nicht feststellbar. Hierzulande scheint das bessere Abschneiden gegenüber unserem gleichsprachigen Nachbarland deren Fehlen zu entschuldigen.

In dieser Arbeit versuche ich einen breiten Zugang zum Thema, der teilweise weit ausholt. So werden nicht nur die zentralen Aussagen bezüglich des Schulsystems von theoretischen Strömungen oder deren Exponenten, sondern auch die theoretischen Gebäude selbst kurz vorgestellt. Dies kann m. E. auch zur Verständlichkeit der schulspezifischen Konklusionen beitragen. Als die Arbeit zusammenhaltende Klammer dient mir dabei die Betrachtung des Schulsystems unter dem Gesichtspunkt sozialer Ungleichheit, also der Frage, ob der Zugang zu Bildung allen in gleicher Weise offen steht.

Als die wichtigsten Zugänge zum Thema gelten organisationssoziologische Arbeiten, die strukturell-funktionale Theorie, historisch-materialistische Analysen, die psychoanalytische Theorie, interaktionistische Ansätze, geisteswissenschaftliche Schultheorie und die Radikale Schulkritik (vgl. Friehs 2004:20-33). Aus diesen äußerst unterschiedlichen Ansätzen werde ich die strukturell-funktionale Theorie vorstellen und dabei auf zwei Theoretiker (Talcott Parsons und Helmut Fend) eingehen. Der zweite gewählte Ansatz scheint in obiger Aufzlistung nicht explizit auf und lässt sich auch nicht so einfach verorten; es ist das Werk Pierre Bourdieus. Seine Theorie entstammt dem Materialismus, welcher aber kritisch bearbeitet wurde. Beide Ansätze scheinen dennoch in einem Punkt überein zu stimmen, dass nämlich Schule vorrangig als Instanz der Verteilung gesellschaftlicher Positionen zu fassen sei. Sie trägt in beiden Theorien maßgeblich zum Erhalt bzw. zur Reproduktion von Gesellschaft bei, wenn auch eine vollkommen unterschiedliche Deutung und Bewertung dieses Vorganges vorliegt. Wie gezeigt werden wird, ist Bourdieu ein Kritiker des Bildungssystems, der in diesem ein Instrument zur Unterdrückung der unteren sozialen Schichten sieht, während Parsons die Schule als Instrument möglichen sozialen Aufstiegs konzipiert.

In einem ersten Punkt werde auf die Theorie des amerikanischen Soziologen Talcott Parsons eingehen. Er gilt als der Begründer des Strukturfunktionalismus und schrieb einen einflussreichen Aufsatz zu den Funktionen der Schule. In seinen Arbeiten stellt Schule eine wesentliche Instanz des Sozialisationsprozesses dar, deren Wichtigkeit aber auf westliche und moderne Gesellschaften beschränkt bleibt. Die sozialisatorischen Wirkungen werden hier theoretisch angenommen und in einer allgemeinen Gesellschaftstheorie verortet.

Der zweite Punkt ist Helmut Fend, dem zweiten Exponenten der strukturell-funktionalen Theorie gewidmet. Seine Arbeiten sind leider veraltet und beziehen sich auf das deutsche Schulwesen, dennoch lassen sich verallgemeinerbare Erkenntnisse daraus ziehen. Der wichtigste Grund, auf seine Werke einzugehen, liegt darin, dass er von Parsons übernommene Ansichten einer empirischen Überprüfung unterzieht. In wesentlichen Punkten gelangt er dadurch auch zur Auffassung, dass sie so nicht weiter verwendet werden können.

Drittens stelle ich die Theorie von Pierre Bourdieu und darin enthaltene Konzepte vor. Es kann behauptet werden, dass seine Ansichten in bezug auf den Beitrag des Bildungswesens zur Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Verhältnisse jener von Parsons diametral

gegenübersteht. Herangezogen werden seine Werke, da sie einen kritischen Standpunkt einnehmen und diesen sowohl empirisch als auch theoretisch begründen.

In einem vierten Punkt fasse ich die Ergebnisse der Recherche zur österreichischen Bildungsbeteiligung zusammen. Sie belegen, dass die Rede von einem ungleichen Zugang für alle weiterhin berechtigt ist. Es kann gezeigt werden, dass die Partizipation am Bildungssystem abhängig ist von Faktoren der sozialen Herkunft. In der Schlussbetrachtung möchte ich die wichtigsten Aspekte der ersten drei Punkte zusammenfassend präsentieren und daraus einen Schluss ziehen.

2. Der strukturell-funktionalistische Ansatz

Die strukturell-funktionale Theorie stellt ein in den USA entwickeltes soziologisches Gedankengebäude dar, dessen zentrale Einsicht war, „dass die Wirklichkeit als ein überaus komplexer Wirkungszusammenhang begriffen werden muss, nicht als eine Ansammlung von Entitäten (Wesenheiten), sondern als Interaktionskomplex von Wirkungszusammenhängen“ (Jensen 1980:44). Zur Veranschaulichung wurde oftmals der Vergleich der Gesellschaft mit jenem des Körpers herangezogen (vgl. Richter 200:121; Tillmann 2001:117-118): Ein Organismus setzt sich aus verschiedenen Organen zusammen, denen jeweils eine bestimmte Funktion zur Aufrechterhaltung des Funktionierens des gesamten Körpers zukommt. Der Organismus wird als eine Struktur gedacht, bestehend aus verschiedenen Subsystemen, zwischen welchen Austauschbeziehungen stattfinden, die auf eine übergeordnete Funktion (dem Systemerhalt) abzielen. Dabei leisten die Körperteile jeweils verschiedene funktionale Beiträge. So ist auch die Gesellschaft als ein System zu begreifen, dessen Subsysteme in wechselseitiger Beziehung funktionale Beiträge zur Aufrechterhaltung desselbigen leisten. Struktur ist in diesem Modell als statisch aufzufassen; Funktion als prozesshaft-dynamisch.

Der Strukturfunktionalismus wurde in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg maßgeblich von Talcott Parsons (1902-1979) geprägt (Richter 2001:120). In seinem theoretischen Gebäude findet Bildung eine besondere Beachtung, da er davon ausgeht, dass neben der industriellen und der demokratischen Revolution die Revolution des Bildungswesens den Strukturwandel der Moderne bestimmt und dadurch die Bedeutung des Erziehungssystems zunimmt. Neben der Familie etabliert sich so die Schule als entscheidende Sozialisationsinstanz (Löw 2006:35). Dabei ist seine Untersuchungseinheit aber nicht die gesamte Schule, sondern vor

allem die Schulklasse (Parsons 1968). Parsons räumt in seinen Arbeiten dem Prozess der Sozialisation einen bedeutenden Platz ein, Schulze/Künzler bezeichnen sein Sozialisationskonzept sogar als „die erste und vielleicht letzte umfassende Synthese von Sozialisations- und Gesellschaftstheorie“ (1991:125). Auf den Punkt gebracht: „Die Funktion der Erziehung zur Erhaltung von Strukturen der Gesellschaft durch Weitergabe eines Systems von Werten und Normen (kulturelle Transmission) an die nächste Generation und durch die soziale Formung von Persönlichkeiten (Sozialisation) ist auf jeden Fall zentrales Thema strukturell-funktionaler Theorie“ (Fingerle 1993:47).

Hinter diesem prägnanten Zitat stehen bereits theoretische Vorannahmen des Strukturfunktionalismus:

- Der struktur-funktionalistische Ansatz geht von einer Konzeption des Menschen als Mängelwesen aus und behauptet, dass dieses Fehlen des Instinktverhaltens durch gesellschaftliche Institutionen ausgeglichen werden muss. Letztere vermitteln jene fehlenden Vorgaben zur Verhaltensregulation durch Regeln, Werte und Normen (vgl. Richter 2001:120).
- Die oben erwähnte Funktion der Erziehung wird von eigens dafür konzipierten Institutionen geleistet, da sie in einer ausdifferenzierten Gesellschaft nicht mehr von der Familie erfüllt werden kann (vgl. Schulze/Künzler 1991:121). Schulen sind überall da entstanden, wo die Erziehung durch die Familie nicht mehr ausreichend war (Merkens 2006:92).
- Der Evolutionismus von Herbert Spencer und dessen Konzeption der Gesellschaft als Organismus, welcher nach innerem Gleichgewicht strebt, gilt ebenfalls als Grundlage des strukturell-funktionalistischen Denkens. Moderne Gesellschaften stellen ihr Gleichgewicht durch die Ausdifferenzierung von Funktionen her (vgl. oben).

Den Arbeiten von Parsons widerfuhr im deutschsprachigen Raum, nach einer Phase des maßgeblichen Einflusses seines Werkes auf die Soziologie in den 50er und 60er Jahren, eine Ablehnung im Rahmen von Anschuldigungen, eine affirmative und systemerhaltende Theorie darzustellen, die den Individuen keinerlei Freiräume zugestehe (vgl. Geißler 1979:267; Schroer 2001:185). Die Kritik daran „wird im Namen von Freiheit und Gerechtigkeit geführt, vom Engagement für diejenigen, die unter den gesellschaftlichen Verhältnissen leiden, für Unterdrückte und Benachteiligte“ (Geißler 1979:280). Ich gehe aber davon aus, dass trotz

einer Zurückweisung seiner Theorie als systemstabilisierend wichtige Erkenntnisse in bezug auf Bildung und Schule gezogen werden können.

Nicht zuletzt aufgrund des Umfanges des Parsonschens Werkes wird in dieser Arbeit ein selektiver Zugang gewählt, der sich vor allem an die Interpretation durch Tillmann (2001) anlehnt. Um den Ausführungen zur Schule näher zu kommen, werden neben dem zentralen Text zur Schulklasse als sozialem System (Parsons 1968) einzelne Aspekte seines theoretischen Gebäudes erläutert, welche den Zugang zu einer Theorie der Schule erleichtern oder von anderen Theorien weitergeführt wurden. So erleichtert m. E. vor allem das Konzept der pattern variables des voluntaristischen Handlungssystems das Verständnis darüber, was Schule als Sozialisationsinstanz leisten soll und kann[1].

Dies wird darzustellen versucht: Das voluntaristische Handlungssystem, der systemtheoretische Ansatz, die Sozialisationstheorie und daran anschließend der Beitrag der Schulklasse zur Sozialisation.

2.1. Parsons voluntaristische Handlungstheorie

Eine der zentralen Fragen im Werk von Parsons ist jene nach der sozialen Ordnung und wie diese für Millionen von Menschen möglich ist (vgl. Gudjons 2006: 156), welche für die Ausarbeitung seiner Handlungstheorie maßgeblich ist. Sein Ziel ist, das Hobbessche Problem der Ordnung zu lösen und die Annahmen des Utilitarismus zu überwinden. Hobbes Konzept geht von einem Naturzustand der Menschen als Kampf aller gegen alle aus, und bietet zur Beseitigung die Unterwerfung unter eine zentrale Staatsgewalt an. Aber schon die Grundlage eines Naturzustandes des Menschen wird von Parsons abgelehnt, da dieser Gedanke vom Utilitarismus geprägt ist. Als utilitaristische Positionen bezeichnet Parsons all jene, die menschliches Handeln als von individuellen Zielen geleitet sehen, diese aber unabhängig vom Individuum, also als überindividuell vorgegeben. Als Schlussfolgerung dieses Gedankens muss Handeln stets als Konkurrenzhandeln gedacht werden, da der/die Einzeln/e zur Erreichung seines/ihres Zieles auf dieselben knappen Güter angewiesen ist wie alle anderen auch. (Joas 1996:22). Der Utilitarismus könne nicht erklären, wie Ordnung zustande kommt,

[1] Obwohl sich Parsons von diesem Konzept, das auf den einzelnen Akteur und dessen Handlungsalternativen abzielt, später verabschiedet und eine allgemeine Systemtheorie entwickelt, bleibt die Wichtigkeit der normativen Integration, welche, wie gezeigt werden wird, auch durch Schule erreicht wird, erhalten (vgl. Schroer 2001:201).

wenn alle Individuen nur ihre eigenen Interessen verfolgen, ohne darauf Einfluss nehmen zu können (Schroer 2001:188).

Parsons beschreitet nun den umgekehrten Weg, setzt Ordnung als gegeben voraus und fragt nach den Bedingungen ihrer Aufrechterhaltung. Der Utilitarismus kann hier keine befriedigende Lösung anbieten, da er die Herkunft der Handlungsziele nicht adäquat erfassen kann. Entweder sind sie unverrückbar von außen vorgegeben, dann ist der Mensch in seinen Handlungen determiniert; oder, wenn dem Handelnden Willensfreiheit zugestanden wird, besteht diese in der Wahl zwischen verschiedenen gegebenen Zielen und wird geleitet vom Wissen über die Entscheidungssituation. Da aber davon ausgegangen werden muss, dass eine optimale Kenntnis niemals möglich sein kann, da zu viele Faktoren im Spiel sind, kommt es zur Entscheidungsfindung aufgrund von Unwissenheit und Irrtum. Die Unfähigkeit des Utilitarismus soziale Ordnung hinreichend zu erfassen, liegt für Parsons in der fehlenden Erklärbarkeit der Herkunft von Handlungszielen (vgl. Joas 1996:25-28)[2]:

„Seine Alternative besteht nun darin, die Garantie sozialer Ordnung in der Existenz gemeinsam gebildeter Werte und die Überwindung des Rationalmodells der Handlung in der Berücksichtigung der normativen Orientierungen, welche bei der Konstitution der Ziele und der Selektion von Mitteln mitwirken, zu sehen. Wenn soziale Ordnung mehr bedeuten soll als die bloß faktische Ordnung einer Aggregation von Handlungen und mehr als zeitweilige Stabilität in einer Konkurrenz um Ressourcen und Macht, dann setzt dies *gemeinsame* Orientierungen aller Handelnden voraus, die dem subjektiven Nutzenkalkül *nicht unterworfen* sind, sondern dieses erst möglich machen“ (ebd.:29, Herv. im Original).

Diese Annahme findet Parsons in den Werken der europäischen Soziologie enthalten. In der Auseinandersetzung mit den Theorien von Alfred Marshall, Vilfredo Pareto, Emile Durkheim und Max Weber gelangt er zu dem Schluss, dass diesen unterschiedlichen Arbeiten die Betonung der Notwendigkeit legitimer Werte und Normen gemeinsam sei. Soziales Handeln muss sich an normativen Orientierungen ausrichten können, die vom Großteil der Gesellschaft anerkannt werden. Insbesondere bei Durkheim stößt Parsons auf die Vorstellung, dass Handlungen von einem Wertekanon bestimmt sind, der dem Individuum nicht äußerlich sein darf, sondern von diesem internalisiert werden muss (vgl. Schroer 2001:188-189).

[2] Entweder ist das Handeln von Erbe oder Umwelt determiniert, oder es beschränkt sich auf eine (meist suboptimale) Situationsanpassung (Joas 1996:26).

Wiederum gemeinsam ist allen vier Positionen aber, dass sie den/die Handelnde/n letztlich als determiniert ansehen, was Parsons kritisiert und mit dem Konzept des unit act zu überwinden trachtet (ebd.:191). Dabei isoliert er analytisch eine einzelne Handlung und analysiert drei sie erklärende Strukturfaktoren (vgl. Schlottmann 1968:21-24):

- Der Aktor, also der/die Handelnde, welche/r auf die Befriedigung seiner Bedürfnisse hinarbeitet.
- Die Orientierung des Handelnden gegenüber der Situation, d. h., dass der Aktor die Handlungssituation definiert und sich entsprechend verhält.
- Die jeweilige Situation, bestehend aus physischen und kulturell/ideellen Objekten.

In jede Handlung aber fließen auch noch normative Orientierungen ein, die mit anderen Mitgliedern der Gesellschaft geteilt werden (Schroer 2001:192; Schlottmann 1968:22). In einem nächsten Schritt geht Parsons davon aus, dass soziale Objekte der Handlungssituation ebenfalls Aktoren sein können, die ihrerseits wieder die Situation definieren. Er wendet sich der Analyse der Interaktionen zu und berücksichtigt, dass die Orientierung des Einzelnen nicht alleine davon abhängen kann, was er/sie vom Objekt erwartet, sondern auch davon, was das Objekt als Aktor von ihm selbst erwartet und mittels Sanktionen von ihm fordern könnte. Das Verhalten des Aktors muss sich stark an den Erwartungen der Interaktionspartner orientieren. Dabei sind die Handlungen in dem Sinn prädefiniert, - aber eben nicht determiniert - als sie von normativen Regelungen bestimmt sind (vgl. Schlottmann 1968:24-25).

Die Konzeption des unit act dient der Analyse von Handlungen, innerhalb welcher er den kleinsten Teil darstellt, der aber dennoch niemals als isoliert betrachtet werden darf: „The unit act involves the *relationship of an actor to a situation composed of objects*, and it is conceived as a choice (...) among alternative ways of defining the situation. The unit act, however, does not occur independently but as one unit in the context of a wider system of actor-situation relationships; this system (…) is referred to as an action system" (Parsons 1999:182, Herv. im Original). In den auf den Aktor fokussierten Arbeiten Parsons geht es um dessen Orientierungen und Beurteilung von Situationen, um „the actor`s relationship *to* the objects in his situation" (ebd.:183, Herv. im Original). Handlungen sind also zu bestimmen in Hinsicht auf die Akteure und der zwischen ihnen herrschenden Interaktionen und auf den normativen Einfluss.

Diese normativen Orientierungen werden von Parsons im Modell der pattern variables beschrieben. „Das Konzept (...) versucht, in fünf Gegensatzpaaren die grundlegenden Orientierungen sowohl von kulturellen Wertmustern wie von sozialen Normen wie von persönlichen Motivationen zu fassen“ (Tillmann 2001:124):

- Affektivität – affektive Neutralität
- Selbstorientierung – Kollektivorientierung
- Partikularismus – Universalismus
- Zuschreibung – Leistungsorientierung
- Diffusität – Spezifizität

Das erste Gegensatzpaar stellt die Entscheidung zwischen der Verfolgung emotionaler Befriedigung (Affektivität) oder des Verzichts zugunsten einer distanziert neutralen Einstellung (affektive Neutralität) dar. Während in Familien emotionales Verhalten legitim ist, wird in Berufsrollen eine sachliche Einstellung erwartet werden. Das zweite Paar zielt auf die Frage, ob der Aktor seine eigenen Interessen jenen des Kollektivs unterordnet. So wird im Geschäftsleben wohl der eigene Vorteil groß geschrieben, in der Familie aber die gemeinsamen Ziele. Die dritte Ebene stellt den Unterschied zwischen rationalem und vorausschauendem (Universalismus) oder lediglich an der unmittelbaren Situation orientiertem Verhalten (Partikularismus) dar. Der erste Fall meint ein Handeln, das nicht durch eine einzigartige persönliche Beziehung geprägt ist, etwa einem Polizisten gegenüber; der zweite das Gegenteil, etwa dem eigenen Vater gegenüber. Vereinfacht kann von unpersönlichen, zweckgebundenen und persönlichen Beziehungen gesprochen werden. Das vierte Variablenpaar stellt den Aktor vor die Entscheidung, ob er/sie sein/ihr Verhalten anderen gegenüber aufgrund zugeschriebener Eigenschaften oder aber deren Fähigkeiten und Leistungen bestimmt. Im Berufsleben sollte der durch Leistung errungene Status gelten, während in der Familie Zuneigung nicht erworben werden muss. Das letzte Paar betrifft die Frage, ob die Beziehung mit dem Interaktionspartner in allgemeinen und nicht näher definierten Situationen stattfindet (Diffusität) oder ob sie sich durch einen bestimmten Handlungskontext mit klar zugewiesenen Positionen (Spezifizität) auszeichnet. Die Beziehung zur Mutter ist prinzipiell unbeschränkt und kann alle möglichen Aspekte betreffen, diejenige zu einem Vermieter ist hingegen klar definiert (vgl. Schlottmann 1968:26-27; Schroer 2001:193-194; Tillmann 2001:124).

Die pattern variables geben begrenzte Wahlmöglichkeiten vor, für die es sich vor einer Handlung zu entscheiden gilt. Einerseits ist die Wahl also nicht determiniert, andererseits sind die Alternativen vorgegeben und findet sie also keineswegs im gesellschaftsfreien Raum statt (Schroer 2001:194). Die fünf Ebenen werden abermals unter zwei Orientierungen subsumiert, wobei die linke Seite der Begriffspaare als partikularistisch, die rechte als universalistisch bezeichnet wird. Die partikularistische Orientierung ist kennzeichnend für vormoderne Gesellschaften, die universalistische für das Wertmuster der Moderne. Das Modell dient neben der Charakterisierung von Gesellschaften vor allem der Beschreibung der innerhalb einer Gesellschaft vorhandenen Orientierungen. Innerhalb der einzelnen Subsysteme werden verschiedene Verhaltensweisen nahegelegt: In der Familie herrschen partikularistische, im Berufsleben universalistische Orientierungen vor (ebd.:197). Die Ablösung der partikularistischen Orientierungen durch die universalistischen ist zentrales Ziel des Sozialisationsprozesses, dessen Ablauf unten noch ausführlicher dargestellt wird. Der bisherige Stand der Modernisierung und deren Fortgang erzeugt zunehmende Komplexität und Differenzierung, zu deren Bewältigung universalistisches Handeln nötig ist. D. h., dass die Übernahme dieser Handlungsmuster als funktional für die Gesamtgesellschaft gilt und die Abweichung davon dysfunktional. Gelingt also die Übernahme der universalistischen pattern variabels nicht, so treten die Instanzen der sozialen Kontrolle auf den Plan. Das ist die Polizei, die Justiz oder die Jugendfürsorge. Zur Absicherung der korrekten Übernahme bedarf es der Kontrolle und Verhinderung devianter Verhaltensweisen, um die Stabilität der Gesellschaft zu gewähren (vgl. Tillmann 2001:121).

2.2. Gesellschaft als Handlungssystem

Das Handlungssystem besteht aus den sozialen und kulturellen Systemen, den Persönlichkeitssystemen sowie den Verhaltensorganismen und muss für deren Koordination untereinander Sorge tragen (Parsons 1972:12). Diese Elemente bestehen aber nicht nebeneinander: „An der Basis der hierarchischen Struktur ist das Sozialsystem in konkreten Menschen als physischen Organismen verwurzelt, die in einer physischen Umwelt agieren. Als Persönlichkeit nimmt das Individuum an Prozessen sozialer Interaktion mittels verschiedener Rollen teil. Rollen sind organisiert und zu Kollektiven agregiert, die ihrerseits durch zunehmend generalisierte institutionelle Normen gesteuert werden. Die ‚Spitze des Systems' bildet die Gesellschaft als Gesamtsystem, heute meistens in Form eines einzigen

politischen Kollektivs, in dem ein einziges mehr oder minder integriertes Wertsystem institutionalisiert ist“ (Parsons 1976:87-88).

Diese vier stellen „analytisch unabhängige Subsysteme eines Systems (des allgemeinen ‚Handlungs’-Systems) dar, die in Interaktion und Interpenetration stehen“ (Ackermann/Parsons 1976:69)[3]. Alle besitzen sie eine eigenständige Existenz, d. h. dass sie sich trotz der hierarchischen Anordnung nicht voneinander ableiten lassen. So ist beispielsweise die Persönlichkeit ebenso wenig ein Epiphänomen des sozialen Systems wie es vom Organismus her determiniert ist. Parsons spricht hier von gegenseitigen Input/Output-Beziehungen, wobei aber der Output eines Systems in ein anderes von dessen spezifischem Rezeptorsystem aufgenommen wird, weswegen es keine Determination geben kann. Es findet also ein Einfluss statt, wie dieser aber aufgenommen und verwertet wird, kann nur vom jeweiligen System selbst abhängen. Diese Beziehung und der Austausch zwischen den Subsystemen wird als Funktion bezeichnet; so ist etwa die Funktion der Persönlichkeit die Koordinierung der Einflüsse von Organismus und Sozialsystem (ebd.:75-76).

Die unterste Analyseeinheit einer Gesellschaft stellen die Individuen als Handelnde in ihrer Körperlichkeit dar. Die Organismen zeichnen sich vor allem durch ihre Prägsamkeit, ihre Plastizität aus, d. h., dass diese Grundlage als relativ offen für Sozialisationsprozesse und der Formung der darauf aufbauenden Persönlichkeit konzipiert wird. Der Organismus als Struktureinheit sozialer Systeme fasst Triebe, Bedürfnisse und potentielle Anlagen zusammen, welche aber von Parsons insofern vernachlässigt werden, als sie größtenteils – außer den primären Bedürfnissen wie Nahrung, Schlaf und Atemluft - durch die Gesellschaft überformt bzw. geprägt werden. Er bestreitet also eine direkte Handlungssteuerung durch Triebe und konzentriert sich vielmehr auf deren soziale Ausgestaltung. So lernt ein Mensch sehr schnell die Unterscheidung zwischen sozial gebilligten und missbilligten Trieben kennen und sich entsprechend zu verhalten. Die Bedürfnisstruktur eines Menschen wird somit gesellschaftlich hervorgebracht und ist wandelbar (vgl. Schlottmann 1968:41-44).

Das Persönlichkeitssystem ist, wie bereits deutlich wurde, eng an den Verhaltensorganismus gekoppelt und hat zur Aufgabe, die „Antriebsenergien (des Organismus B. S.) zu kontrollieren und in gesellschaftlich erlaubte und vorgeschriebene Bahnen zu lenken“ (Hurrelmann 1990:41). Es ist organisiert nach „Normen bzw. Rollen und den darin

[3] Der Begriff der Interpenetration wurde von Parsons entwickelt und aber nicht völlig klar definiert. Es ist ein Mechanismus der Integration und meint jede Art von Intersystembeziehungen (vgl. Künzler/Schulze 1991:126).

enthaltenen (institutionalisierten) kognitiven, expressiv gefühlsmäßigen und normierenden ‚cultural elements'" (ebd.:44), welche im Rahmen des Sozialisationsprozesses internalisiert werden müssen. Der Einzelne lernt also Rollenhandeln, wobei (soziale) Rolle als „ein aus speziellen Normen bestehendes Bündel von Erwartungshaltungen, die von einer Bezugsgruppe (...) an Inhaber bestimmter sozialer Positionen herangetragen werden" (Bahrdt 2000:67), bezeichnet werden kann. Das Persönlichkeitssystem hat zur Aufgabe seine Stabilität zu wahren und sich, in Hinblick auf sozialen Wandel, welcher mit neuen Rollenerwartungen einhergeht, an diesen anzupassen. Dabei stehen begrenzte Möglichkeiten des Einflusses auf soziale Systeme offen. Obwohl es also möglich ist, die Stabilität zu wahren, kann es bei starkem soziokulturellen Wandel[4], der in Widerspruch zu den bisherigen Rollenorientierungen steht (Rollenkonflikt), zur Krise des Persönlichkeitssystems kommen. Dann setzt ein Mechanismus ein, der die Persönlichkeitsstruktur umorganisiert und an die Veränderungen anpasst, um das Gleichgewicht des Individuums und auch des Handlungssystems wiederherzustellen. Ist die Diskrepanz allerdings zu groß, kommt es zu abweichendem Verhalten (Schlottmann 1968:44-47).

Die Struktur sozialer Systeme setzt sich zusammen aus Werten, Normen, sozialen Gesamtheiten und Rollen. Individuen können an mehreren sozialen Systemen teilhaben, weshalb sie analytisch unter dem Aspekt der jeweiligen Rolle gefasst werden. Letzteres bedeutet, dass von gewissen Mitgliedern des sozialen Systems bestimmte Tätigkeiten und Verhaltensweisen erwartet werden: „Sie definiert eine Klasse von Individuen, die aufgrund wechselseitiger Erwartungen zu einer besonderen Gesamtheit gehören" (Parsons 1872:16). Die Rolle ist also ein Ausschnitt von auf bestimmte Systeme bezogene Verhaltensweisen, die der Einzelne übernimmt. Jeder Rolle entspricht dabei ein Wert, der als übergreifender Maßstab Orientierung und Verhalten der Rollenträger bestimmt. Werte sorgen für die Integration der einzelnen Rollen der Menschen und die Rollen der sozialen Gesamtheiten. Der Rolle entspricht eine normative Erwartungshaltung, d. h. dass an den/die RolleninhaberIn Anforderungen gestellt werden, die das Handeln regulieren. Durch die „Absicherung" der Rollen durch Normen und Werte ermöglichen sie gesellschaftliche Stabilität und Voraussagbarkeit von Handeln (Schlottmann 1968:33-35).

[4] Sozialer Wandel wird durch die fehlende Befriedigung von Systembedürfnissen oder ein Ungleichgewicht der Bedürfnisse der Subsysteme evoziert. Er stellt somit einen Mechanismus dar, der auf die Erhaltung der Stabilität des Handlungssystems abzielt (Schlottmann 1968:32).

Je komplexer soziale Systeme werden, desto schwieriger wird es, seine Ziele zu verwirklichen. Die einzelnen RollenträgerInnen müssen die integrierten Rollenziele verwirklichen können, die unterschiedlichen Ziele der Mitglieder müssen ausgeglichen werden und Abweichungen durch andere Systeme, etwa durch Interpenetration des Persönlichkeitssystems, müssen behoben werden. Das soziale System reagiert auf diese Anforderungen mit einer zunehmenden Differenzierung ihrer Rollen und der Ausbildung problemzentrierter Institutionen, sodass die (zunehmenden) Aufgaben des Systemerhalts nach immer differenzierteren Normen arbeitsteilig erfüllt werden können. So dient die Schule dazu, die Persönlichkeitssysteme der Individuen systemkonform zu gestalten und das Krankenhaus die Organismen zu heilen. Gesellschaft stellt sich somit als ein Geflecht von Institutionen und entsprechenden Rollen dar, die alle dem obersten Ziel des Systemerhalts dienen (ebd.:35-36).

Das Wertsystem kann auch unter dem Begriff der Kultur gefasst werden und meint „alle Denk- und Handlungsweisen, Anschauungen und Methoden“ (ebd.:38), die regulierend auf Menschen einwirken. Unterschieden werden kognitive Elemente – als sachbezogene Auffassungen wie etwa Menschenbilder und Weltanschauungen – und technische Fertigkeiten sowie die Sprache. Die expressiv-gefühlsmäßigen Elemente greifen regelnd in den emotionalen Haushalt ein und bestimmen die inneren Regungen, die Menschen den sie umgebenden Objekten entgegenbringen. Als drittes lassen sich die normierenden Elemente festmachen, die die Auswahl zwischen unterschiedlichen kognitiven oder emotionalen Entscheidungsmöglichkeiten leiten. Des weiteren dienen sie auch als Maßstäbe für die Einordnung wertender Aussagen in Wertehierarchien. Kultur im Sinne Parsons scheint also jede Form menschlichen Handelns zu betreffen; welche Techniken verwendet werden, politische Orientierungen, emotionale Reaktionen und Auswahlkriterien bei Bewertungen. Schlottmann erkennt aber keine Differenz zu den Werten und Normen des sozialen Systems und meint, dass eine Trennung nicht sinnvoll sei, da Kultur niemals losgelöst von ihren TrägerInnen als eigenständiges System gedacht werden könne (ebd.:38-40). Kultur bei Parsons wird so konzipiert, dass sie als übergeordnetes System die Strukturerhaltung der Gesellschaft garantiert, indem sie Wertorientierungen in den drei anderen Systemen verankert, die zur Stabilisierung beitragen (Künzler/Schulze 1991:127). Insofern kann Kultur m. E. aus analytischen Überlegungen als eigenständiges System betrachtet werden. Dass hier aber eine Unklarheit geschaffen wird und die Erzeugung der Werte und Normen des sozialen Systems durch jene des kulturellen Systems beschrieben werden müsste, kann kritisiert werden.

2.3. Prozess der Sozialisation

Allgemein kann folgende Definition vorangestellt werden: „Durch den Sozialisationsprozess wird das Individuum zum Mitglied der Gesellschaft, indem es mit sozialen Einstellungen und Rollenverhalten versehen wird, die seiner besonderen Gesellschaft und seinem Platz in ihr angemessen sind“ (Mann 1999:21). Es wird bereits ersichtlich, dass die Persönlichkeitsbildung in Abhängigkeit von der das Individuum umgebenden Umwelt und seiner spezifischen Position gegenüber dieser betrachtet wird. Zumeist wird eine primäre von einer sekundären Sozialisation unterschieden; erstere meint die familiäre, zweitere die in gesellschaftlichen Institutionen (Kindergarten, Schule, Universität) vermittelte (Recker 2000:604). Auch der Strukturfunktionalismus betont die Funktion des Prozesses der Übernahme der Wert- und Verhaltensmaßstäbe zuerst der unmittelbaren und später der weiteren sozialen Umwelt des Sozialisanden (vgl. Schnabel 2000:607).

Das Ziel des Sozialisationsprozesses ist einmal das Erlernen von „Orientierungen mit funktionaler Bedeutung für das Zusammenwirken eines sozialen Systems gegenseitiger Rollenerwartungen“ (Parsons zit. n. Schlottmann 1968:49). Andererseits geht es aber auch um die Herstellung neuer Gleichgewichtszustände von Handlungssystemen, d. h. der Anpassung sozio-kultureller Systeme und Persönlichkeitssysteme an strukturellen Wandel bzw. Differenzierung[5]. Solcher Wandel kann das Gleichgewicht der Persönlichkeitssysteme stören, insofern das in ihnen internalisierte Rollenhandeln in einem neuen Rahmen keine Zielerreichung mehr gewährleistet. Anders ausgedrückt funktionieren die alten Orientierungen nicht länger. Und das sozio-kulturelle System kann gefährdet werden, weil das alte Handeln den Anforderungen des gewandelten Systems nicht mehr entspricht (ebd.:49).

Das bedeutet, dass Sozialisation für Parsons ein „gleichgewichtsstabilisierender Mechanismus“ (Geißler 1979:269) ist, der also Persönlichkeitssysteme in deren Entwicklung von einem Zustand des Gleichgewichtes in den nächst höheren überführt. Diese Möglichkeit der Anpassung verweist darauf, dass Sozialisation einen Prozess darstellt, der niemals

[5] Der Begriff der Differenzierung wurde oben bereits angesprochen. In der modernen Soziologie gilt er als grundlegendes Charakteristikum sozialer Prozesse. Verstanden wird darunter der Vorgang des Auseinanderfallens homogener gesellschaftlicher Einheiten in neue Teilelemente, die von einander getrennt (differenziert) agieren. Zumeist werden Aufgaben/Funktionen ausdifferenziert, also in eigene gesellschaftliche Bereiche verlagert. Begleiterscheinungen sind dabei Institutionalisierung und Spezialisierung/Professionalisierung. Heutzutage ist Differenzierung ein umfassendes Phänomen, das auch mit dem Begriff der Arbeitsteilung recht anschaulich erklärt werden kann. Jede/r Einzelne ist abhängig von einer Vielzahl anderer Menschen, um Produkte und Dienstleistungen des täglichen Lebens zu erhalten (Gruber 2001:30-38).

abgeschlossen ist und lebenslang andauert: „we are concerned with personality as a developing system the structure of which does not remain constant relative to ist own initial base and to the relevant social systems“ (Olds/Parsons 1964:188). Dennoch sieht Parsons in der Kindheit den prägendsten Abschnitt der Sozialisation, in welchem die grundlegenden Einstellungen festgelegt werden (Schlottmann 1968:50-51).

Hier ist bereits enthalten, wie der Sozialisationsprozess bei Parsons konzipiert wird: Er wird im Hinblick auf die „Übernahme und Ausdifferenzierung von Rollen, der Internalisierung von Verhaltenserwartungen und des Erwerbs von instrumentalen Fähigkeiten“ (Rolff 1997:55) analysiert. In Anlehnung an die Arbeiten von Sigmund Freud zur kindlichen Entwicklung geht Parsons von fünf Stufen der kindlichen Sozialisation aus (vgl. Rolff 1997:55-60; Schlottmann 1968:55-57):

- Die erste Phase (orale Abhängigkeit) im Säuglingsalter ist gekennzeichnet durch die Einheit von Mutter und Kind. Aber bereits jetzt handelt es sich um soziale Interaktion und da die Handlungen der Mutter einem Reaktionsmuster auf die kindlichen Handlungen entsprechen, lernt das Kind sein Verhalten zu organisieren. Neben der biologischen Bedürfnisbefriedigung lernt das Kind, seiner Mutter zu gefallen und in Übereinstimmung mit sozialen Normen zu handeln.

- Der stabilen ersten Phase folgt gesetzmäßig eine Verunsicherung des Sozialisanden in der zweiten (anale Phase), hervorgerufen durch die Zumutung, eigenständige Aktivität zu zeigen. Das Kind hat die Sanktionsmuster der Mutter internalisiert und lernt gleichzeitig sie als libidinöses Objekt zu wählen. Durch das Lernen des Unterschiedes zwischen sich und Objekten, vor allem eben der Mutter, kann das Kind nun auch sich selbst lieben und erreicht dadurch einen neuen Gleichgewichtszustand. Die Leistungskapazität (sprachlich, motorisch) nimmt immer mehr zu und führt schließlich in die dritte Phase.

- Diese geht mit der ödipalen Krise einher, d. h. der Vater betritt bzw. stört die dyadische Beziehung von Mutter und Kind. Ebenso treten die Geschwister in den Bereich der Aufmerksamkeit und dem Kind wird gegenüber der ganzen Familie eine neue, geschlechtsgebundene Rolle zugemutet; dem Sohn eine überwiegend instrumentale, der Tochter eine überwiegend gefühlsmäßige. Zur Bewältigung der

Krise wird das Persönlichkeitssystem umorganisiert und vier neue Bedürfnisse entstehen: Das Bedürfnis, die eigenen Bedürfnisse selbst befriedigen zu können; dasjenige nach Konformität mit den von außen kommenden Erwartungen; nach Sicherheit im Verhältnis zu anderen und nach Bewährung gegenüber Erwartungen. Das Kind lernt auch die Orientierungsmuster der Familie zu übernehmen, welche durch Unter- und Überordnung bzw. hierarchische Verhältnisse (Eltern – Kinder) charakterisiert sind[6].

- In der vierten Phase (Adoleszenz) destabilisiert das Erwachen der Sexualität den Sozialisanden: Durch das Inzesttabu wird er/sie auf einen Bereich der Umwelt jenseits der Familie verwiesen, für welchen ihm/ihr die Orientierungsmöglichkeiten fehlen. Sexualität stellt also einen Motor der Abnabelung von der Familie dar. Da hier die sexuellen Regungen tabuisiert sind, müssen sie in andere, nicht familiäre Gebiete abgeleitet werden

- In der fünften Phase (Phase der Reife) werden diese neuen Orientierungen (jenseits der Familie) erlernt und die Aufnahme eigener Beziehungen dadurch ermöglicht. Das Persönlichkeitssystem wird dazu differenziert in Rollen für den familiären Innen- und Außenraum. Letzteres hat auch Auswirkungen auf die Einstellungen zum eigenen Status, der nun als zugeschriebener (ascribed) innerhalb der Familie und erreichter (achieved) außerhalb davon differenzierter betrachtet wird. Das Heranwachsen in Gruppen Gleichaltriger trägt ebenfalls zu dieser Sichtweise bei.

Damit ist der prägendste Teil der Sozialisation abgeschlossen Der Sozialisationsprozess vollzieht sich in der Abfolge aufeinander aufbauender Stufen und zeichnet sich durch die Identifikation mit deren jeweils eigenen Vorstellungen und Werten und der Imitation der jeweiligen Verhaltensweisen aus (Schlottmann 1968:51). Dabei ist die nächst höhere Stufe komplexer als die untere und bedeutet eine Verdoppelung der Rollen. Als Beispiel sei auf die Mutter-Kind-Beziehung verwiesen, die von der Struktur der Kernfamilie (vier Rollen), abgelöst wird (Olds/Parsons 1964:191). Sind es in den ersten drei Stufen noch Individuen, mit denen sich die Sozialisanden identifizieren, werden in den letzten beiden die Normen gesellschaftlicher Kollektive übernommen. Außerhalb der Familie findet Parsons vier

[6] Generell gilt, dass der Sozialisationsagent die größere Kontrolle über den Prozess ausübt (Olds/Parsons 1964:191).

Gemeinschaftstypen, deren Wertmuster internalisiert werden: Die Gesamtheit der peers (d. h. die Jugendkultur), die Schulklasse, die peer-group und Freundschaft mit einem gegengeschlechtlichen Partner (Rolff 1979:59).

In der vierten Phase setzt Parsons die beginnende Ablösung von den familialen Orientierungen an. Diese hatte zwar prinzipiell eine Modellfunktion inne, da sie die Organisationsstruktur einer Gruppe und dabei vor allem den Aspekt der Hierarchie (Eltern – Kinder) repräsentierte, muss sich das Kind von ihr lösen, um handlungsfähig zu werden. Das Hauptziel ist dabei die Ablösung der partikularistischen Seite der pattern variables durch die universalistische. Der Sozialisand muss mit der Gesellschaft interagieren können, ihre Werte teilen und Normen befolgen. Er muss auf die Ausfüllung einer Berufsrolle vorbereitet werden, die von Sachlichkeit und nicht von Emotionalität geleitet werden darf. Er muss fähig sein, die eigenen Interessen hintanzustellen und kollektiv erwünschte oder geforderte zu verfolgen. Personen müssen auch als Rollenhandelnde wahrgenommen werden können und nicht unbedingt als individuelle Persönlichkeiten. Ebenso ist die Bereitschaft Leistungen anzuerkennen und selbst zu erbringen von zentraler Bedeutung. Für erfolgreiche Interaktionen mit Positionsinhabern ist es unumgänglich zu wissen, was von diesen erwartet und gefordert werden kann und was nicht.

Notwendig ist dies aufgrund der gesellschaftlichen Anforderungen. Der Entwicklungstrend westlicher Gesellschaften verläuft in Richtung steter Differenzierung, Pluralisierung und Komplexität, begleitet von einem Prozess der Rationalisierung. Ein erfolgreich handelnder Mensch muss über Selbstkontrolle sowohl auf der Bewusstseinsebene als auch auf der Affekt- bzw. Impulsebene verfügen, ebenso über Selbstständigkeit, Wettbewerbsfähigkeiten und das Bestreben sich rational zu verhalten. Er/Sie muss über die Fähigkeit zu pluralistischem Handeln verfügen (Parsons/Platt 1976:193-194). Dabei gilt, dass von diesen Anforderungen abweichendes Verhalten als dysfunktional für das Bestehen der Gesamtgesellschaft eingestuft wird und das Einschreiten der sozialen Kontrolle bedeuten kann.

2.4. Die Schulklasse als soziales System

In diesem Aufsatz hält Parsons die grundlegenden Funktionen der Schule bzw. der Schulklasse fest, welche darin bestehen, „bei den Schülern Bereitschaft und Fähigkeit zur

erfolgreichen Erfüllung ihrer späteren Erwachsenenrollen zu verinnerlichen“ und „diese menschlichen Ressourcen innerhalb der Rollenstruktur der Erwachsenengesellschaft zu verteilen“ (Parsons 1968:161-162). Die Schulklasse wird zwar als Sozialisationsinstanz neben anderen (Familie, peer groups, Kirchen, freiwillige Organisationen) betrachtet, aber für den Zeitabschnitt von Schulbeginn bis Berufseintritt kommt ihr eine zentrale Stellung zu. Was Schule leisten muss, ist im Hinblick auf das Individuum die Ausbildung von (sozial geforderten) Kompetenzen zu initiieren, und im Hinblick auf die Gesellschaft, die (nach Schulabschluss „fertigen“) Arbeitskräfte zu verteilen (ebd.:163).

Die in obigem Zitat genannte Bereitschaft wird unterteilt in jene zur Verwirklichung der (jeweiligen) gesellschaftlichen Werte und jene zur Erfüllung spezifischer Rollentypen innerhalb der Gesellschaft. Die Fähigkeiten spalten sich ebenso auf in spezifischen Rollen entsprechende Fertigkeiten einerseits und spezifisches Rollenverhalten andererseits. D. h., dass beispielsweise ein Arzt über medizinische Kompetenzen ebenso wie über die Kenntnis grundlegender Regeln des angemessenen Umganges mit seinen Patienten verfügen muss. Neben der Vermittlung spezifischer Fähigkeiten steht jene des Wertsystems einer Gesellschaft. Es lassen sich zwei grundlegende Funktionen, welche die Schulklasse zu erfüllen hat, zusammenfassen: Die Sozialisationsfunktion, welche die Vermittlung von Wertstrukturen, die Befähigung zu Rollenhandeln und Ausbildung von Fertigkeiten umfasst und die Selektions- bzw. Allokationsfunktion, worunter die Zuweisung gesellschaftlicher Positionen zu verstehen ist (ebd.:162-163, vgl. auch Tillmann 2001:127).

Ausbildungsniveau und Berufsstatus stehen dabei in einem positiven Zusammenhang und der entscheidende Chancenunterschied am amerikanischen Arbeitsmarkt wird zwischen Personen mit und ohne Collegeabschluss gezogen. Allgemein geht Parsons davon aus, dass der Ausgang dieser Entscheidung größtenteils von den Leistungen in der Grundschule abhängig ist, da Lehrer/Innen aufgrund dieser Beurteilung zum College (und zu College vorbereitenden Kursen) raten oder nicht. Obwohl auch askriptive Merkmale wie der sozio-ökonomische Status der Familie in den Selektionsprozess einfließen können, ist für Parsons die ausschlaggebende Dimension die Leistung und damit die individuelle Befähigung. Dabei übersieht er keineswegs empirische Studien, welche zeigen, dass aufgrund der Verteilung der Collegestudenten in Hinsicht auf die Berufe der Väter anzunehmen ist, dass letztere einen Einfluss auf die Entscheidung zum College ausüben. Auch wenn er bemerkt, dass der Junge mit hohem Status und hoher Begabung sehr wahrscheinlich das College besuchen wird und

jener mit den gegenteiligen Voraussetzungen sehr wahrscheinlich nicht, so beweist ihm doch genau jener Teil, welcher der Wahrscheinlichkeit eben nicht entspricht, dass die Selektion sich aufgrund von Leistung vollzieht und andere Faktoren lediglich marginal wirksam sind. Denn bei Eintritt in die Grundschule ist außer der Geschlechtsrolle durch die familiale Sozialisation noch nichts festgelegt, weswegen von einem chancengleichen Start gesprochen werden kann (Parsons 1968:163-166). Salopp formuliert ergibt sich die Parsonsche Annahme der Chancengleichheit aus der Tatsache, dass jene es schaffen können, die es – statistisch gesehen –nicht sollten.

Die Schule ist die erste Sozialisationsinstanz, die den Status des Kindes nicht aufgrund askriptiver Merkmale wie Geschlecht, Alter und Generation festlegt; hier handelt es sich um einen erworbenen Status, der von der Erfüllung der an den/die SchülerIn gestellten Aufgaben abhängt. Die Stützung der These, dass die Statusdifferenzierung in der Schulklasse nach Leistung erfolgt, sieht Parsons in der Struktur dieser gegeben: So gibt es eine anfängliche Gleichheit der SchülerInnen[7], gemeinsame Aufgaben, eine Polarisierung zwischen SchülerInnen und Lehrperson sowie einen systematischen Prozess der Bewertung, wodurch eine partikularistische Behandlung erschwert wird. Damit aber sieht sich das Kind einem gänzlich neuen Orientierungsrahmen gegenüber, der universalistisch ist und sich an Leistungsbereitschaft ausrichtet. Die Internalisierung des Leistungsdenkens erfolgt durch Identifizierung mit dem/der LehrerIn und mit der Gruppe der gleichaltrigen Schüler. Die peer group unterstützt den Prozess der Persönlichkeitsreorganisation durch die Erfahrung eines von der Familie nicht kontrollierten Umfeldes mit eigenen Regeln. So steht etwa die frei wählbare Gruppenzugehörigkeit in Kontrast zur starren Positionsfestlegung in Familie und Schulklasse. Außerdem findet sich hier eine Quelle der Anerkennung diesseits der Erwachsenenwelt (ebd.:168-174).

Zusammenfassend müssen sich in der Grundschule die folgenden vier Prozesse vollziehen:

- Das Kind muss sich von seinen primären emotionalen Bindungen lösen
- Internalisierung gesellschaftlicher Werte und Normen, die jenen der Familie entgegengesetzt sind
- Statusdifferenzierung innerhalb der Schulklasse nach Leistung
- Verteilung der SchülerInnen entsprechend dem gesellschaftlichen Rollensystem der Erwachsenen.

[7] Parsons geht davon aus, dass die Rekrutierung der GrundschülerInnen nicht nur nach Alter sondern auch regionaler und dadurch sozial ähnlicher Herkunft erfolgt.

Obwohl sich das Kind von der Enge der familiären Beziehungen lösen muss, trägt diese zum Prozess bei, insofern sie entsprechend den Werten der Erwachsenenwelt die schulische Leistungsbewertung legitimiert und mitträgt. Dies zumindest solange eine faire Bedingung der Chancengleichheit besteht, die Parsons in der amerikanischen Gesellschaft als gegeben ansieht. Das neue Bewertungsschema trifft aber nicht mit voller Härte auf die Schulbeginner, sondern wird durch Nachsicht und Eingehen auf die kindlichen Bedürfnisse entschärft. Spannungsverringernd wirkt hier die Tatsache, dass die Lehrperson der Grundschule zumeist weiblich ist und als Klassenlehrerin ein Jahr die jeweilige Klasse hauptsächlich unterrichtet. Der dadurch mögliche Beziehungsaufbau erleichtert die Ablösung von der ersten zentralen Bezugsperson, der Mutter. Weiters fördern die in der Schule vorgesehenen Belohnungen für erwünschtes Verhalten die schulischen Sozialisationsprozesse[8]. Und zuletzt sind es die Geschehnisse außerhalb der Schule, die den Übergang von der familiären Identifizierung hin zur eigenständigen Identität forcieren. Letzteres, wie oben bereits angedeutet, aufgrund der Erfahrung, dass die Stellung in der peer group unabhängig von der sozialen Herkunft ist und eine selbst erreichte Position darstellt (ebd.:179-181).

In der Oberschule liegt, nachdem in der Grundschule Leistungsorientierung verinnerlicht und Positionen zugewiesen wurden, der Fokus auf der „Differenzierung qualitativer Typen von Leistung“ (ebd.:186). Hier werden kognitive von moralischen Leistungen[9] getrennt, wobei erstere das Lernen von Informationen und Fertigkeiten im Bereich empirischen Wissens und Technik meint und die zweiten das Verhalten, Betragen und was heute wahrscheinlich unter soziale Kompetenz fällt. SchülerInnen mit hoher kognitiver Leistungsbereitschaft werden technischen Rollen zuneigen, jene mit hoher moralischer Leistung sozialen Berufen. Die Schulstruktur ändert sich insofern, als mehrere Lehrpersonen beiderlei Geschlechts den Unterricht leiten, in Form von Wahlfächern verschiedene Optionen offen stehen und sich dadurch auch die feste Organisation der Klasse teilweise auflöst. Der Einzugsbereich höherer Schulen ist meist größer als jener der Grundschule und bedeutet eine Vergrößerung der Statusunterschiede. Überhaupt nimmt die Bedeutung der peer group zu, da erstens zwischengeschlechtliche Beziehungen üblich werden und zweitens die Frage des Prestige und der daraus sich ergebenden Schichtung in den Gleichaltrigengruppen brisant wird. Dabei ist der Prozess dieser Differenzierung wiederum unabhängig vom zugeschriebenem Status und tendenziell auch von der Schulleistung. Der Status in den informellen Gruppen wird nach

[8] Vgl. Fend Neue Theorie der Schule: Auch Misserfolge und Sanktionen wirken, und zwar negativ
[9] In der Grundschule herrscht eine Kongruenz dieser beiden Leistungstypen vor und beide werden gleichzeitig bewertet.

gesonderten Leistungen verteilt, die unter den Begriff Ansehen subsumiert werden können. Neben familialem und Schulsystem bildet sich ein drittes, von diesen relativ unabhängiges Geflecht sozialer Beziehungen und Bewertungen aus (ebd.:186-189).

Zusammenfassend zur Funktion der Schule ein treffendes Zitat von Fingerle (1993:49): „Während zu Beginn der Grundschule nur eine Statusdifferenzierung nach Geschlecht gegeben ist, hat die Schulklasse zum Abschluss der Schulzeit eine auf Leistung bezogene Statusdifferenzierung nicht nur bewirkt, sondern auch zur Anerkennung dieser Statusdifferenzierung durch die Jugendlichen beigetragen". Schule fungiert hierbei „als Vermittlungsinstanz zwischen der Intimgruppe ‚Familie' mit ihren partikularistischen Sichtweisen und der anonymen, an universalistischen Prinzipien ausgerichteten aufgeklärten Leistungsgesellschaft" (Götz-Henrich 1996:147).

3. Helmut Fends Theorie der Schule

Helmut Fends Theorie der Schule erschien 1980 und stützte sich auf die Vorarbeiten, die Fend und andere in den 70er Jahren in der Reihe Soziologie der Schule herausgegeben haben. Er stützt sich stark auf die strukturfunktionalen Vorarbeiten von Parsons und Dreeben, bleibt aber nicht bei der theoretischen Betrachtung stehen, sondern bringt empirische Arbeiten über das deutsche Schulsystem mit ein. Sein Ansatz steht in der Tradition des sozialisationstheoretischen Paradigmas, die Neuerung gegenüber den Vorarbeiten sind in der Aufnahme empirischer Arbeiten zu sehen. 2006 erscheint die „Neue Theorie der Schule", die eine Bestandsaufnahme seiner bisherigen Arbeiten darstellt. Er hält oftmals an den empirischen Ergebnissen seiner eigenen, älteren Forschungen fest, führt dies aber auf das Fehlen neuerer Arbeiten zurück. Fend (2006a:116-117) betrachtet seine Theorie der Schule als in drei Teile gegliedert: Die makrotheoretische Betrachtung, Schule als Erfahrungsraum und Wirkungen der schulischen Erfahrungsfelder. Einleitend folgt ein Überblick über die Fendschen Aussagen zum Sozialisationsprozess, daran anschließend wird anhand der obigen Gliederung der Fendsche Ansatz weiter vorgestellt.

3.1. Sozialisationsprozess und Schule

Schule gilt Fend als Antwort auf die „generationsbedingten Reproduktionsprobleme der Gesellschaft“ (1974:11) und er schließt sich Parsons mit der Frage an, wie soziale Systeme über längere Zeiträume hinweg erhalten werden können. Um dies zu bewerkstelligen, müssen der nachwachsenden Generation die entsprechenden - also systemerhaltenden – Merkmale, Orientierungen und Verhaltensweisen vermittelt werden. Dabei ist das Ergebnis der Reproduktion nicht als eine Kopie der Vorgänger zu verstehen, sondern sollten neue Träger über Lernprozesse befähigt werden, (erfolgreich) Mitglieder eines sozialen Systems zu sein. Der entsprechende Vorgang der Übertragung ist die Sozialisation, die Fend wie folgt definiert: „Der Sozialisationsprozess kann (...) als Lernprozess aufgefasst werden, in welchem insbesondere Normen, Werte und Interpretationsmuster sowie Haltungen von sozialen Interaktionspartnern übernommen werden“ (ebd.:14). Im Ergebnis muss sich das Verhalten der Kinder in ungefährer Übereinstimmung mit den Rollenerwartungen und kulturellen Vorstellungen der Erwachsenen befinden.

Während in einfachen Gesellschaften eine normative Ordnung, definiert als „System von Verhaltensimperativen, von Geboten und Verboten“ (Fend 1971:121) durch Bräuche (alltägliches Verhalten) und Sitte (Moral, Tabus) aufrechterhalten werden kann, sind in komplexeren zusätzlich formalisierte Mittel der sozialen Kontrolle wie das Rechtssystem und ausdrücklich formulierte Gesetze nötig. Dies aufgrund der Tatsache, dass mehrere Wertsysteme nebeneinander bestehen können, die normative Ordnung wandelbar ist und verschiedenste Gruppen unterschiedlicher Orientierungen miteinander auskommen sollten. Es können zudem verschiedenste Werte zur Rechtfertigung der jeweils als richtig angesehenen Vorstellungen herangezogen werden. Es wird daher ein Minimum an geteilten Werten und Normen benötigt, welches unbedingt von einem System der sozialen Kontrolle abgesichert werden muss (vgl. ebd.:122-126).

Fend schließt sich also der Parsonschen Sichtweise an, wenn er auf die Wichtigkeit des Konsenses, der sozialen Kontrolle und die in Rollen organisierten Erwartungen im Sozialisationsprozess hinweist. Die gesellschaftlichen Probleme, welche durch Sozialisation zu lösen sind, bestehen in einer ersten Annäherung in der Zuordnung/Verteilung von Gütern, Möglichkeiten und Macht; der Rechtfertigung dieses Vorgangs durch ein anerkanntes Wertesystem und der Durchsetzung der Normen durch soziale Kontrolle (ebd.:140-141). Fend

sieht Werte nicht als „Eigenschaften von Gegenständen, Personen oder Sachverhalten, sondern ihnen durch Prädikatsbegriffe (...) zugeschriebene Qualitäten“ (Fend 1971:144) an und Normen als Vorschriften für das Verhalten, also „in Imperative umgewandelte (...) Wertungen“ (ebd.:146). Das Wertsystem stellt die oberste Instanz dar, von welcher Normen abgeleitet und legitimiert werden.

Dabei spricht Fend von der Doppelfunktion des Sozialisationsprozesses; der Erhalt der Gesellschaft auf der einen, die Sozialwerdung der Personen auf der anderen Seite. Das Individuum muss durch den Prozess handlungsfähig innerhalb einer bestimmten Gesellschaftsordnung werden, wobei sich durchaus Diskrepanzen zwischen den Zielen der Gesellschaft und jenen des Individuums auftun können. Der Sozialisationsprozess vollzieht sich durch soziale Bezugssysteme und nicht abstrakt in der Gesellschaft, d. h. auch, dass die Erwartungen überindividuell vorgegeben sind. Die Prozesse erfolgen im Rahmen der Interaktionen der Mitglieder eines sozialen Systems. Besonders deutlich sichtbar werden sie bei abweichendem Verhalten und der entsprechenden Reaktion durch die soziale Kontrolle. Das Konstrukt der Rolle und die sich daran anschließenden Erwartungen wird von Fend zwar verwendet, aber als eine Möglichkeit der Darstellung in seiner Wichtigkeit (wie bei Parsons) relativiert. Durch die empirische Ausrichtung sind ihm die konkret an ein Individuum in einem sozialen System gestellten Anforderungen bei der Analyse selbst wichtiger als verallgemeinerte Rollenerwartungen (Fend 1974:16-17).

Zusammenfassend stellt Sozialisation einen Lernprozess dar, in dessen Verlauf Werte, Normen, Symbole und Interpretationsschemata vermittelt werden. Das Lernen ist dabei auf die Erwartungen und Beeinflussungen sozialer Systeme bezogen, d. h., dass normative Erwartungsstrukturen eng an soziale Systemprobleme gekoppelt sind. „In dieser Perspektive wird schulisches Lernen nicht mehr zu einem Ziel an sich (...); schulisches Lernen wird vielmehr zu einem Mittel der Erfüllung gesellschaftlicher Zwecke“ (Fend et. al. 1976:7). D. h., dass die reine Bildung der Persönlichkeit oder die Steigerung der Kompetenz des Einzelnen der gesellschaftlichen Reproduktion wenn nicht untergeordnet, so zumindest angepasst werden muss[10]. Schulsysteme als Instrumente gesellschaftlicher Integration müssen aus diesem Blickwinkel Orientierungen vermitteln, „die zur Sicherung wünschenswerter

[10] Mit Gruber (2002:8-9) kann hierzu angemerkt werden, dass ein Blick in die Geschichte zeigt, dass pädagogische Ziele wie Emanzipation oder Vollkommenheit immer schon der Verwertbarkeit und Brauchbarkeit von Bildung untergeordnet waren. Überwiegend wurde der breiten Masse nur jene Bildung zugestanden, die sie zur Berufsausübung befähigte und ihrem Stand angemessen war.

Herrschaftsverhältnisse dienen“ (ebd.:8). Wodurch schulische Sozialisation heute zwar zu Autonomie und Selbstverantwortung erziehen soll, diese Werte aber stets den institutionellen Rahmenbedingungen untergeordnet werden müssen (Fend 2006a:24).

Fend (1974:18-19) bezieht das Lernen stärker als Parsons auf Bedürfnis- und Triebstrukturen, welche er weniger als sozial geformt zu betrachten scheint als Parsons. In diesem Sinne macht er auch aufmerksam auf das Problem normativer Implikationen der jeweiligen Theorie. So kann für ihn abweichendes Verhalten mittels einer Theorie, die davon ausgeht, dass der Sozialisationsprozess Übereinstimmung zwischen individuellen Bedürfnissen und sozialen (systemischen) Notwendigkeiten erzeugt, nicht adäquat erfasst werden. In Fends Ansatz können Normen internalisiert sein, also eingefügt in das Persönlichkeitssystem, oder aber aufgrund von Gewohnheit oder aus instrumentellen Interessen heraus befolgt werden (ebd.:20). Es kann zwar davon ausgegangen werden, dass inkorporierte normative Orientierungen stabilere gesellschaftliche Verhältnisse garantieren, aber dies stellt nur eine Möglichkeit unter anderen dar. Es kann m. E. davon ausgegangen werden, dass Normen und Werte also auch situationsspezifisch angewandt werden.

Wie bei Parsons spielt auch bei Fend Schule eine maßgebliche Rolle im Verlauf des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen. Seine Definition von Schule lautet: „*Unter Schulsystemen sollen Institutionen der gesellschaftlich kontrollierten Sozialisation* verstanden werden“ (Fend 1980:2, Herv. im Original). Institutionen stellen auch für Fend das notwendige Mittel der Kompensation des Mängelwesens Mensch zur Lösung von Reproduktionssystemen dar (ebd.:3), die entstehen, wenn das Aufwachsen und Mitarbeiten in einer Gesellschaft die Übertragung des angehäuften Wissensvorrates nicht länger garantieren kann (Fend 1974:58). Drei Gründe für die Einführung von Schulsystemen lassen sich somit festmachen: Verfall der Sitten, drohender Verlust technischen Wissens und sozial- und machtpolitische Motive (ebd.60-61). Es wird hier klar, dass Schule als Institution ein von Menschen geschaffenes und somit veränderbares Gebilde ist. Interessant erscheint neben der funktionalen These des Sittenverfalls und Wissenverlustes der Hinweis darauf, dass Schule zur Umsetzung der Interessen gesellschaftlicher Gruppen instrumentalisiert werden kann. Und insofern auch niemals eine neutrale Instanz der Erziehung darstellen kann, sondern von politischen Mächten beeinflusst oder gar benutzt wird, was der Pädagogik lange Zeit nicht in den Blick kam.

Als eindringliches Beispiel kann dabei die Indienstnahme der Schule durch den Nationalsozialismus gesehen werden. Erziehung zielte dabei auf die Einübung von Führung und Gehorsam ab; sie wird nicht am Ideal des selbstständigen Denkens ausgerichtet sondern am Ideal des nationalsozialistischen, soldatischen Menschen (Fend 2006a:90-91). Detailliert zeigt Müllner (1993) auf, wie beispielsweise der Schulsport von den Nationalsozialisten „kriegspolitischen, rassistischen und antidemokratischen Zielen" (ebd.:63) untergeordnet wurde und „militärische, soldatische Eigenschaften (...) forciert [wurden]" (ebd.:12). Dem Sportunterricht wurde unter den Nationalsozialisten innerhalb des schulischen Lehrplans ein äußerst wichtiger Platz eingeräumt, was sich quantitativ an der Anhebung der Sportstunden auf fünf pro Woche in allen Schulgattungen und auch das Aufrücken der Sportnote an die erste Stelle im Zeugnis ausdrückte (ebd.:64). Dem nationalsozialistischen Erziehungsziel entsprechend, das im Ausbilden soldatischer Körper und den dazugehörigen Attributen (zäh, hart, schnell) (vgl. ebd.:19-37) bestand, wurde der schulische Lehrplan umgestaltet. Die politische Elite bediente sich der Schule als Institution zur Gestaltung der Gesellschaft entsprechend ihrer eigenen, in diesem Fall rassistischen, Weltanschauung.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für Fend der Sozialisationsprozess auf den Erhalt der Gesellschaft und das Ausbilden der Persönlichkeit abzielt, wobei aber mittels sozialer Kontrolle dem ersten Punkt der wichtigere Platz zugewiesen wird. Die Funktion desselbigen liegt in der Vermittlung von Werten, Normen, Interpretationsmustern und Verhaltensweisen, die von der heranwachsenden Generation übernommen werden müssen, sei es durch tatsächliche Internalisierung oder auch nur Akzeptanz bzw. Anpassung. Dabei kommt Institutionen wie der Schule eine entscheidende Rolle zu, deren Wirken jeweils empirisch zu betrachten ist. Im folgenden werden die gesellschaftlichen Funktionen der Schule vorgestellt.

3.2. Makrotheoretische Bestimmung des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft

Jenseits der Aufgabe, Individuen zu bilden, erfüllt das Schul- bzw. Bildungssystem[11] wichtige Funktionen für die Gesamtgesellschaft, für deren Aufbau und Weiterbestand. Einerseits geht es dabei um die Schaffung von Arbeitsvermögen, also fachliche Qualifikationen zu vermitteln, und andererseits um die Erzeugung sozialintegrativer Bewusstseinslagen, also

[11] Fend unterscheidet nicht zwischen den beiden Begriffen und verwendet sie offenbar synonym, wie auch Fingerle (1993:55-56) feststellt.

Qualifikationen und Orientierungen jenseits des engen beruflichen Bereiches. In der ersten Soziologie der Schule (1974) werden drei Elemente angegeben, die das Schulsystem für die Gesellschaft leistet: Die Qualifikations-, die Allokations- und die Integrations-/Legitimationsfunktion. Alle drei sind bei Parsons bereits zu finden, wenn auch nicht so ausdrücklich ausformuliert. In der Neuen Theorie der Schule fügt Fend (2006a:49) noch die Funktion der kulturellen Reproduktion, also der Kulturüberlieferung an. Er folgt damit Wolfgang Klafki, welcher 1989 mit dieser – in der Pädagogik unter dem Begriff der Enkulturation gefassten – Funktion die bestehenden ergänzte (vgl. Gudjons 2006:310).

3.2.1. Qualifikationsfunktion

Der Einsicht der Bildungsökonomie folgend, dass der Ausbildungsstand der Bevölkerung eine wichtige Voraussetzung für die wirtschaftliche Entwicklung einer Gesellschaft darstellt, wurde Schule vermehrt als der Ort angesehen, der die Menschen mit Qualifikationen für den Produktionsbereich ausstattet (Fend 1980:19). Das bedeutet, dass die Förderung von Bildung als Investition in wirtschaftliche Produktivität aufgefasst wird. Diese Konzeption von Bildung ist in der zweiten Hälfte des 20 Jahrhunderts entstanden und stellt eine neue Betrachtungsweise dar, die in der Pädagogik bislang fehlte (Fend 2006a:37). Sie löste eine Pädagogik der Nachkriegszeit ab, die die Tradition der Aufklärung vertrat und den Menschen als vernunftbegabtes und sittliches Wesen konzipierte. Welche gesamtgesellschaftlichen Voraussetzungen und pädagogischen Möglichkeiten eine Entfaltung von Vernunft, Humanität und Transzendenz erreichen könnte, war hier die zentrale Frage. Im Mittelpunkt stand die personale Identität des Menschen und das Idealbild einer humanen Existenz und deren Formung (vgl. Fend 2006b:194-196).

Aber wichtiger noch war diese Trendwende in der Politik, die sich nach dem Weltkrieg vor allem dem wirtschaftlichen Wiederaufbau verschrieben hatte, und erst durch die Kenntnisnahme des Zusammenhanges von Wirtschaftswachstum und Ausbildungsniveau der Bevölkerung dem Bildungswesen einen zentralen politischen Stellenwert zuwies (Engelbrecht 1998:20). Neben den ersten personalen Engpässen auf dem österreichischen Arbeitsmarkt und dem ersten Auftreten eines nicht gedeckten Bedarfs an qualifizierten Arbeitskräften stellt die Entwicklung der Bildungsökonomie den Anstoß zur Bildungsexpansion dar (Bodenhöfer 1997:594). Diese Sichtweise, Bildung als wirtschaftlichen Faktor und unumgängliche

Grundvoraussetzung zu betrachten, verallgemeinerte sich rasch und wurde zum internationalen Konsens der Regierungen und förderte weltweit die Bildungsbeteiligung (vgl. Hobsbawm 2002:372-375).

Die Annahme, dass das Beschäftigungs- und das Bildungssystem in Zusammenhang stehen, wirft vor allem die Frage der Bildungsplanung auf, wie sie etwa der Manpower-Ansatz zu beantworten versucht. Diese Theorie erlaubt Voraussagen über den zukünftigen Bedarf an qualifizierten ArbeitnehmerInnen in verschiedenen Sektoren[12] und verspricht somit eine Ausbildungswahl treffen zu können, die nach Beendigung einen Arbeitsplatz garantiert. Der Ansatz wurde aber stark kritisiert und bald verworfen, da er übersah, dass das Wirken von freien Marktkräften, insbesondere das zukünftige, unvorhersehbar ist (vgl. Fend 1974:71-78). Aber auch Revolutionen im Bereich von Wissenschaft und Technik verunmöglichen die Prognose durch Bildungsplanung, wie beispielsweise die nicht zuletzt in ihren Ausmaßen völlig unvorhergesehen Umwälzungen in der Informationstechnologie gezeigt haben (Fend 2006a:37-38). Die Prognose des Bedarfs von bestimmten Qualifikationen ist nicht möglich, die Wichtigkeit dieser Fragestellung wurde aber vor allem durch ein institutionelles Problem des Bildungswesens verdrängt; denn durch den Ansturm der Massen im Zuge der Bildungsexpansion wird das Problem der Qualifikation vom Problem der Unterbringung der Qualifizierten abgelöst. Die Frage, welche Qualifikationen produziert werden sollen, kann aber nun nicht beiseite geschoben werden, da mit der quantitativen Zunahme der im Bildungssystem Stehenden umso mehr eine „optimale Passung zwischen dem Bedarf des Beschäftigungssystems und dem schulischen Angebot“ (Fend 1980:20) erreicht werden sollte. Trotz ihrer eigentlichen Unmöglichkeit, bzw. der Unschärfe ihrer Prognosen ist Bildungsplanung nötig und versucht in mittelfristigen Schätzungen Bedarfsstrukturen in verschiedenen Bereichen vorauszusehen (Fend 2006a:38).

Einen anderen Ansatz zur Qualifikation der ArbeiterInnen durch das Bildungssystem liefert die politökonomische Analyse. Sie geht davon aus, dass höhere Qualifizierungen der ArbeiterInnen gewinnbringenderen Einsatz derselbigen durch die UnternehmerInnen ermöglicht und also „im Ausbildungssektor erworbene Qualifikation des Arbeiters die wertbildende Potenz des Arbeiters vergrößert“ (Fend 1974:87). So würden Investitionen in den Sektor der Qualifizierung den Unternehmen größere Gewinne versprechen und sich als

[12] Die Prognose wurde für vier getrennte Bereiche durchgeführt: Öffentliche Verwaltung, Wirtschaft, Bereich Haushalt (=Dienstleistungen aller Art) und Bildungs- und Ausbildungswesen (insbesondere Lehrer) (Fend 1974:72).

lohnende Strategie im wirtschaftlichen Wettbewerb darstellen. Andererseits muss mit der Ausbildung ein neuer Kostenfaktor in die Rechnung aufgenommen werden, der die Profite wieder deutlich schmälern würde. Als Schlussfolgerung auf Seiten der UnternehmerInnen gilt folglich, dass für die Herstellung von Qualifikationen das Verwertungsinteresse im Vordergrund zu stehen hat und nur die unbedingt für den Arbeitsprozess notwendigen erzeugt werden dürfen. Auch müssen die Ausbildungskosten gesenkt, d. h. die Qualifizierung verkürzt und effizienter gestaltet werden (ebd.:87-88). Letztendlich wird in diesem Ansatz der Staat als Erfüllungsgehilfe der Wirtschaft betrachtet, da er im Rahmen des Schulwesens einen Großteil der Kosten für die Herstellung von Arbeitskräften übernimmt und die Unternehmen nichts dazu beitragen, aber die Hauptprofiteure sind[13] (Fend 1980:22-23).

In weniger allgemeinen Analysen des Zusammenhanges von Ausbildungssektor und Wirtschaft, stellt der politökonomische Ansatz einen Wandel der Qualifikationsstrukturen fest. Es kommt zu einer Verminderung der Nachfrage an Fachwissen und Erfahrung gegenüber einer Forderung nach der Fähigkeit, sich neue Fähigkeiten aneignen zu können. Das bedeutet einen indirekteren Zusammenhang zwischen Schule und Produktion; nicht mehr spezialisierte Fach- bzw. auf einen spezifischen Beruf vorbereitete Arbeitskräfte sollen das Produkt des Bildungswesens sein, sondern ein/e allgemein den Anforderungen des kapitalistischen Systems genügende/r ArbeiterIn. Die eigentliche Berufsausbildung ist der Schule nicht zuzumuten und muss direkt in die Betriebe verlagert werden. Dabei ist zu beachten, dass die Forderung nach allgemein höherer Bildung vor allem von den Großunternehmen ausgeht, da den Klein- und Mittelbetrieben die weniger gebildete Arbeitskraft (etwa der Hauptschulabschluss) vollkommen ausreicht (Fend 1974:89-90).

Der Trend geht aber in Richtung höherer Allgemeinbildung, wobei der Zusammenhang von Bildung und Ökonomie keineswegs klar ist. So ist anzunehmen, dass der Bildungsbereich von sich aus expandieren kann und im Produktionsbereich die Auswahlkriterien erst deshalb erhöht werden, weil die UnternehmerInnen wählerischer sein können. Als genereller Trend wird festgehalten, dass weniger das konkrete Arbeitsvermögen gefordert wird[14], sondern mehr und mehr Einstellungen und grundlegende Verhaltensweisen wie Mobilität, Flexibilität und Disponibilität. Da sich die Bildungspolitik mit einer prinzipiellen Unschärfe der Prognose

[13] Dazu wird den Wirtschaftstreibenden ein großer Einfluss auf Art und vor allem Ziel der schulischen Ausbildung zugesprochen (vgl. Fend 1974:87-88).
[14] Dabei ist im gegliederten Schulsystem dennoch eine grundsätzliche Trennung nach Aufgabenfeldern gegeben. So bereitet die Hauptschule auf praktische, die Realschule auf technische bzw. praktisch-theoretische Tätigkeiten und das Gymnasium auf planende und leitende Funktionen vor (Fend 1974:92).

zukünftig geforderter Qualifikationen abfinden muss, aber der Output des Bildungssystems für den Produktionssektor zur Verfügung stehen soll, gilt als Antwort darauf die Bereitstellung eines hohen allgemeinen Qualifikationsniveaus, eine bereichsspezifische Steuerung der jeweiligen Ausbildungsgänge und ein Mängel kompensierendes System der Weiterbildung. Das bedeutet aber keineswegs, dass die Schule keine wirtschaftlich verwertbaren Qualifikationen mehr erzeugt. Im Gegenteil sorgt die Grundqualifikation für die Möglichkeit, rasch jeweils andere, zu einem bestimmten Zeitpunkt benötigte Qualifikationen herstellen zu können[15] (Fend 1980:24-28).

In der modernen Industriegesellschaft herrscht ein neues Prinzip der Arbeitsteilung vor, das nicht länger in der hierarchischen Beziehung von Lehrling und Meister ihr Ideal findet, sondern im Modus des Teams von SpezialistInnen. Waren im ersten Modell die Qualifikationen des Lehrlings noch in jenen des Meisters enthalten, so ist dies im Team nicht länger der Fall. Hier bringt jeder/jede verschiedene Qualitäten ein und die Mitglieder sind nicht gegenseitig ersetzbar. Mit anderen Worten gibt es im Organisationsmodus des Teams nicht ein Wissen, das der Inhaber der obersten Position innehat und weitergibt, sondern verschiedene Arten, deren Wert nicht von vornherein klar ist und der sich wohl erst über einen Aushandlungsprozess herausstellen muss. Die hierarchische Beziehung ist im Meister-Lehrling-Verhältnis klar definiert und Probleme lassen sich leicht beheben; im Team jedoch werden Orientierungen und Verhaltensweisen der Mitglieder benötigt welche den Arbeitsprozess ohne äußere Kontrolle am Laufen halten. Diese normativen Orientierungen, die einen Grundkonsens der Zusammenarbeit im Modus des Teams markieren, werden nun die zentral nachgefragte Qualifikation, die Schule erzeugen soll (Fend 1974:94). In der Neuen Theorie der Schule kommt Fend zu dem Schluss, dass in der Moderne diejenigen Qualifikationen, die der Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft zugute kommen, die zentrale Stellung einnehmen (Fend 2006:50).

Da er aber nicht spezifischer auf diese Sockelqualifikation und was unter ihr eigentlich genau zu verstehen sei eingeht, möchte ich das Konzept der Schlüsselkompetenzen vorstellen, das in Diskussionen um Bildung und deren Zukunft häufig zur Sprache kommt. Eine nicht unbedeutende Rolle kommt dem Konzept insofern zu, als es auch von führenden BildungsexpertInnen der EU als schulische Zielsetzung angeführt wird. Als europäischer

[15] Fend plädiert dafür, einen leichten Qualifikationsüberschuss als Ziel der Bildungsplanung anzusetzen und warnt vor den Gefahren einer völligen Nichtberücksichtigung ökonomischer Anforderungen für die Volkswirtschaft ebenso wie die Biographie der in ihr Lebenden (Fend 1980:26).

Grundkonsens gilt dabei, dass „Kompetenzen an die Stelle von Faktenwissen und isolierten Fertigkeiten treten sollen“ (Svecnik 2004:191). Schlüsselkompetenzen sollten universal und so wichtig für die jeweilige Gesellschaft sein, dass jede Person über sie verfügen sollte. Ermöglichen soll ihr Besitz die Aufgabenbewältigung in drei Bereichen (ebd.:193-194):

- die eigene Lebensführung zufriedenstellend zu meistern, also den komplexen Ansprüchen einer modernen Gesellschaft (Versorgung mit Gütern, finanzielle Belange, Freizeitgestaltung,...) gerecht zu werden und sich persönlich zu entfalten
- sich im Berufsleben den Lebenserhalt sichern zu können und auch im Beruf persönliche Befriedigung über die monetäre Vergeltung hinaus zu erfahren
- in sein soziales Umfeld integriert zu sein und an der Gesellschaft zu partizipieren, beginnend im lokalen Bereich der Mitwirkung und Gestaltung bis zur Erfüllung der staatsbürgerlichen Pflichten.

Es handelt sich dabei um acht Schlüsselkompetenzen, welche jede/r europäische BürgerIn am Ende der Schulzeit gelernt haben sollte und die die Basis für das weitere, das heutzutage sog. Lebenslange Lernen darstellen (ebd.:198-199): Beherrschung der Muttersprache; grundlegende Kenntnisse in Mathematik und Naturwissenschaften; Fremdsprachen (zwei sollten künftiger EU-Standard sein); der adäquate Umgang mit Informations- und Telekommunikationstechnologien; Lernbereitschaft und Lernfähigkeit; Soziale Kompetenzen; Entrepreneurship und das kulturelle Bewusstsein. Diese Kompetenzen stellen einen Untergrund dar, welcher durch „Transversalität (...) die Flexibilität der Einsatzmöglichkeiten für das Individuum“ (ebd.:201) garantieren soll. Mit anderen Worten soll es sich um Kompetenzen handeln, die vielfältig anwendbar sind und dem/der Einzelnen die Fähigkeit der Anpassung an verschiedenste Gegebenheiten, seien dies Anforderungen aus der Berufs- oder Freizeitwelt, verleihen[16]. Außerdem stellen sie die Basis für das europaweit geforderte Lebenslange Lernen dar, für den die Schule somit der enorm wichtige Startpunkt wird. Nach ihr sollen die SchülerInnen nicht nur die entsprechenden kognitiven Fähigkeiten vermittelt

[16] Selbstverständlich wird an diesem Konzept Kritik geübt, da es die seit Humboldt existierende Idee der Kultivierung des Menschen in seiner Ganzheit nur scheinbar vertritt. Exemplarisch dazu: „Schlüsselqualifikationen machen aus dem, was Menschen im Laufe ihrer je eigenen Geschichte **werden** können (...) etwas was man **haben** kann, einen Satz von disponiblen Komponenten, die ihnen, Attributen gleich, angeheftet, zugefügt, hinzugefügt werden und die sie ihrerseits als Tauschmittel auf dem Markt einsetzen können“ (Gronemeyer 2002:27, Herv. im Original). Diese Positionen vermögen es aber m. E. nicht, zwischen den pädagogischen Idealen der Selbstverwirklichung des Menschen durch Bildung und den in einer modernen Gesellschaft gestellten Forderungen zu vermitteln. Die strukturfunktionalistische Einsicht, dass die Schule das Weiterbestehen der Gesellschaft gewährleistet, wird zugunsten eines bildungsidealistischen „Anarchismus“ aufgegeben. Eine vollkommen freie Menschwerdung, die aus soziologischer Sicht ohnehin nicht gegeben ist, würde ein komplexes gesellschaftliches System wohl zusammenbrechen lassen, da es keine Garantie für die Vermittlung systemerhaltender Qualifikationen gibt.

bekommen haben, sondern auch die Orientierungen und Motivationshaltungen, die den Weitergang des Lernens garantieren (ebd.:202). Oder m. E. noch pointierter formuliert: „Diese Bildungsansprüche konzentrieren sich in der Forderung, in der Schule solle insbesondere das Lernen gelernt werden“ (Bildungskomission NRW 1999:94)[17].

Es lässt sich also festhalten, dass die Struktur der Qualifikationen sich geändert hat und zwar weg von einer spezifischen Berufsausbildung hin zu einer grundlegenderen Vermittlung von Fähigkeiten und Werthaltungen, welche heute unter Kompetenzen subsumiert werden. Für moderne Gesellschaften lassen sich drei Dimensionen eines neuen Anforderungsprofils feststellen (Kupfer/Ranftl2006:75-76): Erstens sollen sich die BürgerInnen als „UnternehmerInnen des eigenen Humankapitals begreifen“ (ebd.:75) und damit Verantwortung für die eigene Bildungskarriere übernehmen. Disziplin, Kontrolle und Leistungsanforderung sollten nicht länger von außen an die Subjekte herangetragen werden müssen, sondern von den AkteurInnen selbst verinnerlicht werden. Die zweite Dimension betrifft die Lernfähigkeit, also das geforderte Vermögen, die Qualität der eigenen Arbeitskraft aktiv zu erhalten bzw. zu steigern. Drittens lässt sich eine „Entgrenzung der Qualifikationsanforderungen“ (ebd.) feststellen, die eine auf die Vermittlung fachlicher Fertigkeiten beschränkte Ausbildung ablöst. Der Fokus liegt hier auf der Mobilisierung des Erfahrungswissens und kommunikativer Kompetenzen zur Steigerung der Produktivität. Insgesamt zielen alle drei Dimensionen auf ein sich selbst steuerndes, kontrollierendes und produktives Individuum ab, dass gelernt hat, sich selbst aktiv in den Arbeitsprozess einzubringen.

Es scheint sich hierbei um die Ausarbeitung der Entwicklung zu handeln, die Fend bereits in den 70er Jahren konstatiert, dass nämlich das Bildungssystem verstärkt auf die Produktion einer allgemein auf die Anforderungen des kapitalistischen Wirtschaftssystems gerichteten Arbeitskraft fokussiert. Das heißt aber auch nicht, dass jedwedes vorhandene Talent in der Schule gefördert wird, sondern eben jene, welche das Funktionieren einer Gesellschaft erfordert (bzw. zu erfordern scheint) und wodurch in weiterer Folge auch ihre Reproduktion

[17] Die Bildungskommission stellt in Hinblick darauf, dass in der Schule keine zusammenhängenden Lerninhalte vermittelt werden und auch ein Konsens eines zu vermittelnden Bildungskanons nicht mehr möglich scheint, einen Auflistung an sieben zukünftig erforderlichen Lerndimensionen für die Schule zusammen, welche den europäischen Schlüsselkompetenzen nicht unähnlich sind. Es handelt sich um die Punkte Identität und soziale Beziehungen; Kulturelle Tradition; Natur, Kunst und Medien; Sprache und Kommunikation; Arbeit, Wirtschaftlichkeit und Beruflichkeit; Demokratie und Partizipation und schließlich der Umgang mit der Welt (Ökologie) (Bildungskommission NRW 1999:97-100). Auch die Definition der Schlüsselkompetenzen ist Verhandlungssache und es bestehen mehrere Ausformulierungen, aber der Grundtenor, einer allgemeinen Qualifizierung gegenüber spezifischer Ausbildung den Vorzug zu geben, ist auch hier zu finden.

gesichert wird. Dabei werden aber nicht mehr spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten in den Vordergrund gerückt, sondern allgemein gehaltene und damit vielseitig verwertbare Kompetenzen. Als übergreifende Klammer kann dabei die Leistungsorientierung angesehen werden, die bei Parsons zentral ist und auch von Fend (1974:98) hervorgehoben wird. Letzteres scheint in ausdifferenzierten, kapitalistischen Gesellschaften unabkömmlich zu sein: „Eine Gesellschaft wie die unsrige braucht möglichst viele Menschen, deren Fähigkeiten und Fertigkeiten den zeitgemäßen Standards entsprechen und muss der nachwachsenden Bevölkerung ermöglichen, für die Weiterentwicklung unserer Lebensverhältnisse maximal effektive Persönlichkeitsmotive aufzubauen“ (Hensel 1981:699). Interessant an der vorherigen Aussage scheint mir aber, dass der Autor es ablehnt, ein bestimmtes Leistungsziel vorzuformulieren, wie es etwa jenes der Wettbewerbsfähigkeit darstellen würde, sondern den Weiterbestand der Gesellschaft ganz allgemein von der Leistungsorientierung abhängig macht (vgl. ebd.) Es könnte dies als Indiz dafür gelten, wie sehr das Leistungsdenken von einem zweckgebundenen Sinn des Wirtschaftens in einen allgemein gültigen, gesellschaftlichen Konsens diffundierte. Eine Persiflage dieses Gedankenganges könnte lauten, dass wir das Ziel zwar nicht kennen, dafür umso eher dort sein müssen. Sie würde aber die tatsächlichen Verhältnisse und deren Anforderungen verkennen, die darin bestehen, dass moderne Gesellschaften sich in einem beschleunigten Wandel befinden, als deren Motor sich die wirtschaftliche Entwicklung ausmachen lässt, innerhalb derer „die Steigerung von Produktion und Produktivität (...) zu unausweichlichen Systemimperativen werden“ (Rosa 2005:258). Theoretisch erfasst werden muss, dass auf der einen Seite die Funktionsweise, insbesondere diejenige der Produktion, der Gesellschaft Anforderungen stellt, die erfüllt werden müssen. Und innerhalb dieser ein Bildungskonzept fassen, das sich auch nicht einseitig auf dieses Ziel hin ausrichtet.

3.2.2. Allokations- und Selektionsfunktion

Es ist ein Novum des industriellen Zeitalters, dass eine hohe Schulbildung mit einer hohen beruflichen Position in Zusammenhang steht, und dass „Schule als *Instanz der permanenten Umverteilung von Sozialchancen*“ (Fend 1984:102, Herv. im Original) gilt. In der vorindustriellen Gesellschaft wurde das Schicksal des/der Einzelnen von einem feudalen System qua Geburt vorherbestimmt und die individuelle Bildung hatte keinen Einfluss darauf. Rechte und Privilegien werden in diesem System also mit der Geburt und unabhängig von der

individuellen Leistung an die Subjekte vergeben (Prisching 1995:313). Als diese ständische Ordnung und das ihr inhärente Prinzip der Zuteilung zu Positionen aufgrund der Geburt ihre Gültigkeit verliert, muss ein neues Prinzip der Besetzung der Sozialstruktur gefunden werden. Es ist das Schulsystem, das „zu einer Neuverteilung der Lebenschancen führt, indem es den Zugang zu hohen oder niedrigen beruflichen Positionen und damit zu Prestige, Macht und Einkommen reguliert“ (Fend 1980:29). Entscheidend für eine solche Ansicht ist die These der nivellierten Mittelstandsgesellschaft von Helmut Schelsky. Die Schule der Stände- und Klassengesellschaft stellte für ihn nur die Bestätigung und nicht den Erwerb eines sozialen Ranges dar, d. h., dass sie keineswegs die Funktion erfüllte, den sozialen Status zu bestimmen oder gar zu verändern, im Gegenteil; der schichtspezifische Besuch der schichtspezifischen Schule bestätigte lediglich die jeweilige Position (Fend 1980:30-31). In den fünfziger Jahren jedoch konstatiert Schelsky eine zunehmende Unbrauchbarkeit der Klassen- und Schichtmodelle für die Charakterisierung der Sozialstruktur. Er führt eine zunehmende soziale Mobilität (insbesondere Aufstiege aus der Arbeiterschaft), die Homogenisierung von sozialen und kulturellen Verhaltensformen und die zunehmende Unmöglichkeit, den gesellschaftlichen Gruppierungen einheitliche Interessenlagen zu unterstellen als Beleg für seine These der entstrukturierten Gesellschaft an. Zwar fallen die Unterschiede nicht völlig weg, bleibt die Aufwärtsmobilität beschränkt und existiert das Klassendenken weiterhin in den Köpfen der Menschen fort; die Möglichkeit der sozialen Mobilität bedeute aber einen Entschichtungsprozess. Es muss hier angefügt werden, dass die These Schelskys beinahe einhellig kritisiert und abgelehnt wurde (Burzan 2004:44-46).

Dennoch führte diese Definition einer nivellierten, entschichteten und hochmobilen Mittelstandsgesellschaft zu der Annahme, dass Schulen Instanzen der Umverteilung darstellen, die sich am Prinzip der Leistungsfähigkeit und Tüchtigkeit orientieren und alte Klassenschranken niederreißen. Die Schule wurde von Schelsky als Rüttelsieb bezeichnet, das zwischen den Generationen gelagert eine Umverteilung der Lebenschancen vornimmt. Dass aber diese These nicht haltbar ist, bewiesen in der Folge Studien, deren Ergebnisse belegten, dass die soziale Herkunft und die Bildungsbeteiligung nach wie vor in einem Zusammenhang stehen (Fend 1980:31).

In den USA war die Annahme, dass ein Großteil der Vorteile, welche die Erreichung von hohen Positionen und Prestige ermöglichen, außerschulisch vermittelt werden früher bekannt als in Europa. Das Lebenseinkommen steht in Zusammenhang mit dem Schulbesuch und

ebenso der Berufsstatus. Dort wurde zusätzlich die Meinung vertreten, dass es über die sozialpolitische Indienstnahme der Schule nicht möglich sei, diese Ungleichheit zu verringern, da das Bildungswesen für die Produktion von Gleichheit und Ungleichheit weniger bedeutsam sei, als bisher in der Forschung angenommen wurde. Diese These blieb aber äußerst umstritten und wurde in Deutschland auch nicht übernommen. Aber auch hier stand bald die Einsicht fest: „Eines scheint sicher: Das Schulsystem ist kein ‚Rüttelsieb', das eine vollkommene Neuverteilung der Lebenschancen zwischen den Generationen vornimmt" (ebd.:37). In der Soziologie der Schule hält Fend vier Faktoren fest, die zu unterschiedlicher Bildungsbeteiligung führen: Soziale Herkunft, Geschlecht, Konfession und regionale Lage (1974:143). Als Beleg führt er umfangreiches Material an, auf das aber an dieser Stelle nur kurz eingegangen wird, da in Kap. stattdessen neuere Daten vorgebracht werden und die Fendschen dort zum Aufzeigen von Veränderungen verwendet werden. Der Grundzusammenhang ist zudem rasch erläutert; in bezug auf den Besuch des Gymnasiums sind weibliche Personen aus der Arbeiterschicht, die dem katholischen Glauben angehören und auf dem Land leben am meisten benachteiligt. Aus dieser Benachteiligungsformel „entstand die berühmte Kunstfigur des katholischen Arbeitermädchens vom Lande" (Fend 2006a:39), welche alle vier benachteiligenden Faktoren in sich vereint.

Der These vom Rüttelsieb entgegengesetzt ist es so, dass die Ungleichheit der Bildungsbeteiligung sogar bei gleichen Leistungen weiterbesteht, da hier Eltern schichtspezifisch Einfluss nehmen. Anhand des Übertrittes in weiterführende Schulen von Kindern mit gleichen Leistungen und aber mangelnden Empfehlungen zeigt sich, dass Akademikerkinder zu fünfzig Prozent auf ein Gymnasium gehen, von den Arbeiterkindern dagegen weniger als fünf Prozent. Letztere sind dafür mit über 80% in die Hauptschule übergetreten (ebd.:38). Eine Erklärung, welche das Handeln der Eltern auf das Kriterium der Leistung rückführt, scheint hier also wenig Beweiskraft zu haben; die Entscheidungen von Eltern in bezug auf weiterführende Bildung werden schichtspezifisch gefällt. In einer ersten Annäherung an die Barrieren zum Bildungswesen hält Fend schulimmanente Faktoren wie eine zu frühe Selektion und eine mangelnde Kompensation familiär bedingter Lernunterschiede fest. Weiters schulexterne, unter welchen er vorschulische Unterschiede im Zugang zu Lernmöglichkeiten versteht, die von der Lebenslage der Familie abhängig sind (ebd.:39). Fend versucht hier aber keine umfassende Analyse, sondern eher eine kurze Momentaufnahme abzuliefern.

3.2.3. Integrations- und Legitimationsfunktion

In Anlehnung an Durkheim vertritt Fend die These, dass in jeder Generation ein moralischer Konsens hergestellt werden muss und einen Gutteil dieser Aufgabe das Erziehungssystem zu übernehmen hat (Fend 1980:40). Der Zusammenhang zwischen der Schule und dem politischen System einer Gesellschaft lässt sich also dahingehend festmachen, dass erstere hilft, die Akzeptanz des zweiten zu erhöhen (Fend 1974:174). Dabei stellt Schule eine Miniatur der Gesellschaft dar, in der Lernen an die Stelle von Arbeit tritt, Noten anstelle des Lohnes „bezahlt" werden und soziale Anerkennung anstelle des Konsums das Prinzip der Befriedigung übernimmt (ebd.:177). Dieser Gedanke kann noch etwas ausgeführt werden: In Analogie zur modernen kapitalistischen Gesellschaft befindet sich der/die SchülerIn in einem System, das Leistungen erfordert, diese bewertet und diesen entsprechend Prestige zuteilt. Der Notenskala gemäss können also die Schüler unterschiedlich eingeteilt werden; die Guten, die Schlechten und die Mittelmäßigen. Entsprechend ist auch die soziale Anerkennung verteilt, hoch bei den EinserkandidatInnen und niedrig bei den FünferschülerInnen. Der Rahmen Schule ist dabei ein vorgefundener Kontext, dem sich die Schüler zu fügen haben. Damit sind bereits die zwei zentralen Dimensionen der Legitimitätsfunktion benannt, die eng miteinander verbunden sind: Es gilt erstens die ungleiche Verteilung knapper Güter zu legitimieren und zweitens die Anerkennung politischer Institutionen – in deren Rahmen Schule organisiert ist – zu gewährleisten bzw. zu erhöhen (Fend 1980:45).

Es stehen hier nicht die formalen Qualifikationen im Vordergrund der Analyse, sondern „jene Werte, Normen und Interpretationsmuster, die gewissermaßen als Nebenprodukte des Qualifikations- und Selektionsprozesses gelernt werden" (Fend 1974:175). Dieser Prozess des Lernens bezieht sich eben nicht auf die Inhalte des Unterrichts, wie sie der offizielle Lehrplan auflistet, sondern auf das, was zumeist mit dem Begriff des heimlichen Lehrplans umschrieben wird: Der/die SchülerIn, der/die ein Wort an der Tafel zu schreiben lernt, lernt nicht nur das Wort an sich, sondern vor allem auch das Prozedere; wie man mit der Kreide schreibt ohne zu quietschen, dass der/die LehrerIn die Anweisung gibt, die Reaktionen von Lehrperson und MitschülerInnen und wie auf diese zu antworten ist, kurz, wie man sich adäquat zu verhalten hat (vgl. Fend et. al. 1976:5-7). Es handelt sich also um eine Fülle von Prozessen auf der mikrosoziologischen Ebene der Interaktionen, seien diese nun sprachlich oder körperlich. Gerade der Selbstverständlichkeit dieser Vorgänge, die in jeder Schulklasse sich vollziehen, sind erstens die lange Zeit der Nichtbeachtung und zweitens ihre große

Prägekraft zuzuschreiben. Neben der schriftlichen Festlegung des Lehrplanes, der Fächer und Inhalte, die die SchülerInnen zu lernen und die LehrerInnen zu lehren haben, existiert eine zweite Ebene des Lernens, die nicht bewusst betrieben wird und deren Ziele nicht festgelegt sind. „Dieser heimliche Lehrplan besitzt auch eine goldene Mitte: *den Grundkurs in den sozialen Regeln, Regelungen und Routinen*" (Jackson 1973: 21, zit. nach Fend et.al. 1976:5). Will man sich der Beschaffenheit dieses heimlichen Curriculums annähern, so ist es unumgänglich, die Schule mit der Gesellschaft in bezug zu setzen.

Denn dieses nicht formal geplante Lernen ist in Form und Ergebnis von der Gesellschaft bedingt. Anschaulich wird dies an der Sozialisation von Werten. Denn Werte stellen wie auch bei Parsons „Konzeptionen des Wünschenswerten dar", die „sozial vordefiniert" (ebd.:284) sind. Es handelt sich um Soll- und nicht Istzustände, die aber nichtsdestotrotz das individuelle Erleben und Verhalten prägen bzw. steuern. Als diejenigen Werte, welche direkt mit der schulischen Erziehung in Zusammenhang stehen, werden Leistungswerte, Normerfüllung und Selbstbestimmung angesehen (ebd.:287). Herausstellen möchte ich dabei kurz das Leistungsprinzip. Wie im vorangegangenen Kapitel gezeigt wurde, hat Schule die Funktion, Personen innerhalb der Sozialstruktur zu verorten und ihnen entsprechende Positionen zuzuweisen. Als Entscheidungsgrundlage dieses Allokationsprozesses wird allgemein das Leistungsprinzip festgehalten, welche eben den Indikator für die Entsprechung der Positionen darstellt. Damit stellt sie einen Faktor der Legitimation dar: Leistungsstärkere SchülerInnen werden sich verdientermaßen am oberen Ende der Sozialstruktur wiederfinden und leistungsschwache am unteren. Dazu nötig ist allerdings eine Konzeption von Schule - wie sie von Parsons vorgenommen und in Kap. dargelegt wurde - als Institution, in der jede/r die gleichen Chancen auf Erfolg, besser; auf Leistungserbringung hat. „Mit der Ideologie der Chancengleichheit ist ein Wertsystem und Meinungssystem gemeint, dessen zentraler Inhalt darin besteht, dass eine Zuordnung zu unterschiedlich hohen sozialen Positionen nur dann als gerecht empfunden wird, wenn sie auf der Basis unterschiedlicher Leistung erfolgt und nicht nach einem fixierten Kriterium wie Geschlecht, Rasse oder Herkunft" (Fend 1974:175).

Fend hingegen vertritt die Ansicht, dass dies eben nicht der Fall ist und außerschulische Faktoren erheblichen Einfluss auf die jeweiligen Leistungen haben, worauf die Verwendung des Wortes Ideologie, an dieser Stelle falsches Bewusstsein meinend, hinweist. Schule produziert mittels der Zuteilung zu gesellschaftlichen Positionen Ungleichheit, und stellt aber mit der Annahme der Chancengleichheit gleichzeitig ein Orientierungssystem her, das die

ungleiche Aufteilung rechtfertigt. Damit trägt sie zur Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Stabilität bei, eine Aufgabe, die Fend unter den Begriff der Integration fasst. Sie umfasst im Anschluss an die Doppelfunktion des Sozialisationsprozesses zwei Ebenen, die Integration *der* Gesellschaft auf der einen Seite und die Integration *in die* Gesellschaft auf der anderen. Der erste Punkt meint das funktionale Gleichgewicht der verschiedenen Teile der Gesellschaft, der zweite genau das Gesagte, wobei als Ergebnis das Gefühl der Individuen gelten könnte, integriert zu sein oder nicht (ebd.:180-183). Die Schule trägt dann zur Integration bei, wenn sie gesamtgesellschaftlich anerkannte Werte den nachkommenden Generationen weitergibt, sei dies das Bekenntnis zum jeweiligen Nationalstaat, das Leistungsprinzips oder abstrakter, das Ideal des freien Westens[18]. Zudem ist in modernen Gesellschaften die Ausbildung der motivationalen Ebene von großer Bedeutung, also nicht nur die Akzeptanz des Leistungsprinzip zu vermitteln, sondern auch das Handeln danach (ebd.:183). Diese Akzeptanz und damit das Ausmaß des Erfolges der Wertesozialisation ist abhängig von den Faktoren Geschlecht und schulischem Status als auch von schulinternen wie Schulsystem, Lehrereinstellungen und dem LehrerIn-SchülerIn-Verhältnis (Fend et. al. 1976:290-309): In Untersuchungen zeigte sich, dass Mädchen eine erhöhte Anpassungsbereitschaft an vorherrschende Orientierungen (als Konformität bezeichnet) aufweisen, in Hauptschulen Konformität am ausgeprägtesten und in Gymnasien am wenigsten zu finden ist. Denn je höher der innerschulische Status ist, desto mehr lassen sich selbstbestimmte Werthaltungen aufzeigen. Im dreigliedrigen Schulsystem (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) finden sich konformere SchülerInnen als in den beforschten Gesamtschulen. Für die traditionellen Schulen gilt zudem, dass je konservativer die Einstellungen des Lehrpersonals sind, die Konformität umso stärker ausgeprägt ist. Ist das Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen positiv bestimmt, so bedeutet dies in Gesamtschulen eine Zunahme der selbstbestimmten, kritischen Orientierungen, im dreigliedrigen System hingegen die Zunahme der Affirmation vorgegebener Deutungsmuster, wie beispielsweise die Leistungsideologie.

Zentral scheint mir an dieser Stelle zu sein, dass Fend et. al. die Erfüllung der Legitimationsfunktion auf den empirischen Prüfstand stellen und zu dem Ergebnis kommen,

[18]Kurz und bündig: „Integration tendiert zur Maximierung von Gemeinsamkeiten und zu interpersonaler Solidarität“ (Altrichter/Posch 1992:91). Der Begriff steht in Gegensatz zu Segregation, welche die Maximierung von Unterschieden vorantreibt. In bezug auf das Schulwesen ist beispielsweise die Einführung der allgemeinen Schulpflicht integrativ, eine Gliederung in unterschiedliche Schultypen bedeutet Segregation. Eine andere Veranschaulichung wäre die Diskussion von Allgemeinbildung nach einheitlichen (Integration) oder unterschiedlichen (Segregation) Ansprüchen (ebd.).

dass die Vermittlung von Werten von innerschulischen Parametern wie auch manchen externen Faktoren abhängig ist. Interessant ist m. E., dass die schichtspezifische Herkunft keinerlei nachweisbaren Einfluss darauf ausübt und in dieser Hinsicht „es der Schule als Institution (...) gelingt, die außerschulisch geformten Werteinstellungen der Schüler anzugleichen“ (ebd.:289). Es kann hier hypothetisch eingewandt werden, dass die Schicht sich in der Schulwahl niederschlägt und somit nur vermittelt zutage tritt. Da jedoch der genaue Vorgang der Berechnung als black box im Hintergrund der Ergebnisse steht, kann diese Vermutung nicht belegt werden[19]. Im Gegensatz zu Parsons, der ja davon ausging, dass die Verankerung des Leistungsprinzips durch Schule erfolgt, konnten Fend et. al. zeigen, dass außer- und innerschulisch Faktoren bestehen, die nicht nur die Übernahme bzw. Internalisierung des Wertes Leistung, sondern generell der schulisch zu vermittelnden Werte und Orientierungen beeinflussen. Die bei Parsons theoretisch konzipierte Funktion der Übernahme von Werten und Normen stellt sich in dieser Untersuchung nicht als universelles bzw. schulisches Prinzip an sich dar, sondern abhängig vom Schultypus, der Lehrerschaft, dem Geschlecht und dem innerschulischen Status. Das ist nun kein Beleg, diese theoretischen Ansichten zu verwerfen, aber sie zumindest differenzierter und nicht allgemeingültig zu behandeln.

Die Integrations- und Legitimiationsfunktion des Schulsystems steht in enger Verbindung mit der Selektions- bzw. Allokationsfunktion. Der Begriff der Integration ist dabei recht ungenau erläutert und scheint der Legitimation zu unterstehen, denn sie sorgt letztlich für die Integration. Das bestätigt auch, dass der Punkt in der Theorie der Schule nur mehr unter der Bezeichnung Legitimationsfunktion abgehandelt wird. Im Zentrum dieses Vorganges steht die von Fend als Leistungsideologie bezeichnete Vorstellung der Chancengleichheit. Von diesem Standpunkt aus können unterschiedliche Ergebnisse in den tatsächlichen Leistungen ausschließlich individuell erklärt werden: Der/die Einzelne hat sich zuwenig angestrengt, zuwenig bemüht und kann (darf) niemanden außer sich selbst dafür verantwortlich machen. Die Leistungsideologie weist universalistische Züge auf, da Leistung zum einzig legitimen Kriterium der Verteilung von Gütern wird und andere Merkmale wie etwa Rasse, Herkunft oder Geschlecht dabei illegitim werden. Es handelt sich um eine Ideologie, „nach der

[19] Diese Annahme ist jedoch auch nicht völlig aus der Luft gegriffen, wie an folgendem Beispiel ersichtlich wird. Im Rahmen einer Pfadanalyse der Einflussfaktoren auf die Leseleistung von deutschen SchülerInnen, wie sie in der PISA-Studie 2000 erhoben wurden, wird die Sozialschicht als vorgeschaltete Variable definiert, die am stärksten über die Variable kulturelle Praxis und am zweitstärksten über die Schulwahl die Lesekompetenz beeinflusst (Sackmann 2007:106).

Ungleichheit das Ergebnis unterschiedlicher Anstrengung und unterschiedlicher Qualität des Menschen (z. B. Begabung) ist“ (Fend 1980:45).

Schule trägt zum Aufbau dieser normativen Orientierungen dadurch bei, dass sie, wie bereits angesprochen, die wesentlichen Züge der Gesellschaft in sich trägt. So stellt sie ein Allokationssystem dar, indem sie unterschiedlich hoch bewertete Positionen zuweist. Ungleichheit ist festgelegt in unterschiedlich hohen Schulabschlüssen mit der Matura als höchstem, dem Pflichtschulabschluss als niedrigstem. Das dahinterstehende Verfahren ist die Leistungsbeurteilung in Form von Prüfungen, das diese Ungleichheit schafft und gleichzeitig legitimiert. Der/die SchülerIn lernt dieses Verfahren kennen und akzeptieren, da ihm/ihr „tagtäglich vorgeführt [wird], dass Unterschiede in der formellen Belohnung auf Unterschiede in der Leistung zurückzuführen sind“ (ebd.:46). Das mitgelieferte Interpretationsmuster führt alle Unterschiede auf Begabung und Mühe des/der einzelnen SchülerIn zurück. Nach erfolgter Internalisierung dieser normativen Muster bedeutet dies konsequenterweise auch, dass sich schlechte SchülerInnen gerecht behandelt fühlen, da sie die Schuld bei sich selbst suchen. Wenn sie anstrebenswerte Positionen nicht erreichen, sei dies der Aufstieg in eine höhere Leistungsgruppe oder Schulform, dann führen sie dies auf ihr eigenes Versagen zurück. Passiert dies aber am anderen, also höheren Ende der Leistungsskala, kann ein solcher Rückschlag bei dem/der SchülerIn die Grundannahme der Legitimität ins Wanken bringen. Denn dass der Schulbesuch von der Erwartung geleitet wird, dass ein hoher Abschluss (oder hohe Leistung) hohe Positionen verspricht, kann angenommen werden. Der Zwang, sich mit einer niedrigeren als der erwarteten Position abfinden zu müssen, kann der Schule den Legitimitätsglauben entziehen (ebd.:45-47).

Es zeigt sich, dass das Schulsystem als Modellfall der Gesellschaft die Einübung in bestimmte Verhaltens- und Orientierungsweisen darstellt, die dem Erhalt der bestehenden Herrschaftsverhältnisse dienlich sind. Am wichtigsten dabei scheint das Leistungsprinzip zu sein, dass Ungleichheiten rechtfertigt und dadurch legitimiert. Aber auch Arbeitstugenden (Gehorsam, Pünktlichkeit, Genauigkeit, etc.), die Vermittlung von hierarchischen Verhältnissen und Vorstellungen von Gerechtigkeit und Ordnung generell und der Gerechtigkeit politischer Institutionen im speziellen tragen zur Aufrechterhaltung der Gesellschaft bei (ebd.:47). Aber nochmals möchte ich darauf hinweisen, dass die Übernahme dieser normativen Orientierungen einen komplexen Prozess darstellt, der auch fehlschlagen kann, wenn etwa, wie in obigem Beispiel trotz hohem Leistungsniveau dem/der SchülerIn die

Ziele versagt werden. Das Resümee überlasse ich Fend (2006a:50): „Schulsysteme sind Instrumente der gesellschaftlichen Integration. In ihnen ist (...) die Reproduktion von solchen Normen, Werten und Weltsichten institutionalisiert, die zur Stabilisierung der politischen Verhältnisse dienen“.

3.2.4. Kulturelle Reproduktion

Diese letzte Funktion taucht erst in der Neuen Theorie der Schule als eigenständiger Punkt auf und wird nicht genau ausgeführt. Einerseits geht es um die Beherrschung von Symbolsystemen wie der Sprache und der Schrift. Andererseits um das Lernen grundlegender Wertorientierungen, um Vernunftfähigkeit und Moralität. Diese Funktion „bezieht sich auf die Reproduktion grundlegender kultureller Fertigkeiten und kultureller Verständnisformen der Welt und der Person“ (ebd.:49). Dabei geht Fend von einem weiten Kulturbegriff aus und spricht etwa von der christlichen und der islamischen Kultur. Teil des Aufgabenbereiches der Schule ist es, die SchülerInnen an diese Kultur heran- und in sie einzuführen. Kultur und kulturelle Produkte, wie vor allem Wissen, werden in verschiedensten „Behältnissen“ wie Sprache, in Büchern und in unserer heutigen Zeit vor allem in Computern gespeichert und damit objektiviert. Schule hat nun zur Aufgabe, diese Kultur zu resubjektivieren, sie der nachfolgenden Generation zu tradieren. Dass das Individuum in seiner Kultur heimisch wird ist dabei die vorrangigste Aufgabe des Bildungswesens. Eine genauere Analyse der kulturellen Reproduktion wird nicht vorgenommen und sie bleibt damit sehr allgemein.
Fend bezeichnet sie auch als Enkulturation, einem Begriff der aus der Pädagogik stammt. Auch dort meint er den „Prozess des Hineinwachsens in die Kultur, also das Erlernen der Teilnahme an Sprache, von gefühlsmäßigen Ausdrucksformen, Rollen, Spielregeln, Arbeits- und Wirtschaftsformen, Künsten, Religion, Recht, Politik usw.“ (Gudjons 2006:178). Es ist also die Gesamtfülle der kulturellen Eigenschaften einer Gesellschaft, die dem Individuum nahe gebracht werden muss. Enkulturation ist damit der Sozialisation übergeordnet, da letztere sich auf spezifische Inhalte bezieht. Gudjons (ebd.) bringt dazu das anschauliche Beispiel, dass in der Enkulturation das Kind die Sprache lernt und in der Sozialisation, dass es sie nicht zum Fluchen benutzen soll.

3.3. Schule als Erfahrungsraum

Das Bildungswesen wird von Fend als Spiegel der wichtigsten kulturellen Werte und Schöpfungen einer Gemeinschaft betrachtet. Eine vorab in Lehrplänen festgelegte Auswahl davon wird den SchülerInnen in der Schule gelehrt. Was in ein Curriculum aufgenommen wird und was nicht ist abhängig vom sozialhistorischen Kontext und den gesellschaftlichen Gruppen, die auf den Entscheidungsprozess Einfluss nehmen. So zeigt ein Vergleich der Lehrbücher verschiedener Generationen, dass unterschiedliche Normen- und Wertsysteme im Vordergrund stehen (Fend 1980:128-130). Er liefert dazu allerdings keine erschöpfende Analyse sondern lediglich den Hinweis, dass ein solches Unterfangen lohnenswert wäre. Als Beispiele bringt er das spezifische Frauenbild der 60er Jahre, welches im Unterricht ihren Niederschlag fand und das Idealbild der am Herd stehenden, sorgenden Mutter vermittelte. Auch anhand des bereits beschriebenen Beispieles der nationalsozialistischen Indienstnahme von Schule kann gezeigt werden, inwiefern Elemente völkisch-nationaler Mentalität Eingang in die Lehre fanden (Fend 2006a:58-63). Als Material der Analyse stünden Lehrpläne, Lehrbücher, Pflichtlektüre (in der Schule gelesene Literatur) und die schulspezifischen Vorgaben für Interpretationsweisen dieser zur Verfügung (Fend 1980:137).

Vor allem wichtig aber ist die Feststellung, dass sich in Schulen eigene Welten ausbilden können, Schule somit als Subkultur zu fassen ist, die der gesellschaftlichen Kultur nicht völlig entsprechend ist. So hält Fend den Mittelschichtcharakter der Schule fest, der sich in Werten wie Selbstständigkeit, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Leistungsorientierung und Durchhaltevermögen manifestiert. Diese sind weit verbreitet in der Mittelschicht, Kinder aus der ArbeiterInnenschicht hingegen sind nicht damit aufgewachsen und sehen sich deshalb einem höheren Anpassungsdruck ausgesetzt. Fend bezieht sich dabei auf die Habitustheorie von Pierre Bourdieu, die weiter untern vorgestellt wird (ebd.:154). Die entscheidende, durch die empirische Herangehensweise gewonnene Erkenntnis an dieser Stelle ist wiederum, dass unterschiedliche Wertorientierungen in den unterschiedlichen Schultypen vermittelt werden. Als einzig schultypenübergreifende Tendenz lässt sich festhalten, dass die Orientierung sich weniger als früher an Idealen wie Ordnung, Respekt, Benehmen und Charakter ausrichtet, sondern mehr an Leistung, Ehrgeiz und Selbstständigkeit (ebd.:164). Entscheidend dabei ist, dass das Bildungssystem den Sozialcharakter der SchülerInnen formt, der in den westlichen Gesellschaften durch die Vorstellung geprägt ist, dass Menschen nicht aufgrund ihrer askriptiven Eigenschaften beurteilt werden, sondern durch ihre je individuell erbrachten

Leistungen. Durch diese Dominanz leistungsspezifischer Merkmale bei der Zuteilung zu sozialen Positionen wird der Sozialcharakter auf den ökonomischen Konkurrenzkampf vorbereitet und andere ethische Traditionen werden vernachlässigt (ebd.:160-161).

Während aber der Mittelschichtcharakter ein generelles Merkmal der Schule darstellt, wird Schule als Erfahrungsraum weiter differenziert nach pädagogischen Kulturen[20] und informellen Kulturen unter den SchülerInnen. Obwohl dieser Punkt einen nicht unwesentlichen Teil der Theorie der Schule ausmacht, wird die Ausführung desselbigen an dieser Stelle abgekürzt. Die Gründe dafür liegen einerseits darin, dass m. E. die zentrale Aussage bereits vorgestellt wurde, dass nämlich die Sozialisation von Werten abhängig ist vom Schultypus, von Art und Weise des Unterrichts und der Einstellung des Lehrpersonals. In jeder Schule herrscht ein Schulklima (die schulische Subkultur) vor, das im Rahmen der Sozialisation Effekte zeitigt. Die Leistungserbringung ist zwar abhängig von den erwähnten Führungsstilen, aber andererseits belegen Studien, dass „familiäre und habituelle Hintergründe, also außerschulische Zusammenhänge und die kognitiven Voraussetzungen, die Kinder bereits in die Schule mitbringen, deutlich bedeutsamer bleiben als die innerschulischen Einflüsse“ (Böhme/Helsper 2002:577). Das bedeutet im Umkehrschluss natürlich nicht, dass innerschulische Reformen und Verbesserungen des Klimas nicht einen Anteil an der Einebnung herkunftsspezifischer Benachteiligungen darstellen könnten; dass aber ihr Einfluss begrenzt ist und an den institutionalisierten Effekten des Schulsystems nur zu kratzen vermögen. Engagiertes Lehrpersonal und demokratischer Führungstypus – welcher nach Fend (2006a:65) die positivsten Wirkungen auf Arbeitsmoral, Leistung und Gruppenklima zeitigt[21] – der Schule vermögen also den Einfluss der sozialen Herkunft nicht auszugleichen.

[20] Fend (2006a:63-69) hält drei Führungsstile fest: der autoritäre, der strikte Regeln vorgibt und die Rolle der Lehrperson in den Vordergrund stellt. Der demokratische, der schulische Angelegenheiten einem gemeinsamen Entscheidungsprozess von Lehrpersonal und Schülerschaft öffnet und den/die LehrerIn als Mitglied der Lerngruppe definiert. Der letzte Führungstyp wird mit dem Begriff des laissez-faire charakterisiert. Hier gibt es kaum Regelungen und Beurteilungen. Der Lehrer beschafft das Arbeitsmaterial, hält sich aber weitgehend zurück.

[21] Dem widersprechend stellt Huisken (1996:50-53) die These auf, dass SchülerInnen die Scheinheiligkeit des demokratischen Typus durchschauen, welche darin besteht, dass bei diesem Typus die Disziplinierung durch Selbstdisziplinierung ersetzt wird. Diese Freiheit des eigenen Willens, welche der demokratische Schultypus vorgaukelt gilt in Wirklichkeit nur innerhalb des von der Schule festgesetzten Rahmens. Diese Erkenntnis, dass die gewährte Selbstverwirklichung stets den schulischen Anforderungen unterworfen werden muss, führt den/die SchülerIn zu devianten Verhaltensformen.

3.4. Wirkungen schulischer Erfahrungsfelder

Darunter versteht Fend einerseits die fachliche Qualifikation, welche sich auf die Leistungserbringung bezieht. Das Fazit hier ist ebenfalls, dass sich einzelne Schulen hinsichtlich der durchschnittlichen Leistungen ihrer SchülerInnen voneinander unterscheiden. Dabei wird der Befund vorgestellt, dass hinsichtlich der Leistung „im Einflussdreieck von Altersgruppe, Familie und Schule letztere von geringster, die Familie aber von größter Bedeutung ist“ (Fend 1980:265). Diese Erkenntnis, dass Leistungen nach Schulsparte differieren (ebd.:280), wird weiter unten anhand der PISA-Studie auch für das österreichische Schulsystem bestätigt werden. Es lassen sich aber auch einzelschulische Einflussfaktoren wie Klassengröße, Gebrauch von Lernmitteln, Anzahl der Unterrichtsstunden, LehrerInnenausbildung, Umfang praktischer Übungen, Lehrbücher, Ausmaß der Hausarbeiten und Vorbereitung der LehrerInnen feststellen (ebd.:280-281). Eine weitere Beschäftigung führt m. E. zu weit in das Feld der Pädagogik, insbesondere da die unterrichtsspezifischen Faktoren wenig Einfluss aufweisen. Es gilt hier wiederum festzuhalten, dass empirische Untersuchungen zeigen, das Leistungsunterschiede auch von Besonderheiten der Schule und des Unterrichts mitgeprägt werden.

Neben den fachlichen analysiert Fend die erzieherischen Wirkungen der Schule, also ihre Sozialisationseffekte. Diese Diskussion behandelt hauptsächlich den in Grundsatzerklärungen und Lehrplänen festgelegten Wertekanon oder Tugendkatalog für Schulen (ebd.:350) und wird von Fend m. E. zu eng an die oben erläuterte Legitimationsfunktion gebunden. Wie bereits dargelegt wurde, ist die Sozialisation von Werten nicht für jede/n SchülerIn gleich und wird auch dieser Befund hier wiederholt (ebd.:332). Die spezifischen Ergebnisse etwa zum demokratischen Bewusstsein deutscher Jugendlicher der 70er Jahre werden hier nicht vorgestellt, vor allem da auch eine Erklärung des Zusammenhanges zwischen diesem und der Schule fehlt. Erneut ist es ein anderer, bereits bekannter Einflussfaktor, welcher die schulische Wirkung relativiert. Fend (1980:349) schreibt, „dass die grundlegenden affektiven Orientierungen, die grundlegende Loyalität zum bestehenden politischen System, in der Familie geschaffen werden“. Der Schule kommt im Prozess der politischen Sozialisation lediglich eine konservierende Rolle bereits vorhandener Einstellungen zu. Andererseits ist dies eine Problematik, die nicht einfach zu lösen oder empirisch zu belegen ist, weswegen kein letztgültiges Urteil gefällt werden kann. Fest steht lediglich, dass der Einfluss auf die Einstellungen der SchülerInnen von Schule von der familiären Sozialisation beschnitten wird.

Als zentrale Charakteristika der schulisch vermittelten „modernen ‚Seelengestalt'" (Fend 2006a:79) hält Fend die Leistungsorientierung, Normen der Gleichbehandlung und gleichberechtigten Partizipation im politischen System und die Ablehnung von Korruption und ungerechtfertigter Vorteilsnahme fest. Des weiteren stellt sich die Frage, welche Persönlichkeitsmerkmale in der Schule die größte Chance auf Entfaltung haben. Es sind diejenigen, die „auf Erfolg in kompetitiven Situationen ausgerichtet" (ebd.:81) sind. Motive der Kontemplation oder der Muße sollen abgelegt werden zugunsten eines in die Zukunft orientierten Blickes, der ausschließlich am Vorankommen interessiert ist. Die Mitmenschen müssen als KonkurrentInnen im Kampf um knappe Güter wahrgenommen werden und das eigene Selbst als verbesserungswürdig reflektiert werden. Das Erfolgsstreben ist für diesen Typus des Menschen das zentrale Antriebsmotiv (ebd.:82-83). Die erzieherische Wirkung der Schule zeitigt nach Fend die Ausbildung der genannten Persönlichkeitsmerkmale, also eines auf Erfolg und Leistung bedachten Menschen. An dieser Stelle fehlt jedoch eine Einlassung auf den „Wirkungsgrad" im Vergleich zu anderen Sozialisationsinstanzen, den Schule in diesem Prozess erreichen kann. Aufgrund der bisherigen Ergebnisse lässt sich vermuten, dass auch hier die Familie einen starken Einfluss aufweist.

4. Pierre Bourdieu

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu (1930-2002) hat in seinem umfangreichen Werk ein breites Themenspektrum bearbeitet. Im Rahmen dieser Arbeit sind neben dem grundsätzlichen theoretischen Zugang Bourdieus die Arbeiten zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit durch das Bildungssystem wichtig. Es ist damit bereits gesagt, in welcher Hinsicht er das Bildungssystem betrachtet; als zentralen Mechanismus der Reproduktion von Klassenverhältnissen und Herrschaft, die „Reproduktionsmechanismen der ‚herrschenden Klasse' über Bildung" (Löw 2006:41). Damit steht Bourdieu der Aussage Parsons, dass die Schule durch das Prinzip der Chancengleichheit den SchülerInnen der unteren Positionen den Aufstieg ermöglicht, diametral entgegen. Während Parsons die statistisch betrachtet recht eindeutige Tatsache, dass der Großteil der Kinder aus höheren Schichten nach der Schule darin verbleibt und selbiges für die unteren Positionen gilt, zwar bemerkte, darin aber keinen Modus sah, der strukturell sondern individuell zu erklären sei, fokussiert Bourdieu auf die Mechanismen, die dafür Sorge tragen, dass an der grundsätzlichen Klassenstruktur die Institution Schule nicht oder nur begrenzt zu rütteln vermag.

Obwohl der Aussage zuzustimmen ist, dass soziale Ungleichheit und Herrschaft im Zentrum seiner Soziologie stehen (Gebauer/Krais 2008:10) und die 1982 in deutscher Sprache erschienene Studie „Die feinen Unterschiede“ (1987) die Ungleichheitssoziologie ungemein befruchtete, ist soziale Ungleichheit für Bourdieu kein Thema einer speziellen Soziologie. Denn im Rahmen seiner Theorie sind „alle gesellschaftlichen Verhältnisse Ausdruck und Ergebnis sozialer Auseinandersetzungen und Kämpfe“ (Barlösius 2004:60) und ist also jede soziale Beziehung geschaffen und bestimmt durch ungleiche Positionen. Die Gesellschaft ist von Herrschaftsverhältnissen bestimmt, die ihren Niederschlag nicht nur in der vertikalen Anordnung der Sozialstruktur findet, sondern auch im Körper der Menschen, den Denk- und Verhaltensweisen oder den kulturellen Produkten. Deswegen kann soziale Ungleichheit nicht ein eigenständiger, womöglich klar abgegrenzter Bereich soziologischer Theoriebildung sein.

4.2. Ausgangspunkt

Bourdieus Werk zeichnet sich durch eine „stringente und kohärente theoretische Perspektive“ (Müller 1992:239) aus, d. h., dass er zu Beginn seines Schaffens ein theoretisches Gebäude entwirft, das im zeitlichen Verlauf weitgehende Gültigkeit behält und das lediglich im „Feinschliff“ überarbeitet und inhaltlich aufgefüllt wird (vgl. auch Joas/Knöbl 2004:522). Als erstes wichtiges Werk, in welchem die Ausrichtung seiner Position bereits grundgelegt wird, gilt eine ethnographische Untersuchung der bäuerlichen Gesellschaft der Kabylei und den dort auffindbaren Heiratsregeln, Verhaltensmustern und Mythen. Letztere bilden wichtige Objekte strukturalistischer Forschung und Theorie, von welcher aus Bourdieus Untersuchung ihren Ausgang nimmt. Auch zeigt das Werk seine Arbeitsweise auf, die sich durch eine enge Verbindung von theoretischer und empirischer Forschung auszeichnet. Entgegen strukturalistischer Annahmen, dass sich Menschen gemäss den in einer Gesellschaft herrschenden Regeln verhalten, kommt er zu dem Schluss, dass sich diese Strukturen eben nicht 1:1 in das Verhalten der Menschen übersetzen. Am Beispiel des Heiratsverhaltens in der Kabylei kann er nachweisen, dass auch strengste und klar definierte Regeln im alltäglichen Handeln zur Optimierung der eigenen Position unterlaufen werden. Es „haftet allen symbolischen Regeln stets ein Moment der Unbestimmtheit an, dessen Interpretationsspielraum zu einer strategischen Praxis ausgenutzt wird“ (Müller 1992:248). Bourdieus Kritik am Strukturalismus ist es denn auch, dass dieser das Augenmerk nur auf die objektive Seite der Strukturen legt und damit außer acht lässt, dass deren Umsetzung sich stets in einer konkreten sozialen Situation vollzieht. „Der Begriff der Situation erinnert

demgegenüber daran, dass es eine spezifische Logik der Ausführung gibt“ (Bourdieu 1993:116), wie er in bezug auf die sprachlichen Regeln schreibt.

Diese Kritik am Strukturalismus führt Bourdieu aber nicht ins entgegengesetzte Lager des Subjektivismus, worunter Theorien verstanden werden sollen, die das Individuum als einzig schöpferische Instanz seines/ihres Handelns ansieht. Diese Ansätze vermögen es aufgrund ihrer Ignoranz gegenüber den objektiven Strukturen nämlich nicht, eine adäquate Gesellschaftstheorie zu entwickeln. Strukturen, die hinter den Individuen wirken und handlungsanleitend sind, werden von diesen mikrosoziologischen Ansätzen völlig vernachlässigt. Aber auch die strukturalistische Gegenposition muss aufgrund der Ergebnisse der empirischen Untersuchung der kabylischen Gesellschaft als unzulänglich angegriffen werden. Es ist also ein Mittelweg zwischen objektiven und subjektiven, zwischen strukturalistischen und subjektphilosophischen Ansätzen, den Bourdieu einzuschlagen gedenkt. Dazu beansprucht er eine „angemessene Verhältnisbestimmung von Struktur und Praxis“ (Müller 1992:253) vorzunehmen, wie also einerseits die Strukturen auf die Praxis der Menschen einwirken und andererseits die praktischen Handlungen der AkteurInnen wiederum die Strukturen aufrechterhalten. Es soll nochmals genauer auf das interessante Ergebnis seiner empirischen Arbeit eingegangen werden, dass die Regeln austauschbar sind oder ihnen nur gefolgt wird, wenn es den eigenen Interessen dient. Besonders das Beispiel der Ehre, das einen wichtigen Wert in der kabylischen Gesellschaft darstellt und von ausführlichen Ritualen begleitet ist, zeigt die widersprüchliche Situation auf: Während Ehre in striktem Gegensatz zu ökonomischen Interessen – Ehre kann man nicht kaufen! – steht, weist Bourdieu nach, dass das Befolgen dieser Rituale die eigenen Interessen oftmals nur verschleiert, auch wenn die Verbindung von beidem den AkteurInnen nicht bewusst ist (Joas/Knöbl 2004:524). Das Bourdieu interessierende Phänomen ist also nicht so sehr der gesellschaftliche Regelkanon, sondern die Umsetzung desselbigen; die Praxis der Menschen in bezug darauf.

Bourdieu pflegt also ein Denken und Arbeiten, das die Subjekte, als geschlossene Wesenheiten gedacht, und Objekte zugunsten von Relationen in den Hintergrund rückt. Soziale Wirklichkeit entsteht ihm zufolge durch das Wechselspiel der Beziehungen unterschiedlicher Positionen, welche sich damit gegenseitig Identität zuschreiben. Sozialwissenschaftliche Analyse muss folglich bedeuten, das zu untersuchende Phänomen innerhalb der Struktur der umgebenden, es tangierenden Phänomene zu bestimmen (Fröhlich 1994:33). Analog zu dem Gedanken, dass sich personale Identität in Abgrenzung zu anderen

Individuen entwickelt, wird ein/e Akteur/in, eine Gruppe von AkteurInnen oder eine Institution durch ihre Nähe und Distanz zu den anderen gesellschaftlichen Positionen bestimmt. Das relationale Denken kann als das strukturalistische Erbe Bourdieus bezeichnet werden, das er niemals aufgab.

Mit den vorangegangenen Worten sollte versucht werden, den theoretischen Ausgangspunkt Bourdieus zu umreißen. In der weiteren Folge wird sein Werk anhand zweier theoretischer Begriffe dargestellt, die erstens eine zentrale Stellung einnehmen und zweitens für die vorliegende Arbeit wichtig sind. Nach dem Blick auf das Konzept des Habitus und dem Sozialraum, werden in einem abschließenden Punkt die das Bildungssystem in engerem Sinn betreffenden Arbeiten vorgestellt. Als schwierig dabei wird sich erweisen, dass Bourdieu vor allem das tertiäre Bildungssystem in den Mittelpunkt seiner Analysen stellte, sein Ansatz aber weitgehend Aufnahme in schulspezifische Untersuchungen fand, weswegen es keinen „schultheoretischen" Punkt zu Bourdieu geben wird. Am wichtigsten für diese Arbeit scheint mir ohnehin zu sein, dass seine Theorie uns den Unterbau für das Verständnis der sozialen Selektionsleistungen von Schule liefert. Bislang wurde mit Parsons ein rein theoretischer und damit auch neutraler Blick auf diese geworfen und Schule als Instrument betrachtet, dessen jeder/jede sich bedienen kann, um sozial aufzusteigen. Und gerade diese ja empirisch tatsächlich nachweisbare Mobilität, auch wenn sie in geringen Maßen feststellbar ist, wurde als Beleg für die prinzipielle Chancengleichheit angenommen. Mit Helmut Fend wurde ein wichtiger Schritt dahingehend vollzogen, die empirische Überprüfung dieser Annahmen anzutreten und festgestellt, dass wir es mit einer Ideologie der Chancengleichheit zu tun haben. Diese leistet zwar einen nicht unwesentlichen Beitrag zur Aufrechterhaltung des gesellschaftlichen Systems, hält aber nicht, was sie verspricht. Bourdieus Theorie wird uns im folgenden einen wesentlichen Baustein zum Verständnis der von Fend aufgezeigten Reproduktion von sozialen Ungleichheiten durch die Schule zur Hand geben.

4.3. Der Habitus

Der Habitus stellt ein Konstrukt dar, welches die oben angesprochene Kluft zwischen Subjektivismus und Objektivismus zu überbrücken helfen soll. Entstanden ist es allerdings nicht aufgrund theoretischer Überlegungen, sondern im Rahmen empirischer Forschungen, weswegen es ein relativ offenes Konzept ist, das jeweiligen Forschungsfragen angepasst

werden kann. Im Habitus, soviel sei vorweggenommen, drückt sich dasjenige aus, das am Individuum soziologisch relevant ist (Schwingel 1995:53).

Eine erste Annäherung an den Begriff verweist erstens auf das Auftreten eines Menschen, seine Kleidung und Sprache, über welche Schlussfolgerungen auf seine Einstellungen und Verhaltensweisen gezogen werden können und zweitens auf die Gesamtheit der Einstellungen, Verhaltensweisen und Gewohnheiten, die ein Individuum ausmachen (Lamnek 2000:249). Beide Punkte beinhalten nicht unwichtige Elemente des Habitus, bleiben jedoch Annäherungen. Denn obwohl der Habitus als Begriff für Gewohnheit, Lebensweise oder Erscheinungsbild bereits vor Bourdieu wissenschaftliche Verwendung fand, wurde ihm nie zuvor ein so zentraler Stellenwert eingeräumt (Schwingel 1995:54). „Im Habitus wird das Handeln *verkörpert*, d. h. es ist die bis ins Körperliche reichende, dem Handelnden selbst gar nicht verfügbare Disposition (...)“ (Nassehi 2008:58, Herv. im Original) über sein Verhalten. Dem zu Grunde liegt die Annahme, dass das Denken und Handeln eines Akteurs bestimmt ist von einer strukturierten Anlage, bezeichnet als Habitus, „dem einheitsstiftenden Erzeugungsprinzip aller Formen von Praxis“ (Bourdieu 1987:283). Der Habitus stellt die Muster der Wahrnehmung, der Verhaltens- und Denkweisen der Menschen bereit. Er ist ein in den Menschen eingelassenes Dispositionssystem zur Orientierung in der Welt und dem Hervorbringen entsprechender Praktiken. Dass es selbst nicht zur Verfügung steht meint, dass die Erzeugung des Habitus nicht bewusst ist und daher der (Alltags-) Reflexion verschlossen bleibt. Dabei ist dieses Dispositionssystem nicht nur ein psychisches, sondern ein im Körper verankertes. „Der Körper fungiert (...) als aktives ‚Ding’ bei der Erzeugung jener (...) Akte der Individuen, die die gesellschaftliche Praxis ausmachen“ (Gebauer/Krais 2008:34). Um Missverständnissen vorzubeugen sollte gesagt werden, dass der Habitus nicht die einzelnen Praxen bis ins letzte Detail festlegt, sondern im Gegenteil vielmehr den Rahmen absteckt, in welchem Handeln möglich ist. „Nicht die Praktiken an sich, sondern der Spielraum dessen, was an Praxis möglich (und unmöglich) ist, wird durch den Habitus festgelegt“ (Schwingel 1995:65).

Gebauer und Krais (2008:31-34) verweisen darauf, dass Bourdieu sein Konzept in Anlehnung und Abgrenzung zur Theorie der generativen Grammatik von Noam Chomsky entwickelt hat. Für die Habitustheorie von Interesse ist dabei die Konzeption der Grammatik als generative Struktur, durch welche Individuen in der Lage sind, unbegrenzt viele Äußerungen zu produzieren. Letztere müssen nur der Situation und dem handelnden oder sprechenden

Subjekt angemessen sein. Chomsky verlegt den Ort seiner Grammatik jedoch in das Subjekt, welchem somit ein regelkonformes Produktionssystem von Sprache zugesprochen wird. Bourdieu hingegen sieht den Ort der Produktion von Regelkonformität oder angemessenem[22] Verhalten außerhalb des Subjekts. „In seiner *gesellschaftlichen* Tätigkeit entwickelt das Subjekt von frühester Kindheit an ein so beschaffenes Produktionssystem, dass es Verhaltensweisen hervorbringt, in denen die ‚Grammatikregeln' involviert sind" (ebd.: 33, Herv. im Original). Diese Grammatik wird aber nicht als statisch und unveränderbar gedacht und kann sich in der Interaktion mit der Gesellschaft wandeln. Durch die Handlungen der AkteurInnen wird die Grammatik stets aufs Neue hervorgebracht, worin auch das kreative Prinzip festgemacht werden kann. Es ist nicht die Struktur, sondern das Subjekt und dessen strukturgenerierende Aktivitäten, welche im Vordergrund der Betrachtung stehen. „Der Habitus ist nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur" (Bourdieu 1987:279). Der Habitus kann als Bindeglied von Subjekt und Strukturen gesehen werden: er reproduziert die Strukturen situationsspezifisch, d. h. er übersetzt sie nicht im Sinne strikt regelkonformen Verhaltens. Zudem ist der Habitus bestimmt von der Geschichte des jeweiligen Subjekts: „Frühere Erfahrungen kondensieren sich in den Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata und bleiben so aktiv präsent" (Fröhlich 1994:38).

Als die zwei wesentlichsten Leistungen des Habitus bezeichnet Bourdieu die „Hervorbringung klassifizierbarer Praxisformen und Werke zum einen, der Unterscheidung und Bewertung der Formen und Produkte (Geschmack) zum anderen" (ebd:278). Das bedeutet nichts anderes, als dass beispielsweise die Erzeugung von kulturellen Gütern ebenso wie die Rezeption dieser abhängig vom Habitus ist. Er ist „sozialstrukturell bedingt" (Schwingel 1995:60), d. h. dass es die mit der frühesten Kindheit beginnenden sozialisatorischen Praktiken sind, die dem Habitus seine Form geben. Die Wahrnehmungs-, Verhaltens- und Denkschemata (und auch der Geschmack[23]) sind geformt von den Existenzbedingungen des Menschen. Die Orientierungsleistung, welche er bietet, erfolgt über ein System von Differenzen, d. h. dass sich jede soziale Lage durch das auszeichnet, was sie

[22] Nassehi (2008:58) versteht angemessen nicht als gemessen an einer strengen Moral, sondern vor allem als anschlussfähig. Das Verhalten muss an das Umfeld anschließbar sein, unabhängig vom jeweiligen Inhalt. Eine solche Auffassung wird dem strategischen Potential des Handelns im Sinne von Bourdieu also gerechter.

[23] Der Geschmack ist als eine „Dimension des Habitus" (Fröhlich 2007a:48) zu verstehen, die soziale Beziehungen wahrscheinlicher, bei gleichem, und unwahrscheinlicher, bei gegenteiligem Geschmack macht (ebd.). Denn der eigene Geschmack zeichnet sich aus „durch die Ablehnung und durch die Abhebung von anderen Geschmacksäußerungen" (Bourdieu 1987:105). Einen über verschiedenste kulturelle Bereiche gleichen Geschmack nennt Bourdieu Lebensstil (Fröhlich 2007a:51).

nicht ist. Der Habitus stellt Unterscheidungsgrundlagen für soziale Praxen und kulturelle Produkte bereit, die der jeweiligen sozialen Lage entsprechen. Er schlägt sich also im Geschmack nieder, welcher in Bourdieus Modell eben nicht ein individuelles Gut ist, sondern ein gesellschaftlich geformtes, das zudem der Abgrenzung der sozialen Lagen voneinander dient. Die unterschiedlichen Positionen im sozialen Raum, dem sich der nachfolgende Abschnitt widmet, erzeugen unterschiedliche Habitusformen, also unterschiedliche Bewertungskriterien der sozialen Welt. Es ist die „Inkorporierung der Struktur des sozialen Raumes“ (Bourdieu 1987:285), welche den Habitus bestimmt. Wie ein Individuum die gesellschaftliche Welt wahrnimmt, wie es kulturelle Produkte beurteilt und wie es sich verhält, ist bedingt durch den Habitus. Er stellt die inkorporierten sozialen Strukturen dar, die das Handeln beeinflussen und die Strukturen reproduzieren. Der Habitus entwickelt sich von der Kindheit an und ist das Produkt der sozialen Lage des Individuums.

4.4. Sozialer Raum: Kapital, Feld, Klasse

Wie bereits beschrieben ist der Habitus als (die Handlungen, Wahrnehmungen und Denkweisen eines Akteurs) strukturierende Struktur keine individuelle Schöpfung, sondern selbst von außen strukturiert. Er entsteht in Abhängigkeit von den Existenzbedingungen, die von der jeweiligen Person inkorporiert werden. Zunächst wird der gesellschaftliche Raum anhand des Feldbegriffes beschrieben, wobei Felder spezifische Sphären des Sozialen darstellen, die nach eigenen Regeln funktionieren. Als Beispiele seien hier die Politik oder die Wissenschaft angeführt. Da Bourdieu im weiteren von einer Aufteilung der Gesellschaft in Klassen ausgeht und innerhalb dieser von ähnlichen Lebensverhältnissen ausgeht, kann von einem „Klassenhabitus (...) als Inkorporation der Klassenlage“ (Bourdieu 1987:175) gesprochen werden. Das bedeutet nichts anderes, als dass in ähnlichen sozialen Lagen ähnliche habituelle Formen ausgeprägt werden. D. h., dass Bourdieu mit dem Nachzeichnen der Klassenstruktur die feldspezifische Betrachtungsweise zugunsten einer gesamtgesellschaftlichen vernachlässigt. Zur Konstruktion von Feldern ebenso wie von Klassen ist es nötig, den Kapitalbegriff vorzustellen.

4.4.1. Kapital

Kapital stellt ein die gesellschaftlichen Strukturen bestimmendes und bewahrendes Element dar, das in verschiedenen Formen existiert. Es kann akkumuliert werden, inkorporiert, kann Chancen ermöglichen oder Zwänge bedeuten. „Die zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebene Verteilungsstruktur verschiedener Arten und Unterarten von Kapital entspricht der immanenten Struktur der gesellschaftlichen Welt“ (Bourdieu 1983:183). Die Analyse des Kapitals bleibt nicht beschränkt auf die ökonomische Form, sondern wird um das kulturelle, das soziale und das symbolische erweitert. Jedes der Kapitaliensorten wird in bestimmten Bereichen bestimmender sein als in anderen. Auch lässt sich das eine in das andere umwandeln, wobei die Transformation wiederum bestimmt ist von den äußeren Umständen. Das ökonomische Kapital ist ausgedrückt in Geld und Eigentumsrechten und Bourdieu übernimmt den Begriff von den Wirtschaftswissenschaften. Inwiefern Geld im Leben Chancen eröffnet oder Zwang ausübt, ist nicht Gegenstand der Überlegungen Bourdieus; er konzentriert sich auf die weniger untersuchten anderen Formen.

Das kulturelle Kapital ist in drei verschiedenen Formen auffindbar, erstens in verinnerlichter bzw. inkorporierter Form, als habituelle Strukturierung des Organismus. Verkörperlichtes Kulturkapital kann nicht übertragen werden[24] und muss in jahrelanger Arbeit vom Einzelnen persönlich akkumuliert werden. Als ungefähres Maß des Wertes gilt folglich auch die Dauer des Bildungsprozesses, welcher eine große Rolle spielt. Aber auch die Verinnerlichung in der Familie muss in Betracht gezogen werden, da ihr eine noch wichtigere Stellung zukommt, die Übertragung vom Gesamtkapital der Familie bestimmt ist und bei hohen Werten am reibungslosesten verläuft. Darüber hinaus kann sie dem weiteren Akkumulationsprozess dienlich oder hinderlich sein, im zweiten Fall muss noch mehr Zeit investiert werden, um diese „Fehler“ wieder auszubügeln. Man denke dabei etwa an die Schriftsprache, in welcher manche das Sprechen an sich lernen und sie folglich ohne zusätzlichen Lernprozess beherrschen. Anders bei umgangssprachlich erzogenen Kindern, für die das Sprechen nach der Schrift etwas Unbekanntes darstellt, das sie erst lernen müssen. Da sich der Inkorporierungsprozess aber auch völlig unbewusst vollziehen kann, bedeutet dies im Umkehrschluss, dass sich kulturelles Kapital der bewussten Aneignung sogar entziehen kann (Bourdieu 1983:185-188).

[24] Mit der Ausnahme der Erziehung, also als Weitergabe an die Kinder.

Kulturelles Kapital in seiner zweiten, objektivierten Form dagegen ist übertragbar, da es sich um kulturelle Produkte, Bücher, Gemälde oder Instrumente handelt. Diese können als Dinge weitergegeben werden wie Geld; die spezifische Fähigkeit aber, sie zu genießen, die eigentliche Aneignung also, ist Teil des inkorporierten Kapitals und nicht übertragbar. Die Aneignung ist in zwei Formen, der materiellen (Kauf) und der symbolischen (Genuss) möglich und insofern an das inkorporierte Kapital gebunden. Entweder erlernt der/die InhaberIn die Fähigkeiten zur Aneignung, oder er/sie muss auf andere Personen zurückgreifen. Bourdieu bringt als anschauliches Beispiel, dass der Kauf einer Maschine ökonomisches, deren Verwendung zur Produktion aber kulturelles Kapital voraussetzt. Der springende Punkt ist nämlich, dass die objektivierte Form nur zum tatsächlichen Einsatz (in strategischer Hinsicht) kommt und Profit abwirft, wenn es angeeignet wird (ebd.:188-189).

Das institutionalisierte Kulturkapital als dritte Form ist ebenfalls auf einzelne Personen bezogen. Es meint vor allem die Objektivierung in Form von Titeln, also die Bestätigung des Besitzes durch Institutionen wie der Schule oder der Universität. Beispielsweise ist der „schulische Titel (...) ein Zeugnis für kulturelle Kompetenz, das seinem Inhaber einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert überträgt“ (ebd.:190). Der Titel ist somit relativ unabhängig von der jeweiligen Person, insbesondere in zeitlicher Hinsicht. Er wird ohne stets erneut zur Disposition zu stehen gesellschaftlich anerkannt, d. h., dass ein Bildungstitel die Kenntnis eines bestimmten Wissens oder bereichsspezifische Kompetenzen impliziert, auch wenn dieses bzw. diese nicht oder nicht mehr vorhanden sind. In diesem Fall ist das Kapital zwar personenbezogen, ist also ein bestimmter Mensch der Inhaber des jeweiligen Titels; die dahinterstehende Autorität jedoch entstammt der Institution, die den Titel verliehen hat. Damit wird das einer Person zugewiesene Attribut unabhängig von ihr und kann unabhängig von der jeweils dafür aufgebrachten Leistung wirkmächtig werden. Der Wert des Titels entspricht dabei dem angenommenen Äquivalent auf dem Arbeitsmarkt, dem in Geldwert ausgedrücktem möglichen Lohn: die Bildungsinvestition muss sich umwandeln lassen in ökonomisches Kapital (ebd.:189-190).

Soziales Kapital stellt „die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens und Anerkennens verbunden sind, (...) die auf der *Zugehörigkeit zu einer Gruppe* beruhen“ (ebd.:190f, Herv. im Original) dar. Mit diesem Begriff wird wohl nicht direkt darauf abgezielt, was heute unter dem Begriff des Netzwerkes und dessen

Verbform subsumiert wird. Bourdieu versteht darunter zwar auch das aktive Arbeiten und Vorantreiben von Beziehungen mit der Zielsetzung der Profitmaximierung, aber er meint m. E. primär die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, deren Gesamtkapital - in seinen Worten - Kreditwürdigkeit verleiht. Der Begriff stellt neben der ständig zu betreibenden Aktivierung, besser aber Instandhaltung der Beziehungen auf die Institutionalisierung derselbigen ab. Sei dies nun die Zugehörigkeit zu einer Familie, einer Schule, Partei oder ähnlichem. Diese Institutionalisierungsakte weisen auf der einen Seite die Zugehörigkeit aus und prägen das Verhalten der Mitglieder auf der anderen. Die Austauschbeziehungen der Mitglieder müssen dabei erkennbar bleiben, um ihre Wirkung zu entfalten. „Der Umfang des Sozialkapitales, das der einzelne besitzt, hängt (...) sowohl von der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen ab, die er tatsächlich mobilisieren kann, als auch von dem Umfang des (...) Kapitals, das diejenigen besitzen, mit denen er in Beziehung steht“ (ebd.:191). Das Sozialkapital ist niemals unabhängig von ökonomischem und kulturellem, kann für diese sogar den Effekt eines Multiplikators einnehmen. Besonders wirkmächtig wird es im Falle der Delegation, wenn es in den Händen Einzelner konzentriert wird und er/sie im Namen der Gruppe spricht. Dazu nötig ist aber ein gewisser Institutionalisierungsgrad, d. h. um anerkannt werden zu können, muss auch die jeweilige Gruppe gekannt werden, muss schlicht klar sein, dass Delegation möglich ist (ebd.:190-194).

Das symbolische Kapital meint Ehre, Reputation und anerkannte Originalität (Fröhlich 2007b:61) oder kann als „Prestigekapital“ (Bourdieu 2001:52) bezeichnet werden. Im Feld der Wissenschaft stellt es die am stärksten umkämpfte Kapitalienart dar, während es in anderen Feldern meist unter den Begriff der symbolischen Gewalt fällt (Fröhlich 2007b:61). Unter letzterer versteht Bourdieu „Formen und Modi der Herrschaft, die über Kultur, über die Sichtweisen der Welt, über die Selbstverständlichkeiten unseres Denkens und damit über jene gesellschaftlichen Institutionen vermittelt sind, die Kultur produzieren, als deren gesellschaftliche Wächter und Interpreten fungieren“ (Gebauer/Krais 2002:10).

Die verschiedenen Kapitaliensorten sind untereinander eintauschbar, wobei die Übertragung sich als unterschiedlich schwierig darstellt. Dazu vonnöten ist „*Transformationsarbeit,* (...) um die in dem jeweiligen Bereich wirksame Form der Macht zu produzieren“ (Bourdieu 1983:195, Herv. im Original). Das ökonomische Kapital liegt den anderen beiden Arten zugrunde, letztere können teilweise monetär erworben werden. Das heißt aber nicht, dass sie auf das ökonomische Kapital reduzierbar sind, denn umgekehrt können Sozial- und

Kulturkapital in Geld umgewandelt werden. In allen Fällen ist die Arbeit der Umwandlung nötig und kann es zu Verlusten kommen, d. h., dass sich die Kapitalien nicht umstandslos übersetzen lassen. Den wichtigsten Faktor bei der Umwandlung sieht Bourdieu in der Zeit. Mit Geld lässt es sich recht einfach Güter und soziale Dienstleistungen erwerben. Aber die Umwandlung in kulturelles und soziales Kapital stellt sich oftmals viel komplizierter und schwieriger dar, da letzteres beispielsweise aus dauerhaften und zu pflegenden Beziehungen besteht. D. h., dass in diese Beziehungsarbeit viel Zeit gesteckt werden muss. Auch die Konvertierung in kulturelles Kapital setzt Zeit als Investition voraus, welche wiederum abhängig vom ökonomischen ist. Je mehr Zeit eine Familie in die Übertragung von kulturellem Kapital investiert, desto erfolgreicher ist diese. Wenn eine Erziehungsperson frei von ökonomischen Zwängen sich um die Übertragung kümmern kann, sinkt das Risiko des Verlustes. Generell gilt, dass die Konvertierung ein instabiles Moment beinhaltet, da es keine festgelegten Wechselkurse gibt. (ebd.:195-197) Man rufe sich aber in Erinnerung, dass Bourdieu davon ausgeht, dass bei solchen Umwandlungen Interessen im Vordergrund stehen, die aber nicht unbedingt bewusst sein müssen (vgl. Kap.).

4.4.2. Felder

Der Begriff des Feldes dient der Beschreibung und Unterteilung des sozialen Raumes. Prinzipiell kann als „Feld (...) ein autonomer Mikrokosmos innerhalb des sozialen Makrokosmos“ (Bourdieu 2001:41) angesehen werden. D. h., dass in den jeweiligen Feldern viele Eigenschaften der gesamten sozialen Welt zu finden sind, dass sie aber hier eine spezifische Form annehmen. Es handelt sich um einen eigenständigen Bereich des Sozialen, der nach eigenen Regeln funktioniert und in dem ein bestimmtes Interesse im Vordergrund steht[25]. Bourdieu verwendet dabei oft den Begriff des Spiels, das auf ein Ziel ausgerichtet sein muss und MitspielerInnen benötigt, die mit den Spielregeln vertraut sind und das Ziel erreichen wollen (Bourdieu 1993:108). Will man das Feld betreten, so muss man sich den Regeln anpassen und sie als legitim erachten, ansonsten wird der Zutritt verweigert[26]. Das Feld konstituiert sich nämlich über die Trennung von „Eingeweihten und Nicht-Eingeweihten“ (Bourdieu 2001:42), und nicht alle besitzen die gleichen Möglichkeiten um einzutreten. Am Beispiel des politischen Feldes erläutert Bourdieu dies, wenn er empirische

[25] „Felder bilden und erhalten sich über *Konkurrenz* um ein gemeinsam für wichtig gehaltenes Gut“ (Fröhlich 2007b:56, Herv. im Original)
[26] Diese Übernahme – Bourdieu spricht von einer Verwandlung – der Regeln ist den AkteurInnen oftmals nicht bewusst.

Forschungen zur Verdeutlichung seiner These vorstellt. Die ungleiche Verteilung der Fähigkeit oder Bereitschaft, sich politisch zu äußern, die eine Grundvoraussetzung zum Eintritt darstellt, weist die ungleichen Bedingungen des Zuganges auf. Denn um diese Fähigkeiten zu erwerben, benötigt man freie Zeit, Bildung und zugrundeliegend ökonomisches Kapital, das die ersten beiden ermöglicht. Dass diese Investitionen immer wichtiger werden, liegt darin begründet, dass das politische Feld sich selbst zunehmend schließt bzw. professionalisiert und damit die Differenz zu den Nicht-Eingeweihten stärker markiert. Dadurch wird gleichzeitig die eigene Legitimität durch einen Kompetenznachweis erhöht, die im Umkehrschluss den Außenstehenden abgesprochen wird: jene im Feld sind politisch kompetent, jene außerhalb nicht (ebd.:41-44).

Bourdieu spricht also vom Feld als einer eigenständigen Sphäre des Sozialen mit eigenen Regeln, Interessen und Zugangsbeschränkungen. Nicht jede/r kann eintreten, aber auch der Eintritt garantiert nicht eine automatische Gleichstellung. Jedes Feld weist eine spezifische Struktur aus, die definiert ist als der „Stand der Verteilung des spezifischen Kapitals, das im Verlauf früherer Kämpfe akkumuliert wurde und den Verlauf späterer Kämpfe bestimmt“ (Bourdieu 1993:108). Das „Feld ist ein Kräftefeld und ein Kampffeld zur Veränderung der Kräfteverhältnisse“ (Bourdieu 2001:49). Es darf also nicht von einem harmonischen, homogenem sozialen Gefüge ausgegangen werden; aber von einem prinzipiell einem Interesse untergeordneten. Die Einigkeit besteht im gemeinsamen Ziel der Erhaltung des Feldes, nicht aber in der konkreten Ausformung[27]. Innerhalb herrscht ein ständiger Kampf, der sich zumeist zwischen den Etablierten und den NeueinsteigerInnen entspinnt. Diese Struktur bzw. diejenige des Feldes insgesamt ergibt sich dabei aus der Verteilung der AkteurInnen, die sich aus der Verfügungsgewalt über die Kapitaliensorten ableiten lässt. Die Position eines einzelnen Akteurs oder einer Gruppe wird von der zum jeweiligen Zeitpunkt verfügbaren Menge an Kapital bestimmt. Dabei fällt den verschiedenen Arten in verschiedenen Feldern unterschiedliches Gewicht zu; so ist im Feld der Wissenschaft das symbolische, in jenem der Wirtschaft das ökonomische das erfolgversprechendste. Das in einem Feld vorherrschende, also in den Kämpfen am wirkungsvollsten, bezeichnet Bourdieu als Trumpf. Aber selbst die Trümpfe unterliegen der Veränderung und es ist ein nicht unwesentlicher Teil der Strategie der AkteurInnen, die Art des Trumpfes zu definieren. Die

[27] „Wer sich am Kampf beteiligt, trägt zur Reproduktion des Spiels bei, indem er dazu beiträgt, den Glauben an den Wert dessen, was in diesem Feld auf dem Spiel steht, je nach Feld mehr oder weniger vollständig zu reproduzieren“ (Bourdieu 1993:109).

Kämpfe bestehen nicht rein aus der Vermehrung von Kapital, sondern auch darin, das von AkteurInnen verfügbare Kapital als Trümpfe durchzusetzen (Barlösius 2004:154-156).

Die Beziehung von Feld und Habitus stellt die abschließende Betrachtung zum Feld dar. „Der Habitus realisiert sich nur in Beziehung zu einem Feld“ (Fröhlich 1994:42), d. h. er realisiert sich unter Bedingungen, die seinen bereits vorhandenen Neigungen entsprechen. Trifft ein/e AkteurIn auf ein der habituellen Disposition entsprechendes Feld, so muss er/sie sich lediglich ihrer Natur überlassen. Er/sie ist mit den Regeln vertraut und wird sich intuitiv wohlfühlen, heimisch fühlen. Dazu wird wieder die Analogie des Spieles herangezogen und das Handeln dem des/der guten Spielers/Spielerin gleichgesetzt: er/sie weiß um die Regeln und Abläufe, wo er sich zu positionieren hat, da die Spielzüge antizipiert werden können. Die Übereinstimmung der Dispositionen von Feld und Habitus wird dabei als Komplizenschaft bezeichnet und bedeutet anders formuliert, dass gesellschaftliche Felder existieren, in welchen bestimmte habituelle Dispositionen vonnöten sind. Sind sie bereits inkorporiert, so werden sich die AkteurInnen im Feld quasi natürlich verhalten können; sind sie es nicht, müssen diese Dispositionen erst (mühsam) erworben werden (ebd.:42-43).

4.4.3. Klassen

Die Unterteilung des sozialen Raumes in Klassen kann als Fortführung der Feldtheorie verstanden werden, die sich in diesem Fall jedoch auf die Gesamtgesellschaft bezieht. Dieses Modell, das Bourdieu aufgrund empirischer Untersuchungen der französischen Gesellschaft entwirft, ist notwendigerweise abstrakter und unschärfer als die auf abgegrenzte Felder sich beziehenden Überlegungen (Schwingel 1995:99). Die Konstruktionsprinzipien der Klassen sind aber jenen der Felder gleich; die AkteurInnen werden anhand der ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen auf die Positionen im sozialen Raum verwiesen. Die Positionsbestimmung erfolgt erstens aufgrund der Gesamtmenge an Kapital und zweitens nach der Zusammensetzung desselbigen. Eine dritte, zeitliche Komponente ist die Laufbahnklasse, welche die Mobilität von AkteurInnen berücksichtigt (Fröhlich 1994:41). Der Fokus auf das Kapital in seinen verschiedenen Ausprägungen erlaubt es Bourdieu, ältere Klassenanalysen, die sich lediglich auf die Sphäre der Ökonomie konzentrieren und zwei antagonistische Klassen von BesitzerInnen von Produktionsmitteln (Bourgeoisie) und den Proletariern, die nichts besitzen außer ihre Arbeitskraft, zu überwinden und um eine kulturelle Dimension zu erweitern (Schwingel 1995:101). Die von Max Weber übernommene These ist,

dass sich Klassen anhand gemeinsamer, sich ähnelnder Lebensstile formieren, obwohl diese stets an die ökonomische Lage gebunden sind. Es kommt „der Klassencharakter erst dann sichtbar zum Vorschein (...), wenn ökonomische Unterschiede symbolisch übersetzt werden in soziale Klassifikationen und prestige-differenzierte Lebensstile“ (Müller 1992:286). Dabei wird das Haben umgewandelt in das Sein, d.h., dass die ökonomische Stellung die Formung der Person prägt. Der Bereich dieser symbolischen Übersetzung stellt zudem eine wesentliche Arena der Klassenkämpfe dar, was Bourdieu mit dem Begriff der Distinktion, also des sich Abgrenzens mittels symbolischer Güter erfasst. Ungleichheiten werden soziologisch erst dann relevant, wenn sie bewertet werden und wenn eine hierarchische Beziehungsstruktur zwischen ihnen etabliert wird (ebd.:286-287).

In seinem Modell geht er also davon aus, dass „Ensembles von Akteuren mit ähnlichen Stellungen, (...) da ähnlichen Konditionen und ähnlichen Konditionierungen unterworfen, aller Voraussicht nach ähnliche Dispositionen und Interessen aufweisen, folglich auch ähnliche Praktiken und politisch-idelogische Positionen“ (Bourdieu 1985:12) aufweisen. Diese Ensembles sind jedoch nur wahrscheinliche Klassen, ihre Mobilisierung aber würde sich gemäss der ähnlichen Lagen als wenig schwierig darstellen, wiewohl darauf keine Garantie besteht, d. h. es gibt keinen intrinsischen Mechanismus, der Klassenbewusstsein auslöst. Die Gruppen von AkteurInnen bestimmen sich über ihre Nähe und Distanz zueinander und dadurch auch darüber, über wie viel und welches Kapital sie verfügen (ebd.:12-14). Diese Ähnlichkeiten der Lage erhöhen die Wahrscheinlichkeit ähnlicher Verhaltensweisen, Praxen und Orientierungsmuster; sprich der habituellen Disposition. Der Habitus ist geprägt von den sozioökonomischen Rahmenbedingungen, in welche ein/e AkteurIn hineingeboren wird, und die er/sie mit anderen teilt. Daraus entwickelt Bourdieu die Vorstellung des bereits erwähnten Klassenhabitus. Diese gemeinsame Lage, die sich aus Besitz und Struktur des verfügbaren Kapitals sowie der Mobilität ergibt, erzeugt homogene Handlungsweisen und Dispositionen. Die Klassen zeichnen sich also durch objektivierte Merkmale wie den Besitz an Gütern oder Macht, und inkorporierte (Habitusformen) aus (Bourdieu 1987:175). Die Habitusformen evozieren dabei Verhaltensformen, die die Bedingungen ihrer Entstehung reproduzieren: „Der Habitus bezeichnet ein Denk-, Beurteilungs- und Handlungsschema, das zwar zunächst durch die Klassenstruktur erzeugt wird, dann aber seinerseits Lebensstil- und Praxisformen hervorbringt, welche die Klassenstruktur reproduzieren“ (Müller 1994:68).

Die Übersetzung der sozioökonomischen Lage auf die symbolische Ebene bedeutet, dass „soziale Positionen mit korrespondierenden typischen Praktiken und Objekten des kulturellen Konsums und der Lebensführung verbunden sind“ (Schwingel 1995:109). Wesentlich dabei ist der Geschmack als Instrument der Distinktion. Die gemeinsamen Dispositionen der gleichen Lagen orientieren sich an „Kleidung, Aussprache, Haltung, Gang, Umgangsformen“ und „begründen (...) ‚Antipathien’ und ‚Sympathien’“ (Bourdieu 1987:374). Die äußerlichen Merkmale ebenso wie die kulturellen Praktiken erweisen sich als Code, welcher die Zugehörigkeit zu einer Klasse bezeichnet und markiert und Teil des Lebensstiles ist. Der Geschmack als Dimension des Habitus bestimmt sich aus der Ablehnung anderer Geschmäcker und selbiges gilt für die Lebensstile. „Vermutlich stellt die Aversion gegen andere unterschiedliche Lebensstile eine der stärksten Klassenschranken dar“ (ebd.:105-106). Geschmack und Lebensstil als Elemente der Abgrenzung stellen damit zentrale Elemente der gesellschaftlichen Kämpfe dar. Beide sind abhängig von der jeweiligen sozialen Lage und markieren diese, zumindest, wenn man die expressiven Merkmale und kulturellen Praxen zu entschlüsseln weiß. Denn es handelt sich um Codes, die für eine Kultur spezifisch sind und deren Wahrnehmen – auf der Ebene der Alltagspraxis - voraussetzt, in ihr aufgewachsen zu sein. Auf dieser symbolischen, sichtbaren Ebene lassen sich Klassenzugehörigkeiten erkennen und als Mittel der gesellschaftlichen Kämpfe einsetzen.

Bourdieu entwirft in seinem Modell drei Klassen, die herrschende, die Mittelschicht (Kleinbürgertum) und die Volksklasse. Diesen werden gemäß dem Konnex von sozialer Lage und Habitus/Geschmack drei den Lebensstil erzeugende Geschmacksformen zugewiesen. Der legitime Geschmack der Oberschicht (Sinn für Distinktion) zielt vor allem auf Abhebung von anderen ab und findet sich im Konsum von Hochkultur wieder. Der mittlere Geschmack des Kleinbürgertums (Bildungsbeflissenheit) äußert sich in der Rezeption von kulturellen Gütern, an welchen der legitime Geschmack den Gefallen verloren hat. Gerade der deutlich erkennbare Eifer, sich den Kanon der hohen Künste anzueignen verrät das Kleinbürgertum durch die fehlende Natürlichkeit im Umgang mit diesem. Sich den legitimen Geschmack der herrschenden Klasse anzueignen verfolgen die AkteurInnen über das Bildungssystem, durch das sie sich sozialen Aufstieg erhoffen. Die untere Klasse zeichnet der populäre Geschmack (Notwendigkeitsgeschmack) aus, der jene Produkte konsumiert, die von den kulturellen Legitimationsinstanzen verworfen wurden (Schwingel 1995:111-112). Aufgrund fehlender ökonomischer und kultureller Ressourcen entwickelt sich „ein Notgeschmack, der eine Art Anpassung an den Mangel einschließt und damit ein Sich-in-das- Notwendige fügen, ein

Resignieren vorm Unausweichlichen“ (Bourdieu 1987:585). Die Eingewöhnung an eine geringe Verfügung über ökonomische Ressourcen wird vor allem dann ersichtlich, wenn – nach sozialem Aufstieg oder anderen Gründen – die vorhandene Geldmenge steigt und für dieses keine Verwendung besteht. Alle Ausgaben, welche für einen gehobenen Lebensstand selbstverständlich erscheinen, werden als Verschwendung begriffen und es lässt sich eine „Unfähigkeit, mehr oder auf andere Weise Geld auszugeben“ (ebd.:589) feststellen. Zurückzuführen ist dies auf eben die habituellen Dispositionen, welche an der Notwendigkeit ausgerichtet sind. Die einzige Geschmacksnorm der unteren Klasse ist das Konformitätsprinzip, welches es verbietet, sich von anderen abheben zu wollen. Die AkteurInnen schätzen sich selbst nicht hoch genug, als dass sie sich und ihren Praktiken gesonderte Aufmerksamkeit zukommen lassen würden, welche für distinktive Praktiken Voraussetzung sein muss (ebd.:596).

4.5. Das Bildungssystem

Dem Bildungssystem kommt in der Theorie Bourdieus eine zentrale Stellung zu, da er davon ausgeht, „dass der Reproduktionsmechanismus sozial ungleicher Machtverteilung in allen fortgeschrittenen kapitalistischen Gesellschaften von der Vergabe ungleich bewerteter Bildungstitel abhängt“ (Bauer 2002:418).

In den Arbeiten mit Jean-Claude Passeron untersucht Bourdieu das französische Bildungssystem vor allem in Hinsicht auf die Universität. Die Zusammensetzung der StudentInnen ist abhängig von der gesellschaftlichen Struktur und Folge der Selektionsvorgänge des Bildungssystems davor, also der Schule. Die verschiedenen Klassen finden sich an der Universität in ungleicher Verteilung wieder, am geringsten vertreten sind die unteren Klassen. Als zentraler Befund kann folgendes Zitat gelten: „Die Chancen für den Hochschulbesuch sind das Ergebnis einer Auslese, die die gesamte Schulzeit hindurch mit einer je nach der sozialen Herkunft der Schüler unterschiedlichen Strenge gehandhabt wird; bei den unterprivilegierten Klassen führt dies ganz einfach zu einer Eliminierung“ (Bourdieu/Passeron 1971:20). Eliminierung bedeutet einerseits das Ausscheiden aus dem Bildungssystem, andererseits aber auch die Abdrängung in weniger angesehene Bildungssparten oder Studienrichtungen. Die wenigen Kinder aus den unteren Schichten, die

den Ausleseprozess überstehen, sind stark eingeschränkt in ihren Wahlmöglichkeiten[28]. Wer es bis zum Hochschulstudium trotz der Herkunft aus der unteren Klasse schafft, verdankt dies „besonderer Anpassungsfähigkeit oder einem ungewöhnlich günstigen Familienmilieu" (ebd.:28). Denn die StudentInnen sind zwar formal gleichgestellt, unterscheiden sich aber hinsichtlich ihrer milieuspezifischen Vorkenntnisse, Einstellungen und Fähigkeiten. Für Bourdieu und Passeron stellt sich die Schulbildung in dieser Hinsicht als Bildung von geringerem Wert dar, da ihre Bedeutung in einem größeren kulturellen Rahmen abnimmt. Gemeint ist damit etwa, dass ein Kind den natürlichen Umgang mit Hochkultur in der Familie lernt und nicht in der Schule, und dass der familiäre Lernprozess der entscheidendere sein könnte.

In diesem Zusammenhang ist ein Blick auf die Arbeiten von Michael Hartmann (2002, 2007) von Interesse, der sich Zusammensetzung und Auswahlkriterien der deutschen Elite[29] zum Untersuchungsgegenstand gewählt hat. Er kritisiert die These, dass der Elitenzugang von der individuellen Leistung abhängt, also mit ausreichender Anstrengung jedem/r möglich ist. Diese Position geht davon aus, dass soziale Ungleichheit über das Bildungswesen, also durch Abschlüsse bzw. Titel indirekt vermittelt wird. Die Möglichkeiten zum Aufstieg hat jede/r, aber genutzt wird sie von den unteren Schichten nicht (Hartmann 2007:189). Hingegen kommt Hartmann in seiner Untersuchung zu dem Schluss, dass die soziale Herkunft Karrierechancen unabhängig vom Bildungsabschluss beeinflusst, und dass dieser Einfluss trotz der Bildungsexpansion zunimmt (Hartmann 2002:95). Entscheidend ist nicht die jeweils erbrachte Leistung, sondern das Aufwachsen im gehobenen Bürgertum und Großbürgertum[30], das milieutypische Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensformen erzeugt. In bezug auf die Karriere sind das die Vertrautheit mit den Dress- und Verhaltenscodes; eine breite, bildungsbürgerlich ausgerichtete Allgemeinbildung; unternehmerische Qualitäten und als letzte und wichtigste die persönliche Souveränität und Selbstsicherheit (ebd.:122). Entscheidend ist als Selektionskriterium der Habitus, während der Bildungstitel der Hochschule lediglich eine Vorbedingung darstellt[31]. „Wer aus der Arbeiterklasse oder den

[28] In den weniger prestigeträchtigen Studienrichtungen finden sich neben den unteren Schichten auch diejenigen Kinder der Oberschicht, die aus sozialem Zwang heraus „irgendetwas" studieren.
[29] Hartmann versteht unter Elite „ganz allgemein die Inhaber von Herrschaftspositionen (...), die kraft der Macht, die mit der von ihnen besetzten Position verbunden ist, in der Lage sind, wichtige gesellschaftliche Entscheidungen maßgeblich zu beeinflussen" (Hartmann 2002:25).
[30] Darunter fallen Kaufleute, akademische Freiberufler, größere Unternehmer, Grundbesitzer, leitende Angestellte und hohe Beamte und Offiziere (Hartmann 2002:34).
[31] Diese These wird auch von Beck (1986:2242-248) vertreten, der meint, dass Bildungsabschlüsse heutzutage lediglich den Zugang in die Vorzimmer der Wirtschaftsunternehmen ermöglichen und als Selbstverständlichkeit nur mehr zum Vorgespräch berechtigen. Er stellt fest, „dass qualifizierende Ausbildungsschlüsse *immer weniger*

breiten Mittelschichten stammt und damit nicht über den Habitus der ‚besseren' Kreise verfügt, kann dieses Manko in der Regel nicht wettmachen. Er wird zumeist nur zweiter Sieger sein, sei er nun promoviert oder nicht" (ebd.:131). Dieses auf die deutsche Elite in Politik, Wirtschaft, Justiz und Wissenschaft bezogene Beispiel legt nahe, dass die Bedeutung von Schulbildung ihre Grenzen hat.

Dieser familiäre Einfluss ist aber bereits während des Ausbildungssystems wirksam und schlägt sich in der Leichtigkeit des Erwerbs der Schulbildung nieder, die mit höherer Schicht zunimmt. Ebenso ist die Lernwilligkeit ein Merkmal, das in der Mittelschicht am weitesten verbreitet ist und oben unter dem Begriff Bildungsbeflissenheit schon angesprochen wurde. SchülerInnen müssen sich „Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen, die niemals ganz frei von gesellschaftlichen Wertvorstellungen sind und oftmals im Gegensatz zu denen der eigenen Herkunftsklasse stehen" (Bourdieu/Passeron 1971:40). Die verschiedenen Klassen sehen sich im Bildungswesen sozialen Privilegien oder Handicaps gegenüber, die kumulativ zusammenwirken. Da sich Bourdieu und Passeron vor allem auf das studentische Milieu beziehen, wird im Anschluss die Arbeit von Rolff (1997) vorgestellt, der die Mechanismen der primären Herkunftseffekte[32] in verschiedenen Schulsparten nachzeichnet.

Die Hauptaussage der Studie von Bourdieu ist, dass die oberen Schichten und die Mittelschicht mit dem Bildungssystem vertraut sind, die unteren nicht. Dadurch erreichen sie bessere Leistungen und höhere Abschlüsse. Dieses milieubedingte Privileg jedoch wird vom Bildungssystem umgedeutet in Begabung oder individuellen Verdienst (Bourdieu/Passeron 1971:45). An anderer Stelle spricht Bourdieu gar vom Rassismus der Intelligenz und rechtfertigt die Begriffswahl dadurch, dass das Charakteristikum des Rassismus darin liege, die Dominanz der Herrschenden biologisch zu begründen. „Die Klassifizierung durch die Schule ist eine euphemisierte, also naturalisierte und verabsolutierte soziale Klassifizierung (...), die auf die Umwandlung von Klassenunterschieden in ‚Intelligenz-' oder ‚Begabungsunterschiede' hinausläuft, also in Unterschiede der Natur" (Bourdieu 1993:254). Ungleiche Bildungschancen bzw. ungleiche Voraussetzungen im Bildungssystem werden nicht als das erkannt, was sie sind, nämlich milieubedingte Unterschiede, sondern auf die Intelligenz der SchülerInnen zurückgeführt.

---

hinreichend, zugleich aber *immer notwendiger* werden, um die erstrebten, knappen Beschäftigungspositionen zu erreichen" (ebd.:244, Herv. im Original).

[32] In der Bildungsforschung weit verbreitet ist die von Raymond Boudon geprägte Einteilung in primäre und sekundäre Herkunftseffekte, welche unten näher ausgeführt werden. Primäre umfassen schichtspezifische Schulleistungen, sekundäre schichtspezifische Schulwahlentscheidungen (Becker 2007:163-168).

Das Bildungswesen repräsentiert „die Kultur einer bestimmten Klasse“ (Bourdieu/Passeron 1971:87), die am Erhalt der Klassenstruktur als Ganzes und ihrer privilegierten Stellung darin interessiert ist. Wer nicht in der Kultur dieser Klasse aufgewachsen ist, der wird sich schwer auf sie einstellen können. Das betrifft den/die SchülerIn ebenso wie die Eltern, die aufgrund des fehlenden Näheverhältnisses zum Bildungssystem seine Mechanismen zu wenig kennen, als das sie sie kritisieren könnten. Die Kultur der herrschenden Klasse ist für Bourdieu symbolische Gewalt, insofern hier ein bestimmter Ausschnitt aus der kulturellen Gesamtheit einer Bevölkerung als legitime Kultur bestimmt und den anderen Klassen über das Schulsystem aufgezwungen wird. Symbolische Gewalt kann erfasst werden als „the imposition of systems and meaning (...) upon groups or classes in such a way that they are experienced as legitimate“ (Jenkins 2002:104). Die unterliegenden Herrschaftsverhältnisse werden dabei durch den Anschein der Legitimität, gegeben durch die pädagogische Autorität, wirkungsvoll verschleiert. Die Nähe und Ferne zur herrschenden Kultur beeinträchtigt folglich den Bildungserfolg maßgeblich. Zum Beispiel ist Sprache nicht bloß ein Mittel zur Kommunikation, sondern stellt auch die Fähigkeit bereit, schulische Probleme zu lösen. Je größer der Wortschatz, je besser die sprachliche Kompetenz, welche beide vom familiären Rahmen abhängig sind, desto leichter wird es, die in der Schule gestellten Aufgaben zu lösen. Schulsprache und Sprache der herrschenden Kultur sind sich dabei ähnlich, woraus folgt, dass mit zunehmender Entfernung von der Schulsprache die Schulsterblichkeit wächst. Insbesondere bei Schuleintritt sind die milieubedingten Vorkenntnisse äußerst einflussreich, da sie nicht im geringsten vom Schulsystem selbst beeinflusst wurden (Bourdieu/Passeron 1971:133). Der Nichterfolg in der Schule und die Eliminierung aus dem Bildungssystem wird mit Bourdieu als abhängig vom kulturellen Kapital gesehen (ebd.:145).

Bourdieu geht davon aus, dass das Bildungssystem sich als eine relativ autonome Sphäre darstellt, d. h., dass es durch den Anschein von Neutralität und Unabhängigkeit die gesellschaftliche Funktion der Allokation perfekt erfüllen kann (ebd.:191). Bildungsinstitutionen werden zwar vom ökonomischen Sektor beeinflusst, wie etwa am Beispiel der Bildungsökonomie ersichtlich, sind aber auf der anderen Seite relativ autonom, was sie ihrer Struktur und der pädagogischen Autorität zu verdanken haben. Dadurch, dass Schulen sich selbst rein pädagogischen Zielen verschreiben und sich somit als unabhängig von anderen gesellschaftlichen Sphären sehen, bleibt unhinterfragt, dass jene Bildung und jene Kultur, die sie vermitteln, immer diejenige der herrschenden Klasse ist. Da „das Bildungssystem eine Kultur und die gebildete Einstellung zur Kultur einübt und bestätigt,

sorgt es für die Weitervererbung des kulturellen Kapitals und erfüllt gleichzeitig mit seiner sozialen Funktion der Reproduktion der Klassenbeziehungen seine ideologische Funktion der Verschleierung dieser Reproduktionsfunktion, indem es die Illusion der absoluten Autonomie hervorbringt“ (Bourdieu/Passeron 1971:215). Die behauptete Autonomie der Pädagogik lenkt den Blick auf Begabung und Intelligenz, nicht auf die Tatsache, dass die untere Klasse aufgrund ihres Klassenhabitus vom Schulsystem eliminiert wird. Denn es herrschen zwei von der Schule geforderte Einstellungen vor, einmal die Leichtigkeit im Erwerb der Schulbildung, welche sich aus der Kongruenz von in der Familie vermittelten Fähigkeiten und Vorkenntnissen mit den schulischen Ansprüchen ergibt und zweitens der Lerneifer, den die Kinder der aufstiegsorientierten Mittelschicht inkorporierten. Die Einstellungen der unteren Schicht hingegen sind mit der Schule nicht kompatibel, wie im folgenden Kapitel noch eingehender erläutert werden wird.

Die vorgestellten Aspekte der Theorie Bourdieus können auf das Schulsystem wie folgt umgelegt werden: Schule kann unter feldtheoretischen Aspekten betrachtet und als eigenständiger sozialer Raum definiert werden. Die Positionen darin sind bestimmt von der Verfügung über Kapital, wobei vor allem das kulturelle das Entscheidende, den Trumpf darstellt. Wer über kulturelles Kapital verfügt, kann im Feld Positionen einnehmen, die eine Beeinflussung ermöglichen. Gemäss der Komplizenschaft von Feld und Habitus kann davon ausgegangen werden, dass die herrschende Klasse und die Mittelschicht dem Schulsystem angepasste habituelle Dispositionen aufweisen, wobei die Mittelschicht wohl stärkere Entbehrungen und Leistungsanstrengungen auf sich zu nehmen hat. Die Einstellung zu Bildung ist bedingt durch den Klassenhabitus (Bremer 2007:147-148): die herrschende Klasse assoziiert Bildung mit Kultur und Individualität und sieht sie als zweckfreie Entfaltung der Persönlichkeit an. Sie distanziert sich geradezu von ökonomischen und sozialen Notwendigkeiten. Die Mittelschicht verfolgt Bildung als Strategie, um Status und Ansehen zu erreichen und zu bewahren. Es herrscht also ein pragmatisches Verständnis von Bildung vor[33]. Der unteren Klasse „erscheinen langfristige Lebensplanungen und Strategien, zu denen der Bildungserwerb zählt, als vergebene Mühe“ (ebd.:148). Es herrscht ein Verständnis von

[33] Es wird oftmals die These vertreten, dass eine instrumentelle Orientierung in bezug auf die Schule zunehmende Verbreitung findet. Wolf (1989:82-910) resümiert eine deutsche Studie über Bildungslaufbahnen wie folgt: Jugendliche erkennen in der Schule vor allem ein Instrument zur Gestaltung zukünftiger Sozialchancen. Die Anforderungen des schulischen Systems müssen unabhängig einer Bewertung konkreter Inhalte erfüllt werden, da die Platzierungsfunktion (Allokation) der Schule als Faktum anerkannt wird. „Der Wert des schulischen Bildungsprozesses drückt sich demnach maßgeblich oder sogar ausschließlich in dem Wert des Abschlusszertifikats aus“ (ebd.:90). Dieselbe These vertreten auch Holtappels/Hornberg (2005:331): „Insgesamt wird der Schule kaum eine – über den Erwerb bestimmter Wissensbestände, formaler Qualifikationen und Zertifikate hinausgehende – soziale und kulturelle Bedeutung zugeschrieben“.

Bildungseinrichtungen als fremde und autoritäre Welt vor, die nur aufgrund von Notwendigkeiten besucht wird.

4.6. Auslese durch die Schule

Im folgenden wird der Prozess schulischer Selektion, wie er bei Bourdieu bereits angesprochen wurde, am Beispiel der Grundschule genauer ausgeführt. Es kann als allgemein gültig betrachtete Annahme gesehen werden, „dass die Familie als der Lebensbereich zu gelten hat, aus dem heraus sich Bildungserwerbsprozesse maßgeblich entwickeln und speisen“ (Bittlingmayer u. a. 2007:44). Wird mit Bourdieu die Familie im sozialen Raum verortet, kann von sozialen Herkunftseffekten gesprochen werden. In der Bildungsforschung weit verbreitet ist die von Raymond Boudon geprägte Einteilung in primäre und sekundäre Herkunftseffekte. Unter den primären lassen sich „die langfristigen Wirkungen der Anregung und Förderung im Sozialisationsprozess verstehen, die sich in schichtspezifischen Unterschieden der schulischen Leistung und Kompetenzen des Kindes niederschlagen“ (Becker 2007:165). Sekundäre Herkunftseffekte beziehen sich auf „die schichtabhängigen Unterschiede in der subjektiven Kosten-Nutzen-Bewertung und die Auswahl des Bildungsweges“ (ebd.:166). Gemeint ist also einerseits die Bewertung von Bildung an sich, ob sich Investitionen im Bereich der Bildung rentieren oder nicht und zweitens die Entscheidungen, welche Schulformen besucht werden. Im folgenden wird auf die Funktionsweise der primären Effekte eingegangen und wie es zu dem „Leistungsgefälle zwischen den sozialen Schichten“ (Dravenau/Groh-Samberg 2008:105) eigentlich kommt. Die primären erscheinen mir insofern als wichtiger, als ich der von Bauer/Bittlingmayer (2007) vorgelegten These folge, die besagt, dass auch in bildungsfernen Schichten die Bildungsaspirationen steigen, aber zu einem Zeitpunkt, „in dem die Chancen für Bildungsaufstieg und für sozialen Aufstieg sich wieder erheblich verschlechtert haben“ (ebd.:176). Den Grund für die Erfolglosigkeit dieser Aspirationen sehen sie in materiellen Bedingungen der Bildungsungleichheit, wie etwa der „Etablierung verhaltensbezogener Noten bis hin zur Wiedereinführung von Studiengebühren“ (ebd.:175). Die sekundären Effekte ließen sich m. E. leichter minimieren als die primären, da Kosten-Nutzen-Rechnungen auf dem Wege der Informationsverbreitung beeinflussbar sind. Schwieriger hingegen wird es bei den primären, da diese stärker die habituelle Dimension betreffen.

Bei allen drei bislang vorgestellten Ansätzen kann die Schule als wichtige Instanz des Sozialisationsprozesses gefasst werden, die als institutionalisierter Raum in Gegensatz zur Familie steht. Aber dieser Gegensatz, so zeigen empirische Studien, ist zu relativieren, denn in der Praxis erweist er sich als nicht gleich stark ausgeprägt. Obwohl der Grundschulbeginn für alle den Schritt aus dem wohlbekannten Umfeld der Familie in eine neue, unbekannte und somit Unsicherheit hervorrufende Sphäre darstellt, „verfügen diejenigen aus der Mittelschicht vorab über einen beträchtlichen ‚Milieuvorsprung'" (Rolff 1997:178)[34]. Wie dieser zu definieren ist, wird nach einem kurzen Blick auf die schulischen Anforderungen, denen sich die Kinder gegenüber sehen, gezeigt werden.

Den Unterricht bestreitet eine Lehrperson, über welche die im Lehrplan vorgesehenen Anforderungen an die SchülerInnen übermittelt werden. Sie ist befugt eine Reihe von Vorschriften und Geboten zu erlassen bzw. durchzusetzen und bei Ungehorsam Sanktionen zu setzen, also zu bestrafen. Diese Gebote und Verbote sind unpersönlicher als jene in der Familie, da der/die LehrerIn in erster Linie RollenträgerIn ist und 20 bis 30 Kinder gleichzeitig unterrichtet. Er/Sie stellt den SchülerInnen „sachliche, kontrollierbare und benotbare Aufgaben" (ebd.:179), deren Erledigung vor allem Aufschub von Befriedigungen bedeutet. Eine tiefe emotionale Bindung ist in so einem Umfeld kaum möglich und auch nicht erwünscht. Eine deutsche Studie zeigt, dass ein Viertel aller Kinder sich in der Grundschule eindeutig weniger wohl als in Familie und Freundeskreis fühlt und bezogen auf das gesamte Schulwesen zeigt sich, dass „die negativ eingestellten und/oder problembelasteten Schülerinnen und Schüler keine bloße Randgruppe, sondern eher die Mehrheit [bilden]" (Ulich 1991:379). Um den Einwand zu entkräften, dass es nicht verwunderlich sei, dass Kinder ihre Zeit natürlich lieber in der Familie und im Freundeskreis verbringen, sei auf die Ergebnisse empirischer Forschungen verwiesen. Demnach bewerteten 1955 84% der Befragten die Schule überwiegend positiv, während dies 1984 nur mehr rund 50% taten (ebd.). Dies wiederum spiegelt sich im Sozialverhalten der SchülerInnen: In einer Studie, die nach den Einschätzungen von deutschen, österreichischen und schweizerischen LehrerInnen fragt, kann länderübergreifend festgestellt werden, dass bei heutigen SchülerInnen schwere Mängel im Sozialverhalten zu beobachten sind. Unterordnung und das Befolgen von Regeln

[34] Das Werk von Rolff ist erstmals 1967 erschienen und liegt hier (1997) beinahe unverändert vor, da, so der Autor im Vorwort, „neue Erkenntnisse im Sinne neuer Argumente, Sichtweisen oder Erklärungsmodelle nicht vorliegen" (ebd.:6). Empirische Ergebnisse werden von mir daher nicht wiedergegeben, da neueres Datenmaterial zur Verfügung steht.

wird abgelehnt, das Verhalten ist von Rücksichtslosigkeit und Aggressivität gekennzeichnet und eine unreflektierte Ichbezogenheit ist festzustellen (Eder 1998:359).

Gegenüber der Disziplin steht das System der Belohnungen, welche mündlich ausgesprochen, durch Gesten gezeigt oder in der Notenvergabe ausgedrückt werden. Schulischer Erfolg, welcher eben vor allem am Zeugnis, an den Noten abgelesen werden kann, kann nur erreicht werden, indem Befriedigungen zugunsten des Leistungsstrebens aufgeschoben werden. Dabei gilt: „Die Kinder aus der Mittelschicht sind besser auf diese Belohnungen und Entsagungen vorbereitet als die Arbeiterkinder“ (Rolff 1997:179). Oft haben sie bereits gelernt, Befriedigungen aufzuschieben und Leistungsdenken auszubilden. Zudem fällt ihnen die Identifizierung mit der Lehrperson leichter, da diese ihren Eltern im Sprachgebrauch gleicht, ähnliche Anforderungen stellt und das Belohnungs- und Bestrafungssystem bereits bekannt ist. Die bessere emotionale Bindung erleichtert die Motivation und führt letztendlich zu höheren Leistungen. Dies erfolgt nach dem Prinzip der self-fullfilling-prophecy: Der/Die LehrerIn stellt erhöhte Ansprüche an die Kinder der Mittelschicht, was bei diesen hohe Leistungen bewirkt. Die Belohnungen für gute Leistungen vom Elternhaus verstärken diesen Vorgang noch zusätzlich (ebd.).

Ganz anders hingegen ist die Situation der ArbeiterInnenkinder beschaffen, für welche das in der Familie Erlernte in der Schule zumeist Konfliktpotential aufweist. Sie haben es nicht gelernt, Befriedigungen aufzuschieben und noch kein Leistungsdenken ausgebildet. Im Gegensatz zu den Mittelschichtkindern ist ihnen das symbolische Belohnungssystem (Noten) der Schule wenig vertraut und der Umgang mit dem Lehrpersonal erschwert. Je höher dabei die Klassenanzahl ist, umso schwieriger gestaltet sich diese emotionale Beziehung. Der individuelle Wettstreit um Noten, der in der Klasse vorherrscht, widerspricht ihnen ebenso, da sie in der ArbeiterInnenschicht vermittelt bekamen, dass – schulisch geforderte – individuelle Anstrengung kaum, kollektive hingegen sehr wohl zur Verbesserung der Situation beitragen kann. Auf der sprachlichen Ebene besteht ebenfalls ein milieuspezifisches Defizit, da ArbeiterInnenkinder rein quantitativ weniger reden und zudem eine wenig elaborierte, kontextspezifische Sprache sprechen. Die Probleme werden dabei vom Elternhaushalt noch verstärkt, da die Eltern aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen die Überzeugung der Kinder stärken, dass die schulische Situation so wie sie ist richtig ist[35]. Der Sozialisationsprozess in

[35] Das führt zu dem paradox anmutenden Phänomen, dass „diejenigen sozialen Gruppen (...) der Schule eine Neutralität und Objektivität [bescheinigen], deren Alltagspraktiken, Habitus und Mentalitäten (...) durch die

der ArbeiterInnenschicht erzeugt in bezug auf die Schulnormen abweichende Verhaltensweisen und Sprachformen. Aber die schichtspezifische Bevorzugung der Mittelschichtkinder findet nicht nur im Unterricht statt, sondern beginnt bereits bei der Einschulung: 23% der Kinder von ungelernten ArbeiterInnen wurden als nicht schulreif eingestuft, im Gegensatz zu 3% Kindern von AkademikerInnen, höheren Angestellten und Beamten (ebd.:179-181).

Die These ist also, „dass die durch die primäre Sozialisation bedingten kognitiven Defizite der Arbeiterkinder in der Grundschule nicht aufgehoben, sondern noch verstärkt werden“ (ebd.:183). Die Gründe dafür sind beim Lehrpersonal zu suchen, welches bei ArbeiterInnenkindern von einem geringeren Leistungsniveau ausgeht und daher weniger motiviert; bei den Eltern, welche aus bildungsfernen Schichten das Leistungsstreben in geringerem Ausmaß fordern und fördern; und, damit in Zusammenhang stehend kumulative Defizite bei Kindern, die als nicht schulreif zurückgestellt werden und aufgrund der fehlenden elterlichen Bildungsaspirationen keine Vorschule oder andere Förderung erhalten, die sie brauchen würden. Da die Mittelschichtkinder wegen der oben beschriebenen Gründe die besseren Voraussetzungen für die Schule mitbringen, liegt ihr Leistungsniveau bereits in den ersten Jahren über jenem der ArbeiterInnenkinder. Damit liegt die Entscheidungsgrundlage für den schulischen Weitergang in den ersten Schuljahren und ist maßgeblich davon beeinträchtigt, dass manche Kinder sich erst mühsam an die schulischen Verhältnisse anpassen müssen, während andere damit schon vertraut sind. Die Ansichten von Parsons, der in der Grundschule das ideale Instrument der Chancenfreiheit sah, sind damit entschieden abzulehnen. Sein Blick ist zu stark auf die Organisationsstrukturen beschränkt, etwa wenn er den Eintritt ins Schulsystem dahingehend relativiert, dass die Ausführung des Unterrichts in den ersten Jahren durch eine meist weibliche Lehrperson die Ablösung von der Familie erleichtert, dann mag dies stimmen; gilt aber nicht im gleichen Ausmaß für alle SchülerInnen.

Neben der Schwierigkeit, sich in das Schulsystem einzufügen und das Leistungsdenken zu internalisieren steht also eine weitere: „soziale Bewertungskriterien (Herkunftsschicht, Wohnort, ethnische Zugehörigkeit) haben einen weit größeren Einfluss auf die Schulnoten der Kinder als die individuellen Fähigkeiten der Schüler“ (Grundmann 1999:340). Während Rolff m. E. den Blick stärker auf die Leistungsmotivation legt, zeigt Grundmann, dass der Faktor

---

Schule curricular, schulorganisatorisch (...) und symbolisch durch die Anerkennungsmuster des pädagogischen Personals abgewertet werden“ (Bauer/Bittlingmayer 2007:170).

der sozialen Herkunft nicht nur in diesem Bereich Auswirkungen zeitigt, sondern auch in bezug auf die Bewertung schulischer Leistung.

Die Ausführungen zu den Arbeiten Bourdieus abschließend möchte ich noch kurz auf die Problematik der Rezeption eingehen. Im Gegensatz zu Parsons sind seine Analysen stark von empirischen Forschungen beeinflusst. Es stellt sich also erstens die Frage, inwiefern theoretische Erkenntnisse in bezug auf das französische Bildungswesen auf andere Länder übertragbar sind und zweitens, ob nicht der zeitliche Abstand von beinahe vierzig Jahren die Umlegung als wissenschaftlich unseriös erscheinen lässt. Das hauptsächliche Problem in Österreich ist dabei wohl das Fehlen einer breiten Diskussion der Schule in bezug auf ihre ungleichheitserzeugende Funktion. Es könnte der Vorbehalt eingebracht werden, dass seine Theorie ohne das Anerkennen nationaler Unterschiede oder erneuter empirischer Prüfung übernommen werden.

5. Empirische Daten zur sozialen Ungleichheit im Bildungssystem

In diesem Kapitel wird ein empirischer Blick auf soziale Ungleichheit im österreichischen Schulsystem geworfen. Es wird davon ausgegangen, dass Bildungsabschlüsse in der Gesellschaft unterschiedlich verteilt sind. Einer allgemeinen Definition folgend, versteht man unter sozialer Ungleichheit „die asymetrische Verteilung knapper und begehrter Güter auf gesellschaftliche Positionen und so entstehende vorteilhafte bzw. nachteilige Lebensbedingungen von Menschen“ (Hradil 2000:590). Welche Güter das im besonderen sind, kann im Verlauf der Geschichte variieren und ist von den jeweiligen Lebensbedingungen einer Gesellschaft und den in ihr vorherrschenden Einstellungen abhängig (Cyba 2000:66). Im Zuge neuerer Forschungen (Hradil 1994) wird davon ausgegangen, dass sich der spezifische Charakter westlicher Industriegesellschaften unter dem Begriff einer Pluralisierung der Lebensweisen zu fassen ist. Aufgrund sozialer Entwicklungen wie der Steigerung Wohlstandes, der Bildungsexpansion, dem Ausbau sozialstaatlicher Sicherungen, der zunehmenden Erwerbstätigkeit von Frauen, der Entwicklung neuer Technologien, etc. wird eine Pluralisierung von Lebenslagen und Einstellungen konstatiert. Aus dieser Position müssen „soziale Ungleichheiten (...) als kulturrelativ und als abhängig von bestimmten Definitionen sozialer Ungleichheit“ (ebd.:107) betrachtet werden. Eine erste Kritik an der herkömmlichen Definition von sozialer Ungleichheit begründet die Annahme,

dass verschiedene Güter unterschiedliche Bedeutungen für gesellschaftliche Gruppen haben. Eine zweite Kritik an der Definition sozialer Ungleichheit als Beschränkung des Zuganges von Gruppen zu gesellschaftlich erstrebenswerten Gütern besteht darin, dass auch die Definitionsmacht über das, was gesellschaftlich erstrebenswert ist, ungleich verteilt ist (vgl. Cyba 2000:67).

In dieser Arbeit wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Bedeutung von Bildung und folglich die Einstellung dazu schichtabhängig variiert. Dennoch wird Bildung in dieser Arbeit als der herkömmlichen Definition entsprechend als knappes und begehrtes Gut definiert, da m. E. Bildung einen zentralen Stellenwert in der heutigen Gesellschaft einnimmt. Gesamtgesellschaftlich gilt die These, dass mehr Bildung in einer Gesellschaft das Wohlstandswachstum fördert; auf individueller Ebene gilt, dass eine längere Ausbildung „die Summe von Gesundheit, Lebensglück und Einkommen" (Gehmacher 2000:398) erhöht. Mit dieser Formulierung trägt Gehmacher der Tatsache Rechnung, dass sich der Bildungsertrag nicht in zwangsläufig in hohem Einkommen niederschlägt. In einer empirischen Studie – durchgeführt in Wien – wurde festgestellt, dass höhere Bildung bei Männern zu höherem Einkommen und größerer Arbeitszufriedenheit führt; bei Frauen sich positiv auf Gesundheit und Lebensglück auswirkt (ebd.:406). Jenseits des individuellen Outputs von Bildungsinvestitionen kann aber davon ausgegangen werden, dass sich im Bereich der Wirtschaft ein Wandel des Rekrutierungsmodus vollzogen hat. „Bürokratisierung der Unternehmen und Rationalisierung der jeweiligen Positionsmerkmale und –aufgaben zogen die Einführung entpersönlichter und rationalisierter Ausbildungs-, Rekrutierungs- und Aufstiegsprozeduren nach sich" (Boltanski/Bourdieu/de Saint Martin 1981:27) innerhalb derer die Bildungstitel zentral sind. Der Wandel von der Zuteilung auf soziale Positionen durch Geburt (ständisches System) zur Allokation nach dem Leistungsprinzip muss an dieser Stelle erneut festgehalten werden. Es ist allgemein anerkannt, „dass in modernen Gesellschaften Bildungserfolge mit Lebenschancen korrelieren" (Böttcher 2002:39). Dabei geht es neben Einkommen und dem Zugang zum Arbeitsmarkt auch um soziale und kulturelle Privilegien (ebd.:38-39). Jenseits der Erträge im ökonomischen Sektor ist Bildung Motor der „menschlichen Selbstentfaltung und Lebensbewältigung" (Prisching 1995:113). Bildung als klassische Variable der Bestimmung sozialer Ungleichheit (Bacher 2003:18) hat nicht an Wichtigkeit verloren und wohl eher zugenommen, denn in westlichen, modernen Gesellschaften ist sie zentral für die soziale Positionierung der Individuen.

Auch die von Cyba formulierte Kritik trifft m. E. gerade auf Bildung nicht zu. Sie stellt fest, dass die Möglichkeiten der Definition der jeweiligen Güter, welche soziale Ungleichheit bestimmen, selbst ungleich verteilt sind. Bildungstitel stellen nach Bourdieu die Zertifikate von Kompetenzen und von Wissen dar. Im Rahmen der zeitdiagnostischer Analysen der heutigen Gesellschaftsform als Wissensgesellschaft kann damit Bildung als immer wichtiger werdend interpretiert werden. Diese gehen davon aus, „dass die klassischen betriebswirtschaftlichen Faktoren der Produktion, nämlich Arbeit, Betriebsmittel und Werkstoffe, gegenüber dem vierten Produktionsmittel – Information, Wissen und Expertise – an Bedeutung verlieren“ (Willke 2001:382). Diese These bleibt zwar insbesondere was das tatsächliche Ausmaß dieser Transformation betrifft umstritten, aber ein Trend kann festgehalten werden, dass alle gesellschaftlichen System zunehmend wissensbasiert arbeiten. Die Zeitdiagnose der Wissensgesellschaft kann unter der folgenden Einschränkung ihrer Bedeutung angenommen werden: Der Begriff trifft zu, insofern Entscheidungen von Systemen systematisch auf spezialisiertes Wissen zurückgreifen (ebd.:390-292). Insofern kann der Befund des Vorherrschens theoretischen Wissens über das praktische (vgl. Steinbicker 2001:58) als zutreffend eingeschätzt werden; was die Marginalisierung praktischer Arbeit betrifft, sind Zweifel angebracht. Als Konsequenz des Heranziehens von Wissen lässt sich festhalten, dass Wissen hinsichtlich von Entscheidungen Einfluss verspricht. Folglich ermöglicht Wissenserwerb und dessen Legitimierung durch Bildungstitel in heutigen Gesellschaften den Einfluss auf gesellschaftliche Entscheidungen. Dies kann von Individuen und kollektiven Gruppen, etwa sozialen Bewegungen, strategisch eingesetzt werden und institutionalisierte Macht (Staat, Wissenschaft, Politik, Wirtschaft etc.) minimieren (Löw 2006:16). Insofern ist Bildung nicht nur in bezug auf Arbeitsmarkt und Wohlstand Garant besserer Lebenschancen, sondern auch in bezug auf die Definition von sozialer Ungleichheit selbst. Der ungleiche Zugang zum Bildungssystem ist daher m. E. zentral für moderne Gesellschaften und soll an dieser Stelle beleuchtet werden.

Die Datenlage zur Ungleichheit im österreichischen Bildungs- bzw. Schulsystem scheint in Hinblick auf die Wichtigkeit darauf, dass Schule allgemein anerkannt als Verteilungsinstanz gesellschaftlicher Chancen fungiert, eher dürftig zu sein. Im Nachbarland Deutschland hingegen wird die Diskussion des Zusammenhanges von Schule und Sozialstruktur viel breiter geführt (Bacher 2003:4). Einerseits in der Nachfolge der Ergebnisse der PISA-Studien (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001; Baumert/Maaz/Watermann 2007), aber auch in genereller Hinsicht (vgl. Becker/Lauterbach 2004; Rösner 2007; Berger/Kahlert 2008). Vor

allem fehlt eine Zusammenstellung der Daten zu sozialer Ungleichheit. Die von mir zusammengetragenen Ergebnisse entstammen daher den unterschiedlichsten Quellen; Befunde der OECD, der PISA-Studie, der Studierenden Sozialerhebung und vereinzelten Artikeln aus Fachzeitschriften. Insgesamt stellen sich die Daten aber nicht als widersprüchlich dar und belegen, dass in Österreich die Bildungsbeteiligung von der sozialen Herkunft abhängig ist. Als wichtigste Grundlage dient dabei die Zusammensetzung der Studierendenschaft, der Weg dahin ist m. E. nur unzureichend dokumentiert. Mit Bourdieu ist aber davon auszugehen, dass das Schulsystem selektiv ist und die Zusammensetzung Eliminierungsprozesse wiederspiegelt. Zudem findet sich diese Annahme auch in der im folgenden aufbereiteten Literatur.

- Education at a glance – Österreich in der OECD-Analyse

Der zentrale Befund der OECD-Studie zu den Bildungssystemen Europas in bezug auf die Frage, ob der Bildungsstatus der Eltern Auswirkungen auf die Zusammensetzung der BesucherInnen höherer Bildungseinrichtugen hat ist, dass „students from a blue-collar background in Austria, France, Germany and Portugal are about one-half as likely to be in higher education as their proportion in the population would suggest“ (OECD 2008:136). Hat der Vater höhere Bildung genossen, so ist in Österreich der Sohn/die Tochter mit einer zweimal höheren Wahrscheinlichkeit wiederum im höheren Bildungswesen, als die Proportionalität in der Gesamtbevölkerung vermuten lassen würde. Zwischen dem ökonomischen, sozialen und kulturellen Status des Vaters und der Bildungsbeteiligung im tertiären Sektor wird ein positiver Zusammenhang konstatiert; also je höher desto wahrscheinlicher der Beginn eines Studiums. Es wird aber ein weitaus einflussreicherer Faktor ausgemacht: „The more prominent link (...) appears to be related to inequalities betwenn schools and the extent to which education systems are stratified“ (ebd.:140). Schulen sind von unterschiedlicher Qualität, was Weiterbildungsentscheidungen beeinflussen kann. Das österreichische Schulsystem ist eines der wenigen in Europa, das eine frühe Differenzierung in unterschiedliche Schulformen vorsieht. Für Österreich stellt die OECD fest, dass große Ungleichheiten zwischen den Schulformen bestehen – nur Deutschland weist massivere Ungleichheiten auf – und folglich äußerst ungleiche Vorbedingungen des Hochschulbesuchs bestehen. Die Schule wird als maßgeblicher Faktor zur Bereitstellung gleicher Möglichkeiten im höheren Bildungswesen angesehen: „previous schooling plays an important role in preparing the ground for equal opportunities in higher education“ (ebd.:140).

Für Österreich lässt sich also Kritik an der frühen SchülerInnendifferenzierung und die Aufforderung der Annäherung an gesamtschulähnliche Modelle, wie sie in den meisten europäischen Ländern bereits existieren, herauslesen. Die ungleichen Schulformen produzieren ungleiche Bedingungen der Bildungsbeteiligung und des Zugangs zu höherer Bildung. Letzterer ist also einerseits vom sozioökonomischen Hintergrund der StudentInnen beeinflusst – ist dieser niedrig, sinkt die Wahrscheinlichkeit des Universitätsbesuchs – und andererseits von der vorausgegangen Schulbildung. Ist letztere von hoher Qualität, werden mehr SchülerInnen trotz ungünstiger sozialer Herkunft im tertiären Bildungswesen zu finden sein[36]. In Österreich finden sich aber starke Ungleichheiten im Schulsystem, die zu ungleicher Beteiligung führt. Die OECD stellt einen „fairly strong link between inequalities between schools in lower secondary education and inequalities in higher education" (ebd.:141) fest. Die These, dass das ungleiche Schulsystem maßgeblichen Einfluss auf die Höhe des Ausbildungsgrades hat, wird im weiteren noch erhärtet werden.

- PISA-Studie 2000

Die PISA-Studie 2000 (Reiter 2000) legte den Fokus der Untersuchung auf die Lesekompetenz der SchülerInnen, daneben wurden die Bereiche Mathematik und Naturwissenschaften abgetestet. Die Daten sind für diese Arbeit insofern von Interesse, als sie die ungleiche Verteilung der schulischen Kompetenzen nach Schultypen belegen. Sie bestätigen dabei den von der OECD festgestellten Einfluss der Schularten auf die Wahl der Schulform. Die Lesekompetenz stellt m. E. ein zentrales Merkmal dar, denn Lesen ist zentral für den Erwerb von Wissen, sei dies im Bereich der Schule, der Weiterbildung oder des privaten Wissenserwerbs. Auch wenn das Buch als klassische Form der Wissensarchivierung gegenüber dem Internet an Bedeutung verliert (Engesser 2006:215-217); gelesen werden müssen die Informationen trotzdem. Dabei geht die Bedeutung über den Bereich des schulischen und universitären Bereichs hinaus und versprechen mangelnde Lesekenntnisse „einen schlechten Start ins Zeitalter des lebenslangen Lernens" (Lenz 2004a:53). Letzteres wird in der heutigen Zeit als Notwendigkeit angesehen, der sich kein/er entziehen kann. Eine Grundausbildung alleine gilt als nicht länger ausreichend (Lenz 2004b:115).

[36] Die OECD hält den Einbezug möglichst aller Schichten in das tertiäre Bildungswesen für äußerst wichtig, da sie das zukünftige Wachstum und die Innovationsfähigkeit der Länder sichert (OECD 2008:138). Außerdem steigen Arbeitsraten mit zunehmender Bildung und schützen höhere Abschlüsse vor Arbeitslosigkeit im Alter (ebd.:142).

Im Rahmen der PISA-Studie wurde untersucht, ob die Lesekompetenz mit dem sozioökonomischen Status (SES[37]) der Herkunftsfamilie in Zusammenhang steht. Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass „mit höherem sozioökonomischen Status (...) auch die Leistung [steigt]“ (Reiter 2000:103). Der Einfluss des Status ist dabei selbst schichtabhängig, und so wirken sich Unterschiede in den unteren Schichten ungleich stärker auf die erwartbaren Leseleistungen als in oberen aus. Neben dem sozioökonomischen Status lässt sich ein Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und der schulischen Leistung in allen drei Kompetenzbereichen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft) feststellen. Während dabei die Familienstruktur und die Anzahl der Geschwister keinen signifikanten Einfluss ausüben, wirken sich längere Ausbildungszeiten der Eltern positiv auf die Leseleistung aus. Negative Auswirkungen zeigen sich insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund. Sowohl der sozioökonomische Status der Eltern als auch der familiäre Hintergrund beeinflussen die Lesekompetenz der SchülerInnen.

Die Varianz der gemessenen Leistungen erklärt sich in Österreich vor allem aus den Unterschieden zwischen den Schulen. „In Österreich befinden sich 60% der Varianz zwischen den Schulen. Dies deutet auf ein stark segregierendes Schulsystem hin“ (ebd.:111). Obwohl es dabei auch Unterschiede innerhalb der einzelnen Schulformen gibt, zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang mit der jeweiligen Schulsparte. Allgemein kann festgehalten werden, dass die AHS sich von den anderen Schulformen abhebt. In dieser Schulform finden sich die besten Leseleistungen ebenso wie die SchülerInnen mit dem höchsten SES. Diese Schjulform besuchen also die SchülerInnen der höheren Schichten. „Die Wahl der Schulsparte scheint also sowohl von (vorausgegangener) Leistung als auch vom SES abzuhängen; und zwischen diesen besteht ebenfalls ein positiver Zusammenhang“ (ebd.:113). Natürlich streuen die Leistungen auch zwischen den einzelnen AHS-Schulen, aber allgemein gilt, dass sich diese Schulform deutlich von den anderen abhebt. Die Leseleistung ist in der AHS am höchsten und die Chance, als ehemaliger AHS-Schüler der Unterstufe zu den schlechten Lesern[38] zu gehören, ist unabhängig vom SES nur 5% hoch. Bei HauptschülerInnen hingegen liegt diese Wahrscheinlichkeit bei niedrigem SES bei 45%, bei hohem SES bei 18%. In niedrigen sozialen Schichten weisen beinahe die Hälfte der AbsolventInnen der Hauptschule schlechte Leseleistungen auf. Und „ein sehr schlechter Leser zu sein, erschwert ein Weiterkommen im Leben – sowohl beruflich als auch privat“ (ebd.:117). Die Streuung zwischen den besten und

[37] Dieser Wert setzt sich aus der Höhe der Ausbildung, dem Einkommen und dem beruflichen Status der Eltern zusammen (Reiter 2000:104).
[38] Als schlechte Leser gelten diejenigen SchülerInnen, die im unteren Viertel der Leseleistung liegen.

den schlechtesten LeserInnen ist (wie in den meisten der in der PISA-Studie untersuchten Ländern) enorm groß (Haider 2000:121) und zeigt sich in Österreich deutlich zwischen AHS und HS. Dazwischen finden sich die restlichen Schulformen (BHS, BMS, BS, Algemeinbildende Pflichtschulen), die relativ eng beisammen liegen. Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass die AHS eindeutig eine erhöhte Stellung in bezug auf Lesekompetenz und SES innehat, sie also die höheren Schichten anzieht. Die bei der Lesekompetenz festgestellten Unterschiede nach Schulsparten zeigen sich aber auch im Bereich der Mathematik und abgeschwächt bei den Naturwissenschaften (Reiter 2000:114). In Österreich lässt sich also ein Zusammenhang zwischen dem SES, dem Familienhintergrund und den schulischen Faktoren mit der Lesekompetenz konstatieren (Haider 2000:121). Dabei zeigt sich, dass in der AHS erhöhte Leistungen und SES konzentriert sind und die HS den Gegenpol darstellt.

- Studierenden Sozialerhebung

Seit zwanzig Jahren beginnen in Österreich jedes Jahr ca. 20 000 Menschen ein Hochschulstudium, ein Viertel davon Fachhochschulen, der Rest an der Universität. An letzterer weisen mehr als die Hälfte der Studienanfänger eine AHS-Matura auf, 36% kommen von einer BHS und 8% erwarben sich die Berechtigung auf einem anderen Weg. In den Fachhochschulen liegt der BHS-Anteil bei 53%, ein Drittel besitzt AHS Matura und 16% andere Zugangsberechtigungen (Unger/Wroblewski 2007:46-47). Von besonderem Interesse an der Sozialerhebung für diese Arbeit ist jedoch die Zusammensetzung der Studentenschaft nach der sozialen Herkunft, hier gemessen am Bildungsgrad des Vaters. Obwohl sich Unterschiede zwischen Universität, Fachhochschule und Kunstuniversität feststellen lassen, werden diese zugunsten des Gesamtbildes vernachlässigt. StudentInnen, bei deren Vätern die Pflichtschule die höchste abgeschlossene Ausbildung ist, machen einen Anteil von 9,7% aus[39]. Der Anteil der Pflichtschulabgänger an der Gesamtbevölkerung liegt bei 14,9%. Studierende mit Vätern mit Lehrabschluss sind zwar mit 26,7% vertreten, der Gesamtanteil (der Personen mit Lehrabschluss) an der Bevölkerung liegt aber bei 51,5%. Beim Ausbildungsgrad Meisterprüfung finden wir 8,9%, bei Fachhochschule 9,3%; der Gesamtanteil an der Population beträgt 10,3 %. Bereits hier lässt sich erkennen, dass mit ansteigendem Bildungsgrad der Väter ihre Kinder stärker an der Universität vertreten sind. Dementsprechend sieht am anderen Ende der Skala die Situation genau umgekehrt aus. 21,9% der Studierenden haben einen Vater mit Universitätsabschluss und deren Anteil an der

[39] Die Daten wurden bei den StudienanfängerInnen des Wintersemesters 2005/06 erhoben.

Gesamtbevölkerung beträgt nur 9,1 %. Bei Abschluss von höheren Schulen beläuft sich der Anteil auf 17,6%, bei Abschluss einer Akademie auf 5,8%, wobei beide zusammen 14,2% der Bevölkerung stellen (ebd.:48).

Während in der Vätergeneration der Studienneulinge nur ca. 9% einen Universitätsabschluss aufweisen, liegt der Gesamtanteil der Studierenden mit Vätern mit Universitätsabschluss bei ca. 22%. Somit stellt sich ein eindeutiges Bild heraus, von welchem sich ablesen lässt, dass die Höhe der Bildung der Väter und die Teilnahme am tertiären Bildungssystem einen eindeutigen Zusammenhang aufweisen. Je höher diese, desto wahrscheinlicher der Universitätsbesuch und umgekehrt. „Bildungsnahe Schichten sind unter den Studienanfänger/inne/n etwa um den Faktor drei überrepräsentiert“ (ebd.). Dieses Ergebnis gilt für die wissenschaftlichen Unis, an den Fachhochschulen verringert sich die Überrepräsentation auf den Faktor zwei, bei beiden zusammen erhalten wir 2,7. Diese Daten sind auf ganz Österreich bezogen und wurde von beinahe 9000 TeilnehmerInnen der Studie abgefragt (ebd.:44).

- Fachzeitschriften

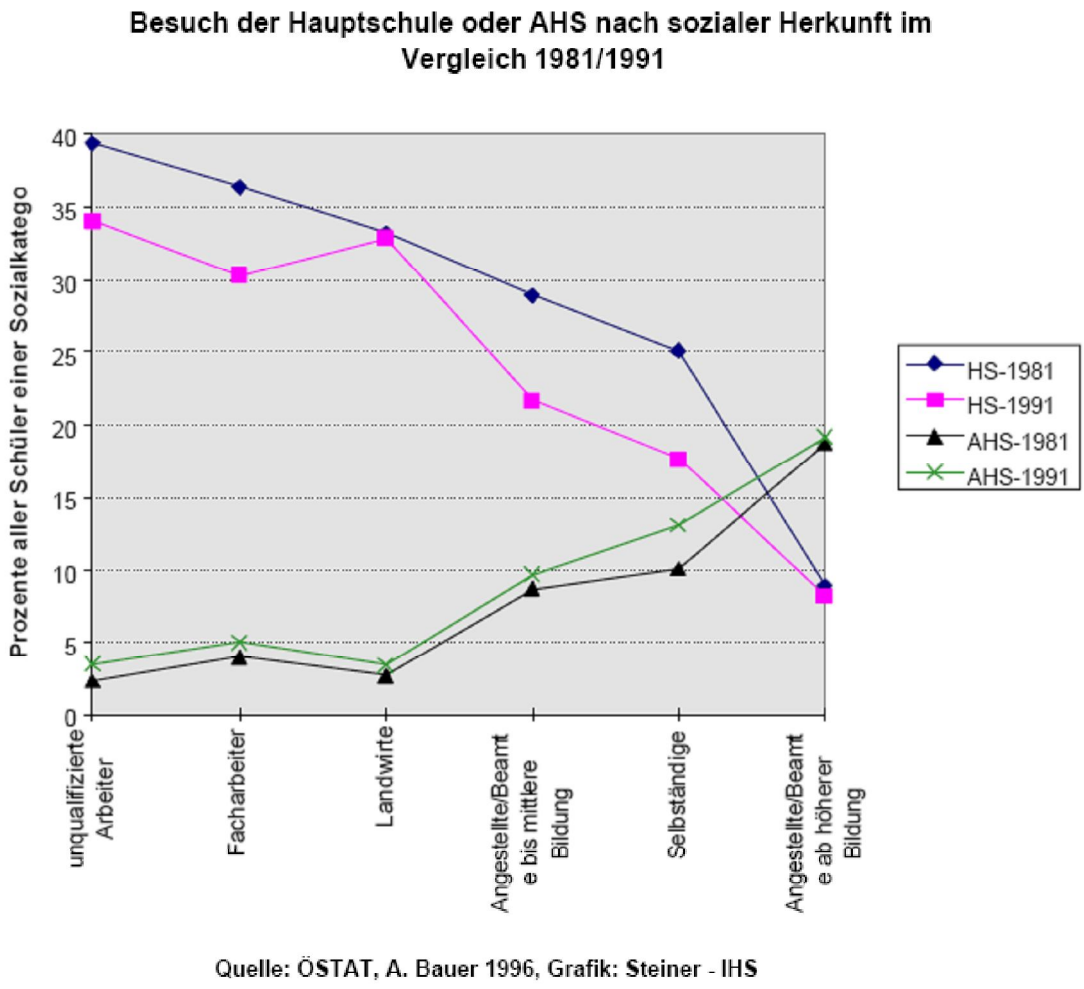
Bislang kann festgehalten werden, dass das österreichische Bildungssystem von der OECD als stark segregierend eingestuft wird und auf die Unterschiede zwischen den Schulen hingewiesen wurde. Die PISA-Studie bestätigt die Annahme der schulischen Unterschiede anhand der Lesekompetenz und zeigt vor allem die Topposition der AHS und die niedrige Qualität der Hauptschulen auf. Einig sind sich beide, dass die vorausgegangene Schulbildung maßgeblichen Einfluss auf den Bildungsweg hat. In bezug auf den Universitätszugang wurde gerade festgestellt, dass bildungsnahe Schichten, gemessen an der höchsten Ausbildung des Vaters, im tertiären Bildungswesen um den Faktor 2,7 überrepräsentiert sind. An dieser Stelle soll nochmals zurückgegangen werden an die erste Gabelung des österreichischen Schulsystems, den Übergang von der Grundschule in AHS oder Hauptschule.

Von Interesse für Steiner (1998) ist es, inwiefern die unteren Schichten von der Steigerung des Gesamtbildungsstandards im Zuge der Bildungsexpansion profitiert haben. Er stützt sich dabei auf ältere Daten der Volkszählungen von 1991[40] und 1981. Die Verteilung der

[40] Welche er auch mit 1981 vergleicht und zu dem Schluss kommt, dass zwischen beiden Erhebungen kaum ein Unterschied festzustellen ist und es in diesen zehn Jahren praktisch keine Veränderungen gegeben hat (Steiner 1998:6).

SchülerInnen auf AHS und Hauptschule unter Berücksichtigung der Schicht lässt sich folgendermaßen zusammenfassen. Die zentrale Aussage ist, dass mit niedrigem elterlichen Bildungsgrad und beruflichem Status der Anteil der Kinder in der Hauptschule hoch und in der AHS niedrig ist. Mit steigenden Grad und Status nimmt die Anzahl in der Hauptschule ab und steigt im Gymnasium. Kinder bildungsferner Schichten besuchen das Gymnasium und Kinder bildungsferner Schichten die Hauptschulen. Die Wichtigkeit dieser Entscheidung liegt darin begründet, dass „die Hauptschule sich immer mehr zur sozialen Restschule entwickelt“ (Sertl 1998:214) und die Kinder von ArbeiterInnen zu zukünftigen ArbeiterInnen ausbildet. Die Hauptschule reproduziert eine Schicht, die „mit den meritokratischen Versprechungen einer an Mittelschicht- und Oberschichtwerten orientierten Schule wenig anzufangen weiß“ (ebd.:212). Bedenkt man, dass zwei Drittel der HS-AbgängerInnen sofort in die direkte Berufsausbildung wechseln und damit über mittlere Bildung nicht hinauskommen, während 95% aller AHS-SchülerInnen im höheren Schulwesen verbleiben (Steiner 1998:6), so wird die Wichtigkeit dieser Entscheidung ersichtlich. „Soziale Ungleichheit der Bildungschancen in Form unterschiedlich gewählter Bildungslaufbahnen (...) zeigt sich also bereits in einem deutlichen Umfang an der ersten Gabelung im Bildungssystem“(ebd.). Die Hauptschule ist die Schule der ArbeiterInnen, die AHS die Schule der höheren Beamten und Angestellten, d. h. dass die Kinder in den jeweiligen Schulen überrepräsentiert sind (Sertl 1998:212). Die von Steiner produzierte Graphik wird ihrer Anschaulichkeit wegen im folgenden vorgestellt.

Grafik 1: Besuch von Hauptschule und AHS nach sozialer Herkunft 1981-1991:[6]



Quelle: Steiner 1998:5

Den genauen Übergang von der Volks- zur Hauptschule beleuchtet Kast (2006) im Rahmen derselben Fragestellung von Steiner, ob die Bildungsexpansion die Ziele der Chancengleichheit erreicht hat. Er unterzieht dabei die Daten der Volkszählung von 2001 einer Sekundäranalyse. Auch Kast stellt fest, dass der Bildungsstand der Eltern, deren sozioökonomische Stellung und die regionale Herkunft Einfluss auf den Übergang ausüben. Insgesamt wechseln von 100 Kindern 28 auf das Gymnasium, 72 auf die Hauptschule. Dabei variiert die Schulwahl aber vom Bildungsstand der Eltern: Von 100 Kindern mit Eltern ohne oder nur der abgeschlossenen Pflichtschulbildung sind 12 im Gymnasium und 88 in der Hauptschule. Haben die Eltern einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss, so besuchen von 100 Kindern nach der Volksschule 76 die AHS und 24 die Hauptschule. Auch Kast berechnet, dass die Kinder dabei gemäss des Anteils der Eltern an der Gesamtpopulation

über- bzw. unterrepräsentiert sind. Die Wahrscheinlichkeit, dass der Sohn einer Akademikerfamilie nach der Volksschule die AHS besucht ist sieben mal so groß wie diejenige eines Sohnes, dessen Elternteil nur die Pflichtschule abgeschlossen hat[41] (Kast 2006:247-250).

Die Untersuchung des sozioökonomischen Status meint die Aufarbeitung der Größen berufliche Position und Schulbildung, weswegen diese Variable die vorherigen Ergebnisse beinhaltet. Auch hier ergibt sich nicht viel Neues; die Kinder von Angestellten und höheren Beamten sind am Gymnasium über-, die Kinder von ArbeiterInnen unterrepräsentiert. Die Chance des Sohnes des Angestellten oder Beamten mit Hochschulabschluss die AHS zu besuchen ist zehn mal so hoch wie diejenige des Sohnes des Hilfsarbeiters; bei Töchtern 7,87 mal (ebd.:250-254). Insgesamt kann also festgehalten werden, dass höhere Bildung und höhere berufliche Positionen den Bildungsverlauf positiv beeinflussen. Die Ergebnisse, die bereits Steiner für 1981 und 1991 festhält, sind auch 2001 nicht grundlegend andere. Ein drittes Merkmal, dass die Schulwahl mitbestimmt, wurde von Steiner nicht berücksichtigt; die regionale Herkunft. Dabei lässt sich vor allem ein Stadt-Land-Gefälle konstatieren. Während in Wien fast jede/r zweite SchülerIn im Alter von 12 bis 13 Jahren das Gymnasium besucht, nimmt die Anzahl der HauptschülerInnen mit steigender Agrarquote zu, d. h. mit der Verringerung der EinwohnerInnenzahl. In ländlichen Gebieten steigt also der Anteil der HauptschülerInnen, während in der Stadt der Besuch der AHS zur Normalität wird. Insgesamt besuchen 70% der 10 bis 14 Jährigen eine HS, 27% die AHS; in allen städtischen Räumen sind mehr als 50% im Gymnasium, in manchen Wiener Bezirken sogar mehr als 80% (Sertl 1998:211).

In seinem Beitrag zur Diskussion sozialer Ungleichheit im österreichischen Schulwesen beleuchtet Bacher (2003) beleuchtet die Einflussfaktoren des Schulbesuchs von 16- bis 19-Jährigen an weiterführenden Schulen mit Maturaabschluss, also der AHS-Oberstufe und der BHS. Insgesamt besuchten von der untersuchten Stichprobe 44,8% eine solche Schule. Bacher stellt fest, dass die „Bildungspartizipation in weiterführenden Schulen (...) in erster Linie von der sozialen Herkunft und dem Geschlecht“ (ebd.:15) abhängig ist. Einfluss nehmen die klassischen Ungleichheitsvariablen Bildung, beruflicher Status und Einkommen der Eltern, wobei die ersten beiden am wichtigsten sind. Mit steigendem Bildungsgrad,

[41] Dieses einprägsame Beispiel bezieht sich auf die männlichen Kinder, was keineswegs bedeutet, dass Mädchen schlechtere Chancen haben. Im Gegenteil zeigt sich, dass Mädchen die besseren Chancen haben, auf das Gymnasium zu kommen (Kast 2006:250).

steigendem beruflichem Status und höherem Einkommen der Eltern steigt die Bildungspartizipation an. Der Anstieg des Ausbildungsgrades der Eltern um eine Stufe, also etwa Lehrabschluss/BMS und Matura, erhöht die Wahrscheinlichkeit des Besuches einer weiterführenden Schule um 13%. Der Bildung und dem Status „kommt (...) die größte Gesamtwirkung zu“ (ebd.:18).

Möglicherweise überraschend ist der Befund, dass das Geschlecht der SchülerInnen starken Einfluss in der zweiten Sekundarstufe des Bildungssystems zeitigt. Mädchen sind hier häufiger vertreten, in der untersuchten Stichprobe macht ihr Anteil 55,6% aus. Bevor daraus der Schluss gezogen wurde, dass Mädchen generell vom Bildungssystem bevorzugt werden, sollte bedacht werden, dass sie in niedrigeren Stufen klar benachteiligt sind. Nach der Pflichtschule ist der Anteil der Mädchen unter jenen, die keinen weiteren Bildungsweg einschlagen nämlich höher. Aber in den weiterführenden Schulen sind sie stärker vertreten. Bacher führt diesen, zeitlich gesehen relativ neuen Umstand darauf zurück, dass Mädchen erstens in geringerem Ausmaß deviante Verhaltensweisen zeigen und besser mit den Leistungsnormen der konform gehen[42] und zweitens den Schulerfolg fördernde Aktivitäten wie Lesen und Besuche von Theatern oder Museen ausüben. Die letztere Tatsache weist wiederum auf die Wichtigkeit des familiären Hintergrundes, des kulturellen Kapitals der Familie hin. Dahinter fällt die Rolle von familienstrukturellen Variablen wie der Alleinerzieherhaushalt, die mütterliche Erwerbstätigkeit und die Kinderanzahl zurück, da sich hier kein direkter Einfluss feststellen lässt (ebd.:16-18).

Ein weiteres Ergebnis der Studie bezieht sich auf die Rolle der BHS im österreichischen Schulsystem. Tendenziell relativiert sie nämlich Bildungsungleichheiten, indem sie im ländlichen Bereich den Maturaabschluss erhöht. Wie bereits gezeigt, ist abseits der städtischen Ballungsräume der Hauptschulbesuch der „normale“ Bildungsweg und beeinflusst dieser den Weitergang negativ. Die BHS stellt für HauptschülerInnen die Möglichkeit dar die Matura zu erreichen und verringert somit regionale Ungleichheiten. So ist in dieser Schulform der Anteil der unteren sozialen Schichten höher als in der AHS. „Die direkten Effekte des Geschlechts und der sozialen Herkunft der Eltern bei der BHS fallen (...) schwächer aus als bei der AHS, sind aber signifikant“ (ebd.:20). BHS-SchülerInnen kommen aus Gemeinden geringerer Größe, ihre Eltern weisen einen niedrigeren Bildungsgrad, niedrigeren Status und geringeres Einkommen auf.

[42] Dem kommt entgegen, dass Schulen wieder verstärkt Wert auf Leistung und Konformität legen (Bacher 2003:17).

Insgesamt weist das weiterführende Schulsystem bei den Schulformen der AHS und der BHS nach sozialer Herkunft und Geschlecht differenzierte BesucherInnen auf. Die zentralen Einflüsse sind nach Bacher der Bildungsgrad der Eltern, deren berufliche Position und das Geschlecht des Kindes. Wiederum sind untere Schichten weniger häufig an weiterführender Bildung beteiligt, eine Tendenz, die sich durch das Schulsystem zieht und deren Niederschlag sich an den Zahlen der StudentInnen ablesen lässt. Die erste Hürde ist dabei der Wechsel von der Grundschule in AHS oder Hauptschule, da die AbsolventInnen letzterer zu drei Vierteln das Schulsystem zugunsten einer direkten Berufsausbildung verlassen. Die Eltern der AHS-BeginnerInnen setzten die Matura oder eine universitäre Ausbildung als Ziel für die Kinder, die Eltern der HS-EinsteigerInnen die BHS-Matura, oder einen Pflicht- oder Lehrabschluss (Lachmayr 2007:115). Kinder bildungsnaher, höherer Schichten sind an der AHS überrepräsentiert, Kinder bildungsferner an der Hauptschule. Die weiterführende Bildungspartizipation nach den ersten vier Jahren AHS und HS, also in der Sekundarstufe zwei, ist wiederum abhängig von der sozialen Herkunft. Die Bildungsbeteiligung spiegelt die Einstellung zu Bildung wider: „Die Bildungsaspiration korreliert hochsignifikant mit der Schicht des Elternhauses und zeigt mit steigender Schicht auch eine steigende Aspiration hin zur höheren Bildung“ (ebd.:115). Und je niedriger die soziale Schicht der Eltern, desto geringer der Wert, den formale Bildung annimmt. Salopp lässt sich also formulieren, dass an beiden Übergängen – von der Grundschule in AHS/HS und von diesen in weiterführende Bildung oder Lehre bzw. Ausstieg –die bildungsnahen Schichten in die bessere Schule (AHS) wechseln, im Bildungssystem verbleiben und mindestens die Matura anstreben. In den unteren Schichten geht man auf die Hauptschule, tritt danach aus dem Schulsystem aus und strebt nach dem Lehrabschluss, maximal nach der BHS-Matura.

6. Schluss

Zu Beginn der Arbeit wurde ein Blick auf das theoretische Gebäude des Strukturfunktionalismus und dessen Begründer Talcott Parsons geworfen. Es finden sich zentrale Ansatzpunkte soziologischer Theorie in seinem Werk. Als einer der wichtigsten Punkte erscheint mir der sozialisationstheoretische Zugang zu sein, der den Menschen als instinktarmes Mängelwesen begreift. Eine gesellschaftliche Formung, die in Anlehnung an psychoanalytische Arbeiten als stufenweise sich vollziehend konzipiert wird, stellt den Menschen und seine Bedürfnisse erst her. Damit lehnt Parsons ganz klar biologistische Erklärungen sozialen Handelns ab und führt eine andere Prägekraft ein. Menschliches

Verhalten orientiert sich an gemeinsam geteilten Werten, auch wenn diese lediglich einen Grundkonsens darstellen. Diese Wertvorstellungen erlernt der Mensch im Prozess der Sozialisation, der von verschiedenen Institutionen wie der Familie und der Schule geleistet wird. Die ideale Sozialisation wäre dabei jene, die die individuelle Bedürfnisstruktur den gesellschaftlichen Anforderungen anpasst[43]. Passiert dies nicht, so fungieren Polizei, Justiz oder die Jugendfürsorge als Instanzen sozialer Kontrolle.

Menschliches Verhalten bzw. soziales Handeln wird von Parsons als nicht determiniert konzipiert, aber als vorgeformt durch gesellschaftliche Entscheidungsstrukturen. Mit zunehmender Komplexität der westlichen Gesellschaften kristallisiert sich heraus, dass gewisse Verhaltensmuster, die Parsons als universalistisch bezeichnet, tendenziell wichtiger werden. An dieser Stelle kommt die Schule als Institution ins Spiel und zeigt sich ihre Mitwirkung am Sozialisationsprozess. Sie hilft den SchülerInnen, die in der Familie erworbenen partikularistischen Wertorientierungen abzulegen und durch die universalistischen zu ersetzen. Sie befähigt damit, die Rolle von Erwachsenen zu übernehmen und zu erfüllen. Dabei ist die Orientierung an das Leistungsprinzip von zentraler Bedeutung. Universalistische Werte beinhalten, dass Personen nicht anhand zugeschriebener Aspekte beurteilt werden, sondern aufgrund der von ihnen erbrachten Leistungen. Der Übergang zum Erwachsenen ist damit auch bestimmt vom Ablegen des familiären Status und der Notwendigkeit, sich einen eigenen durch Leistung zu verdienen.

Genau dies passiert in der Schule: Die Kinder werden von nun an anhand der von ihnen erbrachten Leistungen benotet und in Leistungsklassen eingeteilt. Dies führt zur zweiten zentralen Funktion der Schule, der Allokation, der Zuweisung der SchülerInnen an gesellschaftliche Positionen. Auch Parsons konstatiert einen positiven Zusammenhang von schulischer Ausbildung und gesellschaftlichem Status, d. h., je höher der erstere ist, desto höher wird auch der zweite sein. Schule ermöglicht dadurch, dass sie alle SchülerInnen nach den von ihnen erbrachten Leistungen bewertet einen chancengleichen Start für alle. Insbesondere durch die Struktur der Grundschule sieht Parsons dies als gegeben an. Insgesamt stellt das Schulsystem also die Möglichkeit zum sozialen Aufstieg dar, indem sie die SchülerInnen in alters- und herkunftshomogenen Gruppen aufnimmt, ausschließlich aufgrund

[43] Die Arbeiten von Norbert Elias zum Zivilisationsprozess decken sich m. E. weitgehend mit jenen von Talcott Parsons. Elias spricht ebenfalls von der Formung des Menschen die unbewusst bleibt, weil das menschliche „Verhalten und seine Triebgestaltung von der frühesten Jugend an auf diesen Aufbau der Gesellschaft abgestimmt worden ist“ (Elias 1977:326).

ihrer Leistung selektiert und anhand des Abschlusses auf gesellschaftliche Positionen verweist. Dabei vermittelt sie die universalistische Wertstruktur und insbesondere die Orientierung am Leistungsdenken. Dadurch wird auch die Stabilität der Gesellschaft garantiert, denn das Prinzip der Chancengleichheit legitimiert die ungleiche Verteilung der Menschen in der Gesellschaft. Jedem/r wird in der Schule die Möglichkeit geboten, einen hohen sozialen Status zu erreichen[44].

Einige dieser von Parsons ausgearbeiteten theoretischen Prämissen sind m. E. zentral für die Beschäftigung mit Bildungssystemen. Individuen handeln nicht aufgrund biologischer Eigenschaften, womit auch Annahmen von „natürlicher" Begabung oder Genialität kritisch zu betrachten sind. Des weiteren muss von Parsons die zentrale Einsicht übernommen werden, dass Schule als Institution einen Beitrag zum Erhalt der Gesamtgesellschaft leistet. Das sagt noch nichts darüber aus, wie der Output der Schule beschaffen sein soll, schärft aber die Sichtweise auf gesellschaftliche Zusammenhänge. Das Bildungswesen hat Funktionen für die Gesamtgesellschaft zu erfüllen, die für die Stabilität der Gesellschaft zentral sind. Das bedeutet – auch in Hinsicht auf die Theorie Bourdieus -, dass das Bildungswesen alleine keine Veränderungen der Gesamtgesellschaft hervorrufen kann und letztere derzeit ArbeiterInnen in wenig prestigeträchtigen und minder bezahlten Positionen benötigt. Des weiteren halte ich die Rolle der Schule für die Vermittlung universeller Werte und der Orientierung am Leistungsdenken für besonders wichtig.

Helmut Fend teilt den Großteil der Ansichten von Parsons, zumindest hinsichtlich der Funktionen der Schule. Er formuliert sie differenzierter aus und unterscheidet Qualifikations-, Allokations- und Integrationsfunktion sowie die Funktion der Enkulturation. Seine empirisch ausgerichtete Forschung kommt dabei zu neuen Erkenntnissen. Die vom wirtschaftlichen Sektor geforderte schulischen Qualifikationen etwa wandeln sich von spezifisch fachlichen zu einer allgemeinen, möglichst breiten Sockelqualifikation der Individuen. Gefordert ist insbesondere ein am Leistungstreben orientiertes Individuum, dass selbstverantwortlich handelt und den Anforderungen der kapitalistischen Wirtschaftsweise genügt. In bezug auf die Allokationsfunktion widerlegen die empirischen Ergebnisse die Annahmen von Parsons. Die Schule ermöglicht keine Neuverteilung der Lebenschancen und die Beteiligung am

[44] Zudem kann davon ausgegangen werden, dass der Bezug auf Leistung als Kriterium verantwortlich ist für die als gerecht empfundenen höheren Einkommen von Berufen, für deren Ausbildung längere Ausbildungszeiten vonnöten sind und weniger investitionsreichen Berufen. Dass die Einkommensunterschiede als legitim erachtet werden, wird von Haller (1996:198) belegt.

Bildungswesen ist vor allem von der sozialen Herkunft bestimmt: Die Kinder von Eltern mit höherer Bildung und höherem sozialen Status erlangen wiederum die höheren Abschlüsse und gesellschaftlichen Positionen. Zudem kann Fend zeigen, dass die Sozialisierung von Werten ebenfalls schichtabhängig ist und nicht wie bei Parsons ein allgemeiner schulischer Prozess, der die psychische Entwicklung stützt.

Die wichtigste Erkenntnis der Arbeiten von Helmut Fend liegt m. E. erstens darin, dass theoretisch konzipierte Funktionen der Schule in der Praxis unterschiedliche Ausformungen annehmen. Zweitens muss die Annahme der Chancengleichheit in der Schule zurück gewiesen und der zentrale Einfluss der sozialen Herkunft hervorgehoben werden. Eine ausführliche theoretische Begründung des letzten Punktes fehlt aber auch hier.

In den Arbeiten von Pierre Bourdieu wird das Bildungswesen als zentraler Mechanismus der Reproduktion der Gesellschaft betrachtet. SchülerInnen aus den unteren Schichten haben ihm zufolge eine äußerst geringe Chance, sozial aufzusteigen. Mittels des Konzeptes des Habitus kann er dies auch plausibel erklären. Der Habitus ist eine Vermittlungsinstanz zwischen Individuum und sozialen Strukturen und prägt die Verhaltens- und Denkmuster des Einzelnen. Die äußeren Gegebenheiten, also die soziale Position, prägen dabei den Habitus. In unterschiedlichen Gesellschaftsschichten existieren demnach unterschiedliche Denkweisen und Anschauungen der sozialen Welt. Das Bildungswesen unterliegt in seiner Ausformung dem Einfluss der herrschenden Klasse und stellt demgemäss für deren Angehörige ein „natürliches“ Umfeld dar. Die Mittelschichten finden sich insofern darin zurecht, als sie von der Idee des durch Leistung erzielten sozialen Aufstiegs geprägt sind. Dahingegen ist für die untere Klasse Schule etwas Fremdes, das ihren Neigungen (Dispositionen) entgegensteht. Zudem fehlen ihnen die nötigen Mittel (Kapitalien), um im Feld der Bildung Einfluss auszuüben.

Anhand der Theorie ist davon auszugehen, dass bildungsferne Schichten vom Bildungssystem reproduziert werden bzw. sich darin selbst reproduzieren, indem sie eliminiert werden. Denn ebenso wie Parsons sieht Bourdieu den schulischen Abschluss als zentral für die Verortung in der gesellschaftlichen Struktur an. Die fehlende Erfahrung verunmöglicht es den Mitgliedern der unteren Klasse, den Anforderungen der in der Schule dominanten Kultur der herrschenden Klasse zu entsprechen. Gehobene Sprache oder Befriedigungsaufschub widerspricht den habituellen Dispositionen der unteren Schichten. Zudem differieren die vorschulischen

Kenntnisse und Fähigkeiten der Klassen enorm zugunsten der oberen Schichten. Diese Vorteile, die sich in besseren Leistungen niederschlagen, werden aber auf unterschiedliche Begabungen der SchülerInnen zuruckgeführt. Damit verschleiert das Schulsystem die schichtenspezifische Selektionsleistung.

Mit Bourdieu muss der Blick geschärft werden auf die ungleichen Voraussetzungen, mit welchen Kinder in die Schule eintreten, zudem ist der Hinweis auf bildungsferne Schichten zentral. Insbesondere problematisch ist aber, dass die Untersuchungen Bourdieus sich auf das französische Bildungswesen der 70er Jahre beziehen und zumeist unreflektiert übernommen werden. Es stellt sich vor allem die Frage, inwiefern die Einteilung in drei Klassen heute noch zeitgemäß ist. M. E. sollte aber die Theorie Bourdieus als Folie für zukünftige bildungssoziologische Forschungen dienen. Trotz der Annahme einer Pluralisierung der Gesellschaft oder gerade deswegen sollte seine Konzeption überarbeitet werden. Mit ihm kann daran festgehalten werden, dass die sozialen Verhältnisse das Individuum prägen, es aber nicht determinieren. Es müsste insofern überprüft werden, welche feinen Unterschiede heute aufzufinden sind. Die Konzeption des/der Einzelnen in Abhängigkeit zur verfügbaren Menge an Kapital und dem jeweiligen Feld sollte gerade für den Bereich der Schule weiter fruchtbar gemacht werden. Bildungsferne Schichten haben nicht die Möglichkeit, aktiv in diesem Feld mit zu spielen und Schule ist nicht ein neutrales Feld der Chancenvergabe, wie auch die Zusammenschau der empirischen Ergebnisse belegt.

Letztere weist als stärksten Einfluss auf die Bildungsbeteiligung die soziale Herkunft aus. Sei dies an der Universität, in den weiterführenden Schulen oder in der ersten Sekundarstufe hinsichtlich der Entscheidung zwischen Gymnasium und Hauptschule. Die Kinder der Eltern mit hohen Bildungsabschlüssen, hohen beruflichen Positionen und Einkommen finden sich in den besseren Schulen ein und erreichen die höheren Abschlüsse. Umgekehrt sinkt die Wahrscheinlichkeit ein Universitätsstudium abzuschließen mit dem Sinken der genannten Merkmale. Als Gesamtbild stellt sich die Situation relativ eindeutig dar, insbesondere gemessen am Universitätsbesuch, wo bildungsnahe Schichten um den Faktor 2,7 überrepräsentiert sind. Schwieriger wird es hinsichtlich exakter Analysen, da kein Datenmaterial vorhanden ist. Beispielsweise muss aus den Daten geschlossen werden, dass die Hauptschule tatsächlich die Schule der bildungsfernen Schichten ist. Nach ihr scheiden drei Viertel aus dem Bildungssystem aus und die schulischen Leistungen befinden sich auf einem niedrigen Niveau. Andererseits besuchen rund 70% aller SchülerInnen die Hauptschule

und stellt die BHS die Möglichkeit des Weitergangs bis zu Matura und Studium dar. Meine Vermutung wäre hier, dass das Phänomen der Restschule auf städtische Ballungszentren beschränkt ist, aber unzulässigerweise auf Österreich verallgemeinert wird. Das muss aber ebenso Spekulation bleiben, da empirische Daten fehlen. Dadurch müsste auch nicht das Ergebnis des vorhandenen Einflusses sozialer Herkunft in Frage gestellt werden, sondern Auswirkungen spezifischer betrachtet.

Das Schulsystem ist in westlichen Ländern ein wesentlicher Faktor bei der Zuteilung von Lebenschancen. Während Parsons diesen Mechanismus als gerecht im Sinne der Fendschen Leistungsideologie betrachtet, wird in der Bourdieuschen Theorie die Funktion des Reproduktionsmechanismus sozialer Ungleichheit in den Mittelpunkt gestellt. Aufgrund der theoretischen und empirischen Begründung muss m. E. aber dem Ansatz Bourdieus in Fragen der Bildungssoziologie unbedingt gefolgt werden. Interessant wäre womöglich, schulischen Erfolg und sozialen Aufstieg durch Schule genauer zu beleuchten, um die Thesen von Parsons einzubinden.

7. Literaturverzeichnis

Ackermann, Charles; Parsons, Talcott (1976): Der Begriff „Sozialsystem“ als theoretisches Instrument. In: Parsons, Talcott (1976), S. 69-84

Altrichter, Herbert; Posch, Peter (1992): Bildung in Österreich. Analysen und Entwicklungsperspektiven. Innsbruck

Bacher, Johann (2003): Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie. Jg. 28, Heft 3, S. 3-32

Bahrdt, Hans Paul (2000): Schlüsselbegriffe der Soziologie. Eine Einführung mit Lehrbeispielen. München

Barlösius, Eva (2004): Kämpfe um soziale Ungleichheit. Machttheoretische Perspektiven. Wiesbaden

Bauer, Ullrich (2002): Sozialisation und die Reproduktion sozialer Ungleichheit. Bourdieus politische Soziologie und die Sozialisationsforschung. In: Bittlingmayer, Uwe H.; Eickelpasch, Rolf; Kastner, Jens; Rademacher, Claudia (Hg.): Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus. Opladen, S. 415-445

Bauer, Ullrich; Bittlingmayer, Uwe H. (2007): Aspirationen ohne Konsequenzen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Jg. 27, Heft 2, S. 160-180

Baumann, Jürgen; Maaz, Kai; Watermann, Rainer (2007): Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im internationalen Vergleich. Eine vertiefende Analyse der PISA Daten. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 53, Heft 4, S.443-460

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main

Becker, Rolf (2007): Soziale Ungleichheit und Bildungschancen. In: Ders.; Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 157-185

Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.) (2007): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden

Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hg.) (2008): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München

Bildungskommission NRW (1999): Bildung für die Zukunft. In: Baumgart, Franzjörg; Lange, Ute: Theorien der Schule. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn, S. 94-102

Bittlingmayer, Uwe H.; Dravenau, Daniel; Groh-Samberg, Olaf; Grundmann, Matthias (2007): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 43-70

Bodenhöfer, Hans-Joachim (1997): Bildungspolitik. In: Dachs, Herbert u. a. (Hg.): Handbuch des politischen Systems Österreich. Die Zweite Republik. Wien, S. 592-607

Böhme, Jeanette; Helsper, Werner (2002): Jugend und Schule. In: Grunert, Cathleen; Krüger, Heinz-Hermann: Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen, S. 567-596

Boltanski, Luc; Bourdieu, Pierre; de Saint Martin, Monique (1981): Kapital und Bildungskapital. Reproduktionsstrategien im sozialen Wandel. In: Bourdieu, Pierre et al. (Hg.): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt am Main, S. 23-87

Böttcher, Wolfgang: Schule und soziale Ungleichheit: Perspektiven pädagogischer und bildungspolitischer Interventionen. In: Mägdefrau, Jutta; Schumacher, Eva (Hg.): Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen. Bad Heilbrunn, S. 35-57

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen, S. 183-198 (Soziale Welt Sonderband 2)

Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und Klassen. Leçon sur la leçon. Frankfurt am Main

Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main

Bourdieu, Pierre (1993): Soziologische Fragen. Frankfurt am Main

Bourdieu, Pierre (2001): Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft. Konstanz

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich. Stuttgart

Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim/München

Burzan, Nicole (2004): Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. Wiesbaden

Cyba, Eva (2000): Geschlecht und soziale Ungleichheit. Konstellationen der Frauenbenachteiligung. Opladen

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülern und Schülerinnen im internationalen Vergleich. Opladen

Dravenau, Daniel; Groh-Samberg (2008): Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München, S. 103-129

Eder, Ferdinand (1998): Kindheit – Jugend – Schule: Veränderte soziale Bezüge, neue Aufgaben der Schule? In: Altrichter, Herbert; Schley, Wilfried; Schratz, Michael (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck/Wien, S. 357-394

Elias, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Bd. 2. Baden-Baden 1977

Engelbrecht, Helmut (1998): Zielvorstellungen der österreichischen Bildungspolitik in der Zweiten Republik. In: Severinski, Nikolaus; Zdarzil, Herbert (Hg.): Österreichische Bildungspolitik in der Zweiten Republik. Wien, S. 19-37

Engesser, Hermann (2006): Bildung und Wissen im Zeitalter der elektronischen Medien und des Internets. In: Kempter, Klaus; Meusburger, Peter (Hg.): Bildung und Wissensgesellschaft. Berlin/Heidelberg, S. 209-224

Fend, Helmut (1971): Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisationsforschung. Weinheim/Berlin/Basel

Fend, Helmut (1974): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I. Weinheim/Basel

Fend, Helmut; Knörzer, Wolfgang; Nagl, Willibald; Specht, Werner; Väth-Szusdzira, Roswith (1976): Sozialisationseffekte der Schule. Soziologie der Schule II. Weinheim/Basel
Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München/Wien/Baltimore

Fend, Helmut (2006a): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden

Fend, Helmut (2006b): Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden

Fingerle, Karlheinz (1993): Von Parsons bis Fend – strukturell-funktionalistische Schultheorien. In: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Schultheorien. Hamburg, S. 47-59

Friehs, Barbara (2004): Einführung in die Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu theoretischen Aspekten des österreichischen Schulwesens. Graz

Fröhlich, Gerhard (1994): Kapital, Habitus, Feld, Symbol. Grundbegriffe der Kulturtheorie bei Pierre Bourdieu. In: Ders.; Mörth, Ingo (Hg.): Das symbolische Kapital der Lebensstile. Zur Kultursoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu. Frankfurt/New York, S. 31-54

Fröhlich, Gerhard (2007a): Die Einverleibung sozialer Ungleichheit (Habitus, Hexis). In: Nöstlinger, Elisabeth J.; Schmitzer, Ulrike (Hg.): Bourdieus Erben. Gesellschaftliche Elitenbildung in Deutschland und Österreich. Budapest, S. 41-54

Fröhlich, Gerhard (2007b): „Denn jenen, die haben, denen wird gegeben werden" (Kapitalsorten, „Matthäus-Effekt"). In: Nöstlinger, Elisabeth J.; Schmitzer, Ulrike (Hg.): Bourdieus Erben. Gesellschaftliche Elitenbildung in Deutschland und Österreich. Budapest, S. 55-67

Gebauer, Gunter; Krais, Beate (2008): Habitus. Bielefeld

Gehmacher, Ernst (2000): Lohnt sich höhere Bildung? Daten und neue Argumente zur Diskussion um den individuellen Bildungsertrag. In: SWS-Rundschau. Jg. 40, Heft 4, S. 397-406

Götz-Henrich, Ute (1996): Erziehung und Bildung in der Informationsgesellschaft. Ein Beitrag zu Möglichkeiten und Notwendigkeiten der allgemeinbildenden Schule heute. Karlsruhe

Gronemeyer, Marianne (2002): Bildung statt Zurichtung für den Arbeitsmarkt. In: erziehung heute. Heft 4, S.23-27

Gruber, Elke (2001): Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. Innsbruck/Wien/München

Gruber, Elke (2002): Von den Bildungsidealen der Aufklärung zur „Bildung zu Brauchbarkeit". In: erziehung heute. Heft 4, S.4-11

Grundmann, Matthias (1999): Bildungserfahrung, Bildungsselektion und schulische Leistungsbewertung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Jg. 19, Heft 2, S. 339-353

Gudjons, Herbert (2006): Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. Bad Heilbrunn

Haider, Günter (2000): PISA 2000 – Zusammenfassung aus österreichischer Sicht. In: Ders.; Reiter, Claudia (Hg.): PISA 2000. Nationaler Bericht. Innsbruck/Wien/München/Bozen, S. 120-121

Haller, Max (1996): Einstellungen zur sozialen Ungleichheit im internationalen Vergleich. In: Ders. Et al. (Hg.): Österreich im Wandel. Werte, Lebensformen und Lebensqualität 1986 bis 1993. Wien, S. 188-220

Hartmann, Michael (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenpositionen und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt/New York

Hartmann, Michael (2007): Elitenreproduktion. Die Bedeutung von Leistung und Habitus. In: Erler, Ingolf (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien, S. 188-199

Hensel, Rolf (1981): Wert- und Orientierungsprobleme in ihrer Bedeutung für Schule und Erziehung. In: Klages, Helmut; Kmieciak, Peter (Hg.): Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt/New York, S. 696-705

Hobsbawm, Eric (2002): Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. München

Holtappels, Heinz Günter; Hornberg, Sabine (2005): Schulische Desorganisation und Devianz. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Integrationspotentiale einer modernen Gesellschaft. Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration. Wiesbaden, S. 328-367

Hradil, Stefan (1994): Sozialisation und Reproduktion in pluralistischen Wohlfahrtsgesellschaften. In: Sünker, Heinz (Hg.): Bildung, Gesellschaft und soziale Ungleichheit. Internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie. Frankfurt am Main, S. 89-119

Hradil, Stefan (2000): Soziale Ungleichheit. In: Reinhold, Gerd: Soziologie-Lexikon. München; Wien; Oldenburg, S. 589-593

Huisken, Freerk (1996): Jugendgewalt. Der Kult des Selbstbewusstseins und seine unerwünschten Früchtchen. Hamburg

Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie: über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim/Basel

Jenkins, Richard (2002): Pierre Bourdieu. Cornwall

Jensen, Stefan (1980): Talcott Parsons. Eine Einführung. Stuttgart

Joas, Hans (1996): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt am Main

Joas, Hans; Knöbl, Wolfgang (2004): Sozialtheorie. 20 einführende Vorlesungen. Frankfurt am Main

Kast, Fritz (2006): „Denn wer hat, dem wird (dazu) gegeben, und er wird im Überfluss haben...“ – bildungsschicht- und regionsspezifische Besuchsquoten des Gymnasiums (Sekundäranalyse der Volkszählungsdaten). In: Erziehung und Unterricht, März/April 3-4, S. 236-263

Künzler, Jan; Schulze, Hans Joachim (1991): Funktionalistische und systemtheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel, S. 121-136

Kupfer, Antonia; Ranftl, Edeltraud (2006): Soziale Kompetenz: Hierarchisiert, vergeschlechtlicht und ökonomisiert. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie. Jg. 31, Heft 4, S. 66-81

Lachmayr, Norbert: Bildungswegentscheidung. Wiederentdeckung eines Forschungsfeldes. In: Erler, Ingolf (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien, S. 108-119

Lamnek, Siegfried: Habitus. In: Reinhold, Gerd: Soziologie-Lexikon. München; Wien; Oldenburg, S. 249

Lenz, Werner (2004a): Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft – Voraussetzungen und Rahmenbedingungen in Österreich. In: Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Innsbruck/Wien/München/Bozen, S. 31-64

Lenz, Werner (2005b): Lebenslanges Lernen – Lebensgestaltende Bildung. In: Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Innsbruck/Wien/München/Bozen, S. 115-124

Löw, Martina (2006): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. Opladen & Farmington Hills

Mann, Leon (1999): Sozialpsychologie. Weinheim und Basel

Müller, Hans-Peter (1992): Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheiten. Frankfurt am Main

Müller, Hans-Peter (1994): Kultur und soziale Ungleichheit. Von der klassischen zur neueren Kultursoziologie. In: Fröhlich, Gerhard; Mörth, Ingo (Hg.): Das symbolische Kapital der Lebensstile. Zur Kultursoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu. Frankfurt/New York, S. 55-74

Müller, Rudolf (1993): Die Mobilisierung der Körper. Der Schul- und Hochschulsport im nationalsozialistischen Österreich. Wien

Merkens, Hans (2006): Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsverhältnis von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden.

Nassehi, Armin (2008): Soziologie. Zehn einführende Vorlesungen. Wiesbaden

Negt, Oskar (1999): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen

OECD (2008): Education at a glance. OECD Indicators

Olds, James; Parsons, Talcott (1964): The Mechanisms of Personality Functioning with Special Reference to Socialisation. In: Bales, Robert F.; Parsons, Talcott et. al. : Familiy, Socialization and Interaction Process. Glencoe, S. 187-257

Parsons, Talcott (1972): Das System moderner Gesellschaften. München

Parsons, Talcott (1968): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt am Main

Parsons, Talcott (1976): Zur Theorie sozialer Systeme. Opladen, Hg.: Stefan Jensen

Parsons, Talcott; Platt, Gerald M. (1976): Alter, Sozialstruktur und Sozialisation in der Studienphase. In: Hurrelmann, Klaus (Hg.): Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Reinbek bei Hamburg, S. 186-202

Prisching, Manfred (1995): Soziologie. Themen – Theorien – Perspektiven. Wien/Köln/Weimar

Recker, Helga (2000): Sozialisation. In: Reinhold, Gerd: Soziologie-Lexikon. München; Wien; Oldenburg, S.604

Reiter, Claudia (2000): Multivariate thematische Analysen. In: Haider, Günter; dies. (Hg.): PISA 2000. Nationaler Bericht. Innsbruck/Wien/München/Bozen, S. 102-119

Richter, Rudolf (2001): Soziologische Paradigmen. Eine Einführung in klassische und moderne Konzepte. Wien

Rolff, Hans-Günter (1997): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Weinheim/München

Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt am Main

Rösner, Ernst (2007): Ungleiche Bildungschancen im Spiegel von Schulleistungsstudien. In: Elsenbrast, Volker; Fischer, Dietlind: Zur Ungerechtigkeit im Bildungssystem. Münster/New York/München/Berlin, S. 15-24

Sackmann, Reinhold (2007): Lebenslaufanalyse und Biographieforschung. Eine Einführung. Wiesbaden

Schlottmann, Uwe (1968): Primäre und sekundäre Individualität. Die soziologischen Konzeptionen von Talcott Parsons und Howard Becker unter dem Gesichtspunkt ihrer Erfassung einzelmenschlicher Autonomie. Stuttgart

Schnabel, Peter-Ernst (2000): Sozialisationstheorie. In: Reinhold, Gerd: Soziologie-Lexikon. München; Wien; Oldenburg, S.604-608

Schulze, Gerhard (1995): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main/New York

Sertl, Michael (1998): Merh Chancengleichheit durch postmoderne Pädagogik? Anmerkungen zum Stand der Schulreform. In: Preglau, Max; Richter, Rudolf (Hg.): Postmodernes Österreich? Konturen des Wandels in Wirtschaft, Gesellschaft, Politik und Kultur. Wien, S. 199-218

Steinbicker, Jochen (2001): Zur Theorie der Informationsgesellschaft. Ein Vergleich der Ansätze von Peter Drucker, Daniel Bell und Manuel Castels. Opladen

Steiner, Mario (1998): Empirische Befunde zur Chancengleichheit im österreichischen Bildungssystem. In: erziehung heute, Heft 4, S.23-27

Schwingel, Markus (1995): Bourdieu zur Einführung. Hamburg

Svecnik, Erich (2004): Welche Kompetenzen sollen in der Schule vermittelt werden? In: Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Innsbruck/Wien/München/Bozen, S. 189-204

Tillmann, Klaus-Jürgen (2001): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institutionen und Subjektwerdung. Reinbek bei Hamburg

Ulich, Klaus (1991): Schulische Sozialisation. In: In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel, S. 377-396

Unger, Martin; Wroblewski, Angela (2007): Studierenden Sozialerhebung 2006. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden Zusammenfassung. Wien

Willke, Helmut (2001): Wissensgesellschaft. In: Kneer, Georg; Nassehi, Armin; Schroer, Markus (Hg.): Klassische Gesellschaftsbegriffe der Soziologie. München, S. 379-398

Wolf, Hartmut K. (1989): Wie „Sozialisationsinstanzen“ auf die Gestaltung der Jugendphase einwirken. In: Hurrelmann, Klaus; Rosewitz, Bernd; ders. (Hg.): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim/München, S. 62-103

Curriculum Vitae

Name:	Baldur Sailer
Anschrift:	Pupping 23 4070 Pupping
Geburtsdatum:	29.07.1980 in Linz
Eltern:	Baldur Sailer, Landwirt Notburga Sailer, geb. Lugmair, Landwirtin Wohnhaft in Wilhering
Geschwister:	Werner (29 Jahre, Behindertenbetreuer) und Christine (28 Jahre, BOKU-Studium, Beschäftigung bei Austrian Research Centers)
Schulbildung:	1987 – 1991 Volksschule in Schönhering 1991 – 1995 Gymnasium Dachsberg in Prambachkirchen 1995 – 2000 HLBLA Francisco Josephinum in Wieselburg 2000 – 2001 Zivildienst im Bezirksaltenheim Hörsching WS 2001/02 Beginn des Studiums der Soziologie und Politikwissenschaften in Wien; derzeit im 11.Semester Seit WS 2007/08 Studium der Sozialwirtschaft an der JKU
Kenntnisse und Fertigkeiten:	Gute Kenntnisse in Englisch, grundlegende EDV-Kenntnisse sowie SPSS
Praktika und Seminare:	SOS Menschenrechte Zeigstelle Traiskirchen; Ferialbeschäftigung bei der Saatbau Linz, landwirtschaftliches Praktikum in Deutschland, lebensmitteltechnologisches Praktikum bei Fa. EFKO, mehrmals Ferialjob bei der MA 48 in Wien, Beschäftigung als Koch/Kellner, Servicekraft in der Stadthalle Wien, zahlreiche Studentenjobs; Tätigkeit als Tutor and der Universität Wien (Prof. Mona Singer, Institut für Wissenschaftstheorie); Organisationssoziologie, Vielfalt & Partizipation - Fachtagung zu "interkultureller" Jugendarbeit;
Berufserfahrung:	Zweimonatige Karenzvertretung im Diakoniewerk Gallneukirchen (Betreuung körperlich und geistig behinderter Menschen), derzeit Jugendbetreuer und Berufsbegleitungs-assistent beim Hilfswerk Eferding;

Abstract

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit der soziologischen Betrachtungsweise von Schule. Vorgestellt werden die Überlegungen des Strukturfunktionalismus anhand der Theorien von Talcott Parsons und Helmut Fend. Diesen gegenüber gestellt wird die soziokulturelle Theorie von Pierre Bourdieu. Des weiteren werden empirische Daten zur Partizipation am österreichischen Schulsystem vorgestellt.

Parsons und Fend untersuchen das Schulsystem vor allem hinsichtlich dessen Funktionen für die Gesamtgesellschaft. Vier Funktionen werden dabei festgemacht: Qualifikations-, Allokations- und Integrationsfunktion sowie die Funktion der Enkulturation. In der Schule wird ein Grundkonsens an Werten und Normen vermittelt, welcher zur Stabilisierung der Gesellschaft beiträgt. Zudem verteilt sie die Personen entsprechend der Bildungsabschlüsse auf gesellschaftliche Positionen. Dabei geht Parsons davon aus, dass das Schulsystem eine Institution ist, die allen die gleiche Chance gewährt und aufgrund einer leistungsspezifischen Selektion gerecht ist. Diese theoretischen Annahmen werden von Helmut Fend empirisch überprüft und teilweise relativiert. Insbesondere kann gezeigt werden, dass die Prozesse in der Praxis abhängig von sozialen Situationen sind.

Pierre Bourdieu hingegen konzipiert das Bildungssystem als zentralen Faktor der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Es dient den oberen Schichten als Instrument der Perpetuierung der Klassenstruktur. Die Vorstellung zentraler Begriffe wie Habitus, Klasse, Feld und Kapital führt auf das engere Verständnis dieses Vorganges hin. Bourdieu sieht im Schulsystem ebenso wie Parsons den Mechanismus der Verteilung Lebenschancen, widerspricht jedoch der Ansicht, dass die Chancen der Einzelnen gleich sind.

Die empirischen Ergebnisse zur Partizipation im österreichischen Bildungssystem sprechen für die Annahmen von Bourdieu und gegen jene von Parsons. Sei dies an der Universität, in den weiterführenden Schulen oder in der ersten Sekundarstufe hinsichtlich der Entscheidung zwischen Gymnasium und Hauptschule. Die Kinder der Eltern mit hohen Bildungsabschlüssen, hohen beruflichen Positionen und Einkommen finden sich in den besseren Schulen ein und erreichen die höheren Abschlüsse. Umgekehrt sinkt die Wahrscheinlichkeit ein Universitätsstudium abzuschließen mit dem Sinken der genannten Merkmale.