
Beate Kraus

Bildungssoziologie

Zusammenfassung

Als eigenständiges Teilgebiet der Soziologie hat sich die Bildungssoziologie erst nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelt. Schwerpunkte bildungssoziologischer Forschung sind zum einen Fragen der Sozialisation vor dem Hintergrund sozialer Verhältnisse und Interaktionen, zum anderen die Frage nach der Beziehung von Bildung und Strukturen sozialer Ungleichheit in der Gesellschaft. In diesem Aufsatz werden jeweils die Entwicklungen zu diesen Fragenkomplexen vorgestellt und einige Aspekte des Forschungsstandes diskutiert, die kritisch zu sehen sind. Dabei wird vorrangig die Forschung berücksichtigt, die sich mit der Situation in Deutschland auseinandersetzt.

Schlüsselwörter: Sozialisation, Kinder als soziale Akteure, Bindungsforschung, langfristige Entwicklungen von Bildungsungleichheiten nach der sozialen Herkunft und nach Geschlecht, die Schule als blinder Fleck der Ungleichheitsforschung, die Rolle von Klassifikationen, Bildung als zentrales Element von Veränderungen im sozialen Raum

Sociology of Education

Summary

Educational sociology did not develop into a special field within sociology until after the Second World War. Over the years, two issues have been at the core of research in this field: These issues are, on the one hand, processes of socialization in different social contexts and interactions and, on the other, the relationship between education and structures of social inequality in society. This essay will outline the developments that have taken place in this area and will discuss some aspects of where research stands today which must be seen in a critical light. The main focus will be on the research dealing with the situation in Germany.

Keywords: socialization, children as social actors, research into bonding, long-term developments of educational inequalities based on social background and sex, schools as blind spot in inequality research, the role of classifications, education as a central element of change in the social space

1. Einleitung

Die erste Veröffentlichung, mit der sich die Bildungssoziologie hierzulande als eigenständiges Fachgebiet in der Soziologie etablierte, war ein Sonderheft der *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* zur Soziologie der Schule (vgl. Heintz 1959). Dieses dokumentierte nicht nur den internationalen Stand der soziologischen Forschung zu diesem Thema, es gab der Bildungssoziologie auch eine Art „Wegmarke“ für die weitere Forschung vor, indem es die Schule als „Mittelklassen-Institution“ thematisierte.

Bereits ein Jahr zuvor, 1958, war in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie die Sektion *Bildung und Erziehung* gegründet und dieses Fachgebiet damit auch institutionell verankert worden. Die im internationalen Kontext ungewöhnliche und kaum übersetzbare Doppelung von *Bildung* und *Erziehung* im Namen der Sektion ist keineswegs zufällig. Zum einen knüpft die Sektion damit an den in anderen Ländern üblichen, weiten Begriff „*education*“ an, zum andern aber verweist sie auf die besondere historische Konstellation, in der die Bildungssoziologie entstand: *Bildung* ist ein Schlüsselbegriff der deutschen, geisteswissenschaftlich geprägten Pädagogik, deren Interesse vorrangig der Schule galt. Dagegen beanspruchte die Soziologie von vornherein, eine umfassende, auf empirische Forschung gegründete Perspektive auf Phänomene von Bildung und Sozialisation in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Kontexten zu entwickeln. Gleichwohl ist festzustellen, dass die Bildungssoziologie sich mit dieser Perspektive von Anfang an in einem interdisziplinären Forschungsfeld bewegte, in dem neben der Pädagogik vor allem die Psychologie eine große Rolle spielte.

Mittlerweile versteht sich die Pädagogik als eine plural verfasste Disziplin, als *Erziehungswissenschaft* mit einer starken empirischen Komponente, und schließlich ist daneben unter der Bezeichnung *Empirische Bildungsforschung* eine institutionell eng an die Erziehungswissenschaft gebundene Hybrid-Disziplin entstanden. Die bildungssoziologische Forschung ist damit mehr denn je in einen multiperspektivischen, interdisziplinären Kontext eingebettet, der es schwer macht, eine eigene Stimme der Bildungssoziologie zu identifizieren.

Auch der Blick auf die institutionelle Verankerung der Bildungssoziologie hilft hier nicht weiter: An den Instituten für Soziologie deutscher Universitäten ist dieses

Fachgebiet im Jahre 2014 nur mit wenigen Professuren vertreten, und wenn, dann meist in Form einer Teildenomination – während die erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche mit Professuren für Bildungssoziologie relativ gut bestückt sind. Tagungen und Mitgliederlisten der Sektion *Bildung und Erziehung* in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie verstärken den Eindruck, dass die Bildungssoziologie heute überwiegend an den Fachbereichen für Erziehungswissenschaft beheimatet ist. Und schließlich sind auch die Fachzeitschriften, in denen bildungssoziologische Beiträge veröffentlicht werden, eher in die Debatten der Erziehungswissenschaft eingebunden als in die der soziologischen Fachgemeinschaft.

So will ich, um die Frage „Was ist Bildungssoziologie?“ zu beantworten, an die Anfänge der Bildungssoziologie in der Bundesrepublik Deutschland¹ zu einer Zeit zurückgehen, als es noch kaum Berührungspunkte zwischen ihr und der Pädagogik gab. Es wird zu zeigen sein, dass sich einige Schwerpunkte bildungssoziologischer Forschung identifizieren lassen, die bis heute in der Soziologie beheimatet und in übergreifende soziologische Fragestellungen eingebettet sind.

Insbesondere mit drei Fragen haben sich Soziologinnen und Soziologen seit den Anfängen der Bildungssoziologie auseinandergesetzt:

- mit der Frage nach den Prozessen der *Sozialisation* und deren sozialen Bedingungen;
- mit der Frage nach dem Zusammenhang von *Bildung und sozialer Ungleichheit*;
- und schließlich mit der Frage, wie *Bildung und gesellschaftliche Entwicklungen* aufeinander bezogen sind.

Im Folgenden will ich den soziologischen Beitrag zu diesen Themenbereichen jeweils kurz vorstellen, wichtige Entwicklungen skizzieren und einige Aspekte des Forschungsstandes diskutieren, die ich kritisch sehe. Dabei soll, auch wenn die Bildungssoziologie in der Bundesrepublik von Anfang an in die internationalen Debatten des Fachs eingebunden war, vorrangig die Forschung berücksichtigt werden, die sich mit den Verhältnissen unseres Landes auseinandersetzt.

1 Die bildungssoziologische Forschung in der DDR entwickelte sich erst spät. Bildungsforschung war lange Zeit an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften angesiedelt, die unmittelbar dem Ministerium für Volksbildung unterstellt und daher öffentlich nicht sichtbar war. Erst als Teil einer sich „von unten“ entwickelnden Soziologie in den 1980er-Jahren entstand dann auch in der DDR eine eigenständige Bildungssoziologie; diese wurde maßgeblich geprägt von Artur Meier an der Humboldt-Universität (vgl. Meier/Rabe-Kleberg/Rodax 1997). – Heute ist festzustellen, dass eine Reihe von namhaften Soziologinnen und Soziologen, die (nicht nur) zu „deutschen Zuständen“ im Bildungswesen forschen, an Universitäten in der Schweiz, in Österreich und in Luxemburg arbeiten.

2. Sozialisation: Die wechselseitige Konstitution der sozialen Welt und des Individuums

Als Kind der Moderne, in deren Gesellschaftsverständnis das Individuum die zentrale Rolle spielt, muss die Soziologie Menschen als vergesellschaftete Individuen denken können. Sie fragt also auch: Wie werden die neu in die Welt geborenen Menschen eigentlich zu Mitgliedern der Gesellschaft, wie werden sie sozialisiert?

Mit dieser Frage hat sich als einer der ersten Soziologen Émile Durkheim auseinandergesetzt. Wie Marx bewegte ihn die neue, das Denken über die soziale Welt revolutionierende Entdeckung, dass der soziale Zusammenhang, den wir „Gesellschaft“ nennen, nicht von überirdischen Mächten, sondern von den Menschen gemacht wird, und das nicht von einigen wenigen Mächtigen, sondern von uns allen. Zu dieser Entdeckung gehörte zugleich die Einsicht, dass, wie Marx schreibt, die Menschen zwar ihre Geschichte selbst machen, aber „nicht aus freien Stücken“, sodass das, was wir „Gesellschaft“ nennen, uns als fremde Macht gegenübersteht (vgl. Marx 1972/1852, S. 115). Diese Einsicht war für die Entstehung einer Wissenschaft vom Sozialen ebenso konstitutiv wie das Verständnis vom Sozialen als von Menschen gemacht.

Während Marx jedoch das Rätsel des Kapitals – als einem gegenüber den Menschen verselbständigten Produkt ihres Tuns – zu lösen suchte, beschäftigte Durkheim ein anderes Problem: Ihm ging es um das, was er die „moralische Kraft“ der Gesellschaft nannte, die „kollektive Ordnung“, die Gesellschaften zusammenhält. Soziale Ordnung begriff Durkheim als etwas, das sich in den Sitten und Vorstellungen der Individuen niederschlägt und ihre alltägliche Praxis anleitet – er nennt dies auch „Moral“ (vgl. Durkheim 1983/1897, S. 279ff.). Er ging davon aus, dass die soziale Ordnung einer Gesellschaft in ihren „kollektiven Repräsentationen“ gründet, das heißt in den in einer Gesellschaft gebräuchlichen Klassifikationen oder symbolischen Ordnungen.

Diese entstehen *in* der Gesellschaft, *in der sozialen Praxis*, und Durkheim hat, wie später Bourdieu, der sich in diesem Punkt auf ihn bezieht, ein klares Bewusstsein vom *arbitraire culturel*, von der *kulturellen, nicht zwingend in der Sache selbst begründeten* Prägung dieser symbolischen Ordnungen (vgl. Durkheim 2007/1912). Dies hat unter anderem zur Folge, dass sich die in einer historischen Gesellschaft existierenden Klassifikationen, entstanden in der sozialen Praxis, keineswegs zu einem widerspruchsfreien Ganzen zusammenfügen, selbst wenn schon in den frühesten uns bekannten Gesellschaften „Experten“ des Kulturellen (Zauberer, Weise, Priester) bei der Produktion dieser Weltansichten und Einteilungsprinzipien eine wesentliche Rolle spielen. Charakteristisch für die soziale Praxis sind daher Unschärfen, Ungenauigkeiten,

Ambivalenzen, die den Umgang mit Widersprüchen in und zwischen den gebräuchlichen Klassifikationen ermöglichen.²

Wenn aber die „kollektiven Repräsentationen“ so zentral für die soziale Ordnung einer Gesellschaft sind und wenn sie in jeder historischen Gesellschaft „gemacht“, verändert, ergänzt werden, dann ist die Schule, jedenfalls in der modernen Gesellschaft, ein für die Entwicklung und Übermittlung dieser symbolischen Ordnungen zentraler Ort. Diese Position hat später Bourdieu in seinen Untersuchungen zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Schule wieder aufgegriffen.

Dass Durkheim der Schule diese enorme Bedeutung zuschrieb, hat historische Voraussetzungen, die hier kurz skizziert werden sollen. Im Frankreich der Dritten Republik, in der Durkheim lebte und arbeitete, spielte die *école républicaine*, die nach einem von Staatsstreich und Revolutionen geprägten Jahrhundert erstmals – gegen die katholische Kirche und die mit ihr verbündete Aristokratie und Bourgeoisie – die Bildung aller Bürgerinnen und Bürger gewährleisten sollte, eine große Rolle. Die Schulen, die Hochschulen zur Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer und anderer staatlicher Funktionsträger (die *grandes écoles*), auch die Universitäten wurden öffentliche, von der Republik getragene Einrichtungen. Der Schule kam die Aufgabe zu, die Nation zu bilden – und zwar, in diesem von politischen und sozialen Konflikten zerrissenen, durch die Niederlage von 1870/71 im Krieg gegen den Nachbarn jenseits des Rheins zusätzlich traumatisierten Land, durchaus in der doppelten Bedeutung des Wortes „bilden“.³ Durkheim hat sich dann auch vehement für die *école républicaine* eingesetzt, die vom Staat getragene, kontrollierte und finanzierte Schule für alle (vgl. Durkheim 2013/1922).

Die bildungssoziologische Forschung dokumentiert, dass die Frage nach der Sozialisation, ausgesprochen oder unausgesprochen, auch im 20. und 21. Jahrhundert in der Regel nicht losgelöst von einem normativen Kern gestellt wird. In der jungen Bundesrepublik wurde diese Frage explizit vor dem Hintergrund des Nationalsozialismus formuliert – es ging um eine „Erziehung nach Auschwitz“, wie der Titel eines einflussreichen Aufsatzes von Theodor W. Adorno lautete (vgl. 1970a).

Die ersten empirischen Untersuchungen der Bildungssoziologie in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg (vgl. Anger 1960; Habermas u.a. 1961), die noch von den

2 Es ist daher ein Missverständnis, wenn Durkheims Überlegungen zu den kollektiven Repräsentationen und Klassifikationen als „Wertesysteme“ verstanden werden, wie dies z.B. bei Parsons der Fall ist. Durkheim denkt die Klassifikationen oder symbolischen Ordnungen einer Gesellschaft explizit *nicht* in einem konsistenten, in sich logischen systematischen Zusammenhang.

3 Die militärische Niederlage von 1871 wurde in Frankreich der Überlegenheit des deutschen Bildungssystems zugeschrieben: „Sedan était la victoire du maître d'école allemand“ – der deutsche Sieg bei Sedan, hieß es lange Zeit in Frankreich, „war der Sieg des deutschen Schulmeisters“ (vgl. Ozouf 1962, S. 22).

Besatzungsmächten angestoßen worden waren, galten dann auch der Frage, wie es in der demokratisch noch ungestalteten Bundesrepublik an den Universitäten aussehe – also bei jenen Institutionen, die, wie es bei Parsons und Platt (1990/1972) heißt, als „soziale Treuhänder“ für die Kultur moderner Gesellschaften fungieren. Dass Überlegungen zu einem Gegenentwurf zur „autoritären Persönlichkeit“ (vgl. Adorno u.a. 1950), nämlich zur „anti-autoritären Erziehung“, zu einem zentralen Thema der Studentenbewegung der späten 1960er-Jahre wurden, war allerdings angesichts der Ergebnisse der genannten frühen Studien zur Universität nicht zu erwarten.

Im Hintergrund der Forschung zur Sozialisation steht heute meist eine Vorstellung von der Entwicklung des Kindes zu einem selbstständig denkenden und handelnden, am gesellschaftlichen Leben aktiv teilnehmenden, emotional differenzierten, Anteil nehmenden Menschen. Die Debatten um die über Bildung vermittelte Reproduktion sozialer Ungleichheiten beziehen daher ihren kritischen Impetus auch daraus, dass befürchtet wird, ein niedriges Bildungsniveau beschädige die Handlungs- und Teilhabemöglichkeiten der Individuen.

Betrachtet man die soziologische Forschung zur Sozialisation über einen längeren Zeitraum hinweg, stellt man schnell fest, dass es sich hier um ein von Diskontinuitäten in den Problemformulierungen und in den theoretischen Bezügen geprägtes Feld handelt. Die ausgeprägte Interdisziplinarität in der Sozialisationsforschung spielt dabei zweifellos eine große Rolle. Diese konstruktiv aufzunehmen, indem eine gemeinsame theoretische Plattform, ein „metatheoretisches Modell“ benutzt wird, beansprucht das von Hurrelmann (2012) entwickelte „Modell der produktiven Realitätsverarbeitung“ – angesichts der weiterhin bestehenden disziplinären Vielfalt in der Sozialisationsforschung ist allerdings zu bezweifeln, inwieweit dies tatsächlich gelungen ist.

Ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer soziologisch fundierten Sozialisationsforschung war ein Ereignis, das gemeinhin zu den Katastrophen des Forschungsprozesses gerechnet wird: das Eingeständnis einer Forschergruppe, die schichtspezifische Sozialisationsforschung – d.h. insbesondere ihr eigenes, groß angelegtes Forschungsprojekt zu dieser Frage – sei gescheitert (vgl. Krappmann/Oevermann/Kreppner 1976).⁴ Dieses Eingeständnis hatte jedoch nicht das Ende der soziologischen Sozialisationsforschung in Deutschland zur Folge, sondern führte zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der soziologischen Theorie und in der Folge zur Entwicklung neuer Ansätze in der Sozialisationsforschung.

Von zentraler Bedeutung für diese Entwicklung waren insbesondere die Rezeption der Überlegungen von George Herbert Mead zur Konstitution des Individuums aus

4 Die Forschung zu Sozialisationsfragen in den 1960er-Jahren hatte sich, im Anschluss an die erstmals öffentlich thematisierten Bildungsungleichheiten in der Bundesrepublik, zunächst auf dieses Thema konzentriert.

dem Handeln und aus der Interaktion (vgl. Krappmann 1971), aber auch die ebenfalls von Mead beeinflusste Theorie kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas (1981). Damit wurde ein Perspektivenwechsel in der soziologischen Sicht auf individuelle Sozialisationsprozesse eingeleitet, der sich auf zwei ineinander verschränkte Prämissen gründet:

- Sozialisation ist *nicht* zu reduzieren auf jene Prozesse, in denen intentional erzieherisches Handeln von Erziehenden auf die zu Erziehenden einwirkt; vielmehr *ist Sozialisation unlösbar eingewoben in den Alltag, in die Praxis der Individuen*, und damit auch in das Handeln, das *nicht* intentional auf Erziehung gerichtet ist;
- Kinder und Jugendliche sind *nicht* als *Objekte* von Erziehung und damit des Handelns von Erwachsenen zu betrachten, sie sind vielmehr von vornherein als soziale *Subjekte* in der Welt; sie sind als *Akteure in die soziale Interaktion* einbezogen. Dies gilt auch für die intentional erzieherisch geprägte, d.h., von vornherein als Beziehung zwischen *Ungleichen* konzipierte Interaktion z.B. zwischen Lehrenden und Lernenden in der Schule.

Auf diesen Prämissen bauen zwei verschiedene Forschungsstränge auf, die der Sozialisationsforschung zuzurechnen sind. Gemeinsam ist ihnen, dass sie sich absetzen von der älteren Vorstellung von Sozialisation, die diese als die Übernahme von Wissen, Werten, Handlungspraktiken des Alltags usw. durch Kinder und Jugendliche konzipiert. Vielmehr wird Sozialisation als ein Prozess begriffen, der in der *sozialen Praxis der Individuen*, in ihren *Erfahrungen* und *Handlungen* gründet und eine eigenständige Auseinandersetzung mit der Welt impliziert.

Methodisch rücken Beobachtungen von Interaktionen und Handlungen, aber auch intensive Befragungen und die sozialräumliche Kartographie z.B. von Tätigkeiten der Kinder und ihrer Interaktionspartner in den Vordergrund; die in standardisierten Erhebungen generierten großen Datensätze, mit denen in weiten Bereichen der Bildungssoziologie gearbeitet wird, sind nur noch *ein* Typ von Datenmaterial aus einem breitem Spektrum an empirischem Material.

Einen guten Überblick über die Positionen, theoretischen Traditionen und Entwicklungen in der Sozialisationsforschung bieten Hurrelmann, Grundmann und Walper (2008) sowie Abels und König (2010). Im Folgenden werden einige wichtige Publikationen zu diesen beiden Forschungssträngen vorgestellt.

Den *ersten* Forschungsstrang bildet die Forschung, die einen starken Akzent auf die Entstehung eines handlungsfähigen Subjekts setzt und dabei insbesondere die Ausbildung von moralischer Urteilsfähigkeit und von sozialen Kompetenzen wie die Fähigkeit zu Empathie, zur Übernahme von Verantwortung, zur Selbstreflexivität thematisiert. Konzepte aus der Psychologie, insbesondere aus der Entwicklungspsychologie, spielen dabei eine wichtige Rolle. Zu nennen sind hier die Arbeiten zur Entwicklung des moralischen Urteils bei Kindern und Jugendlichen, die an Jean

Piaget und Lawrence Kohlberg anknüpfen (vgl. Edelstein/Nunner-Winkler 2000). Auch die Bedeutung früher Bindungen für die Entwicklung des Gewissens und sozialer Kompetenzen und, gewissermaßen als deren Kehrseite, von Gewaltbereitschaft und Aggressivität hat in den soziologisch orientierten Studien zur Sozialisation besondere Aufmerksamkeit gefunden (vgl. Hopf 2005).

Gerade bei der Forschung zu Gewaltbereitschaft, Aggressivität und Rechtstextremismus wird der Horizont der Sozialisationsforschung, der sich meist auf die Kindheit beschränkt, erweitert um Fragen der Sozialisation im Jugend- und Erwachsenenalter (vgl. Sutterlüty 2002; Heitmeyer 2002). Diesen späteren Lebensabschnitten wendeten sich auch die Untersuchungen der Arbeitsgruppe um Wolfgang Lempert zu, die sich mit den sozialen Bedingungen für die Ausbildung moralischer Urteilsfähigkeit im Arbeitsprozess und in der beruflichen Lehre auseinandergesetzt haben (vgl. Hoff/Lappe/Lempert 1991).

Der *zweite* Forschungsstrang, die Soziologie der Kindheit, entstand in den frühen 1980er-Jahren. Als Dokument ihrer Entstehungsgeschichte ist eine Veröffentlichung zu betrachten, die sich mit der „Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg“ befasst (vgl. Preuss-Lausitz u.a. 1983): Die hier versammelten Beiträge reflektieren die Erfahrung der Autorinnen und Autoren, dass ihre eigene Kindheit und Sozialisation in der unmittelbaren Nachkriegszeit sich deutlich von der Kindheit der nachfolgenden Generationen unterschied, eine Erfahrung, die zusammen mit der Rezeption von Ariès' Veröffentlichung zur Historizität von Kindheit (1975/1960) zu einer neuen Sicht auf Kindheit und deren soziale Kontexte führte.

Zwei herausragende Untersuchungen sind zu nennen, die sowohl von der analytischen Konzeption her als auch in der Durchführung der empirischen Erhebungen neue Forschungsperspektiven eröffneten: die Studie von Zeiher und Zeiher (1994), die das soziale Leben von Kindern in der Großstadt in seinen zeitlichen und räumlichen Dimensionen erforschte,⁵ und die Untersuchung von Krappmann und Oswald (1995) zu den Interaktionen zwischen Schulkindern in der Schulklasse. Beide Studien dokumentieren überzeugend, dass und wie die Interaktion zwischen Kindern zu einem zentralen Element von Sozialisation wird: „Was Familie und Schule vermitteln, Vorstellungen, Begriffe, Ausstattungen und Verhaltensmuster, wird erst vor dem Hintergrund der Erfahrungen begreifbar und wirksam, denen Kinder außerhalb des Schirms von Liebe, Schutz und Autorität ausgesetzt sind.“ (Krappmann 1999, S. 238) Diese Studien bereiteten den Weg für eine Fülle weiterer Arbeiten zu dem neuen Gebiet der Soziologie der Kindheit, die sich den Interaktionen von Kindern und Jugendlichen, ihren Freundschaftsbeziehungen, auch der Auseinandersetzung der

5 Diese Studie knüpfte an die bis dahin völlig vergessene Forschung von Martha Muchow an, die in den frühen 1930er-Jahren in Hamburg die eigenständigen, nicht von Erwachsenen angeleiteten oder beaufsichtigten Aktivitäten von Kindern in ihren räumlichen und sozialen Kontexten untersuchte (vgl. Muchow/Muchow 1998/1935).

jungen Akteure mit den materiellen und räumlichen Gegebenheiten ihrer Lebenswelt widmen.

Der weite Interessenhorizont und die oft sehr differenzierte Ethnographie des Kinderlebens, aber auch die Vielfalt der theoretischen Bezüge haben der neueren Sozialisations- und Kindheitsforschung den Vorwurf einer gewissen Beliebigkeit eingetragen; Bauer (2011) spricht von einem „Potpourri [...], das die Sozialisationsforschung so zentral als Mittelpunkt sozialwissenschaftlicher Theoriebildung platziert“ (S. 202). Insbesondere wird kritisch vermerkt, sie lasse den sozialen Kontext des Aufwachsens und damit auch das Problem von Klassenungleichheiten außer Acht. Dies trifft keineswegs für das gesamte Forschungsgebiet zu (vgl. z.B. Büchner/Fuhs/Krüger 1995; Bühler-Niederberger 2005; Krüger u.a. 2008); und gerade die wegweisenden Arbeiten von Krappmann und Oswald (1995) sowie von Zeiher und Zeiher (1994) enthielten bereits systematische Anknüpfungspunkte für eine entsprechende Forschung. Dennoch muss man feststellen, dass den empirischen Studien zur Kindheit der „soziologische Biss“ häufig fehlt – angesichts der ausgeprägten Interdisziplinarität der Kindheits- und neueren Sozialisationsforschung ist dies allerdings möglicherweise etwas, das nur die Soziologin vermisst.

3. Bildung und soziale Ungleichheit

Die Frage nach dem Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit steht im Zentrum der Bildungssoziologie. Die Forschung dazu ist umfangreich und differenziert, sowohl von den Fragestellungen her als auch im theoretischen Zugang und in der Methodik der empirischen Untersuchung. Es ist daher auch nicht annähernd möglich, sie in diesem kurzen Aufsatz angemessen zu würdigen. Ich kann nur auf einige wenige Studien exemplarisch eingehen und verweise im übrigen auf Hopf (2010), Brake und Büchner (2012) sowie Solga und Becker (2012); diese Veröffentlichungen geben nicht nur – mit sehr unterschiedlicher Akzentsetzung – einen hervorragenden Überblick über die einschlägige Forschung, sondern setzen sich auch sehr sorgfältig und kritisch mit ihren Ergebnissen und Methoden auseinander.

3.1 Der Mainstream der Ungleichheitsforschung

In der Forschung zu den sozial bedingten Bildungsungleichheiten hat sich über mehrere Jahrzehnte hinweg ein Mainstream herausgebildet, der durch die Kontinuität der Arbeit – auch durch eine bemerkenswerte personelle Kontinuität⁶ – und die

6 So haben etwa Walter Müller und Karl Ulrich Mayer seit den frühen 1970er-Jahren bis heute einschlägig gearbeitet und ihre Forschung, unbeeindruckt von dem über ein gutes Jahrzehnt anhaltenden öffentlichen Desinteresse an der Ungleichheits-Thematik, systematisch fortgeführt. Mit diesem langen Atem ist es ihnen auch gelungen, die Thematik und

Fortschritte in den Methoden beeindruckt. Die ersten Untersuchungen, die in den 1960er- und frühen 1970er-Jahren in der Bundesrepublik zu dieser Problematik durchgeführt wurden, mussten mit einer von heute aus gesehen geradezu armseligen Datenbasis zurechtkommen (vgl. z.B. Dahrendorf 1965; Müller/Mayer 1976). Die amtliche Statistik gab zur Frage der Bildungsungleichheiten nach der sozialen Herkunft kaum etwas her, und eigene Erhebungen von Soziologen und Soziologinnen waren im Umfang sehr beschränkt. Heute sind entsprechende Untersuchungen methodisch dadurch charakterisiert, dass sie über eine breite und differenzierte Datenbasis verfügen, auch über Längsschnittdaten, dass sie mit soziologisch aussagekräftigen Klassifikationen zur Erfassung der sozialen Gliederung arbeiten und schließlich dass sie komplexe statistische Verfahren der Auswertung verwenden.

Auch die international vergleichenden PISA-Untersuchungen gehören zu diesem Mainstream. Sie haben das Forschungsdesign in einem wichtigen Punkt ergänzt: Während die Variable „Bildung“ lange Zeit lediglich in Form von Bildungszertifikaten, Bildungsabschlüssen o.ä. erfasst wurde, wird „Bildung“ in den PISA-Untersuchungen systematisch in Form von *Kompetenzen* der Schülerinnen und Schüler gemessen (vgl. aber zur Kritik an den Kompetenzmaßen Solga/Becker 2012, S. 17). Das in älteren Diskussionen gerne vorgebrachte Argument, Bildungsabschlüsse erlaubten keine Aussagen über die tatsächlich erreichte Bildung der Schülerinnen und Schüler, wird damit zumindest zum Teil entkräftet. – Allerdings ist es für soziologische Fragestellungen oft sinnvoller, Bildungsabschlüsse als Maßgröße für die erreichte Bildung zu verwenden: Damit wird die gesamte Bildungslaufbahn erfasst, die für den Zugang zu beruflichen Positionen wesentlich ist (vgl. Breen u.a. 2012, S. 346).

Auf der Basis dieser Forschung wissen wir heute sehr viel mehr und sehr viel *Genauer* über Problemlagen und spezifische Bildungsbenachteiligungen bestimmter Bevölkerungsgruppen als noch vor 20 Jahren (vgl. Solga/Becker 2012). So ist vielfach belegt, dass die Chancen von Arbeiterkindern, höhere Stufen des Bildungswesens zu erreichen – also z.B. das Abitur zu machen –, nach wie vor geringer sind als die der Kinder von Angehörigen der oberen sozialen Klassen (vgl. Berger/Kahlert 2005; Becker/Lauterbach 2010) und dass Jugendliche aus Arbeiterfamilien selbst dann, wenn sie das allgemein bildende Schulsystem mit dem Abitur verlassen, seltener ein Universitätsstudium, d.h., eine zu den höheren beruflichen Positionen führende Ausbildung aufnehmen (vgl. Müller u.a. 2009). Neu in den Blick geraten sind das Phänomen der Bildungsarmut⁷ (vgl. Allmendinger 1999; Quenzel/Hurrelmann 2010), aber auch die schwierige Bildungssituation einer Teilgruppe der Einwandererkinder.

das methodische Know-how an ihre Schülerinnen und Schüler weiterzugeben, die heute die Forschung prägen.

7 „Bildungsarmut“ bezeichnet eine Ausstattung des Individuums mit Bildung, die so gering ist, dass die gleichberechtigte Teilnahme am gesellschaftlichen Leben stark eingeschränkt ist oder sogar unmöglich wird. Bildungsarmut ist erst messbar, seit „Bildung“ in Form von Kompetenzen systematisch erfasst wird.

Diese Bevölkerungsgruppe wurde erstmals in den PISA-Studien systematisch berücksichtigt.

Immer wieder ist die Frage aufgeworfen worden, ob die für Deutschland, aber auch für andere westliche Länder gut dokumentierten Bildungsungleichheiten nach der sozialen Herkunft im Verlauf mehrerer Jahrzehnte geringer geworden sind. Die Forschungsergebnisse hierzu waren lange Zeit uneinheitlich und wurden kontrovers diskutiert; in der Tat ist angesichts der langen Zeiträume, die hier betrachtet werden, und der damit gegebenen Veränderungen in der Wirtschafts- und Sozialstruktur der deutschen Gesellschaft eine einfache Antwort nicht zu erwarten (vgl. dazu Abschnitt 4). In ihrer international vergleichenden Untersuchung kommen Breen u.a. (2012) zu dem Ergebnis, dass sich in Deutschland und auch in einigen anderen europäischen Ländern die Herkunftsdisparitäten in den Bildungsabschlüssen langfristig verringert haben. Allerdings ist dieser Abbau von Bildungsungleichheiten nach der sozialen Herkunft in den betrachteten Zeiträumen für die verschiedenen sozialen Klassen unterschiedlich und auch keineswegs nur in Form von linearen Aufwärtsbewegungen verlaufen. In der Bundesrepublik ist vor allem für die ersten Jahrzehnte nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs eine stärkere Verringerung der Ungleichheiten zu verzeichnen (vgl. dazu auch Müller/Haun 1994).

Nach der Wende ist auch die Frage nach der Ungleichheit der Bildungschancen in der DDR gestellt worden, wobei bislang schwer zugängliches Material aus der DDR-Forschung erschlossen wurde (vgl. Bathke 1990; von Below 2002; Meier/Rabe-Kleberg/Rodax 1997; Kraus 2012; Solga 1997). Festzuhalten ist allerdings, dass die Situation in der DDR bis heute nicht gut erforscht ist, obwohl die Einheitsschule ebenso wie die Möglichkeiten des Zugangs zu einer Hochschulausbildung *nach* Berufsausbildung und Berufstätigkeit offenkundig dazu beigetragen haben, die Bildungsungleichheiten nach der sozialen Herkunft zu verringern (vgl. Ditton 2009, S. 252; zum Bildungssystem der DDR vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, Kap. 4).

Mädchen wiederum, deren Bildungs-Chancen noch in den 1960er-Jahren deutlich geringer waren als die der Jungen, weisen inzwischen im allgemein bildenden Schulsystem eher höhere Bildungsabschlüsse auf als Jungen (vgl. Helbig 2012). Besonderes Interesse in der öffentlichen wie in der wissenschaftlichen Diskussion gilt seit einigen Jahren den geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Fächerpräferenzen im Gymnasium und an den Hochschulen: Mädchen und junge Frauen wählen sehr viel seltener als Jungen und junge Männer mathematische, naturwissenschaftliche und technische Fächer, was ihnen den Zugang zu bestimmten besonders gut bezahlten und mit Führungsaufgaben versehenen beruflichen Positionen versperrt.⁸

8 Charles u.a. (2014) zeigen in ihrer international vergleichenden Studie zu den Einstellungen von Jugendlichen zur Mathematik, dass der Geschlechterunterschied in der Wahl dieses Fachs besonders ausgeprägt ist in den wohlhabenden, demokratischen und stärker durch

Im Kontext von Bildungsfragen festzustellende Chancenungleichheiten von Mädchen und jungen Frauen manifestieren sich daher heutzutage in erster Linie bei der Umsetzung ihrer Bildungspatente in entsprechend hochwertige berufliche Positionen (vgl. Hadjar 2011; Breen u.a. 2012). Damit ist allerdings die Forschung zu geschlechtsspezifischen Bildungsungleichheiten gewissermaßen „ausgewandert“ in die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung bzw. in die Soziologie des Geschlechterverhältnisses.

Insgesamt kommt die Forschung zu dem Ergebnis, dass Bildungsungleichheiten nach der sozialen Herkunft ein hartnäckiges Problem moderner, westlicher Gesellschaften sind. Aber wie ist dies zu erklären? Und welche Erklärungen liefert die soziologische Forschung?

3.2 Erklärungsansätze und blinde Flecke der Forschung

Unter der Überschrift „schichtspezifische Sozialisationsforschung“ hatte sich die ältere Ungleichheitsforschung vor allem für die Familie, ihre kulturellen und ökonomischen Ressourcen, Werthaltungen, Erziehungsstile interessiert (vgl. Rolff 1967; Grundmann/Huinink/Krappmann 1994). Untersuchungen aus den USA hatten einen nur geringen Einfluss der Schule auf die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler festgestellt, während der Familie die entscheidende Bedeutung zugewiesen wurde (vgl. Coleman u.a. 1966; Jencks u.a. 1979); einschlägige Untersuchungen in der Bundesrepublik kamen, wie bereits erwähnt, nicht zu greifbaren Ergebnissen, was als „Scheitern der schichtspezifischen Sozialisationsforschung“ verbucht wurde (vgl. Abschnitt 2).

In seinem informativen Überblick über die bildungssoziologische Schuleffektforschung seit den 1960er-Jahren stellt Ditton (2009) eine Fülle von Arbeiten vor; auch zur Situation in Deutschland gibt es mittlerweile recht umfangreiches Material. Zumeist handelt es sich dabei um Arbeiten mit großen Datensätzen aus repräsentativen Stichproben; u.a. sind die PISA-Untersuchungen zu Fragen der relativen Effekte von Schule und Familie ausgewertet worden. Dabei wird deutlich, dass die soziale Herkunft nach wie vor ein wesentlicher Faktor für den Schulerfolg ist.

sogenannte „postmaterialistische“ Einstellungen geprägten Gesellschaften – allerdings ist auch in diesen Ländern das Interesse der Jungen an Mathematik und den damit verbundenen Berufen geringer als in den ärmeren Ländern. Sie führen dies zurück auf die große Bedeutung, die in den wohlhabenden, demokratischen Gesellschaften dem Selbstverständnis von der Fächer- und Berufswahl als einer mit der eigenen Persönlichkeit im Einklang stehenden Entscheidung zukommt, wodurch vorherrschende Geschlechterstereotypen stärker wirksam werden können; sie sprechen von einer „self-expressive gender inequality“ (S. 102). Es kommt hinzu, dass dort sowohl Mädchen als auch Jungen Mathematik und verwandte Gebiete in höherem Maße zeitaufwendig, schwierig und langweilig finden (vgl. ebd.).

Im Vergleich zwischen Ländern und auch zwischen Schulen zeigen sich allerdings deutliche Unterschiede in der Stärke des Herkunfts-Effektes – offensichtlich gibt es Schulsysteme und einzelne Schulen, die in der Überwindung von herkunftsbedingten Bildungs-Handikaps erfolgreicher sind als andere. In seiner abschließenden Bewertung des Forschungsstandes kommt Ditton daher zu einem differenzierten Ergebnis: Er stellt zwar fest, dass für den schulischen Erfolg „Merkmale der Schüler und damit das, was Schule als ‚Input‘ geliefert bekommt“, zentral seien (S. 253). Zugleich betont er jedoch, dass die früheren Aussagen über eine geringe Bedeutsamkeit der Schule für die Schulleistungen so nicht mehr aufrecht erhalten werden könnten; vielmehr sei die Forschungslage uneinheitlich. Das ist angesichts der Fülle der sehr umfangreichen, teuren Studien, die Ditton vorstellt, ein bemerkenswert mageres Ergebnis – und dies liegt nicht am Autor.

Sieht man genau hin, so muss man feststellen, dass die Variablen, die in den einschlägigen Untersuchungen verwendet werden, um den Einfluss der *Schule* auf die Schulleistungen der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu erfassen, bis heute im Grunde nichts weiter sind als mehr oder weniger plausible Ad-hoc-Variablen: Neben Merkmalen wie der Zusammensetzung der Klasse nach dem Leistungsniveau und/oder nach der sozialen bzw. ethnischen Herkunft der Schüler und Schülerinnen finden sich Merkmale der Schulausstattung und der Gliederung des Schulwesens oder institutionell vorgegebene Selektionszeitpunkte. Eine theoretische Begründung für diese Variablen sucht man vergebens.

Differenzierter und stärker theoretisch angeleitet ging schon die ältere Ungleichheitsforschung vor, wenn es um die *Familie* ging: Sie verstand sich explizit als Sozialisationsforschung, d.h., sie konzipierte ihren Forschungsgegenstand im Wesentlichen als ein prozessuales Geschehen, in dem Interaktionen zwischen Eltern und Kindern, in der Familie vorfindliche Werthaltungen und Einstellungen zu traditionellen Bildungsgütern oder auch Erziehungsstile wirksam werden – wie unzureichend auch immer manche dieser Konzeptionen von heute aus gesehen erscheinen mögen. Auch neuere Untersuchungen, die ihren Blick auf die Familie richten, arbeiten mit theoretisch gut begründeten Konzepten. Dies gilt etwa für Büchner und Brake (2006), die in einer differenzierten, theoretisch an Bourdieu anschließenden Arbeit der Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Familien in Deutschland nachgehen.

Empirische Studien, die zu erhellen suchen, an welchen *Aspekten der Schule* Schülerinnen und Schüler scheitern, die nicht aus den traditionell mit den bürgerlichen Bildungsgütern vertrauten sozialen Klassen stammen, sind in der deutschen Bildungsforschung ausgesprochen selten. Selbst eine so bemerkenswerte Untersuchung wie die von Maaz und Nagy (2009), die zeigt, dass – bei gleichen Schulleistungen – an deutschen Grundschulen die Lehrer-Empfehlung für den Übergang ins Gymnasium für Kinder aus „sozial weniger begünstigten Familien“ selte-

ner ausgesprochen wird als bei Kindern aus den oberen sozialen Schichten und dass bereits die Notenvergabe von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler beeinflusst wird (vgl. S. 172ff.), bleibt bei dieser Feststellung stehen. Wie solche Entscheidungen zustande kommen, wie sie gerechtfertigt werden, welche institutionellen Logiken dahinter stehen, wie dadurch Prozesse der Entmutigung bei den Schülerinnen und Schülern in Gang gesetzt werden, aber auch, welche Aspekte der Schule diesen Prozessen möglicherweise entgegenwirken⁹ usw., wird nicht mehr untersucht.

Auch die umfangreiche biographisch und ethnographisch angelegte Forschung an der Universität Halle-Wittenberg, die sich – explizit mit dem Blick auf soziale Ungleichheiten – der Schulkultur und auch den Selektionsprozessen in der Schule widmet (vgl. Krüger u.a. 2010; Kramer u.a. 2013), klammert aus, was Schule im Kern ausmacht: Bei dieser Forschung geht es um die Sicht- und Erlebnisweisen von Schülerinnen und Schülern, um ihren Habitus, ihre Bewältigungsstrategien usw. – es geht *nicht* um Merkmale der Schule und ihres Personals, um die Lehrer-Schüler-Interaktion, Alltagstheorien von Lehrkräften, die institutionelle Logik der Selektion oder Ähnliches.

Zu den seltenen Arbeiten, die sich dem Geschehen *in* der Schule widmen, gehört die Studie von Gomolla und Radtke (2009) zur Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Sie gehen den internen Logiken nach, die in den Konzepten, Regeln, institutionalisierten Routinen usw. der Schule stecken – die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler wird hier jedoch nicht thematisiert. In ihrem verdienstvollen Band zur „Alltagswelt Schule“ haben Brake und Bremer (2010) zusammengetragen, was dazu im deutschen Sprachraum an Forschung existiert – auch sie dokumentieren jedoch vor allem, dass die Frage nach der Reproduktion von Bildungsungleichheiten in der Schule, vermittelt über das, was Schule und Unterricht ausmacht, nur äußerst selten bearbeitet worden ist. Zwei sehr bemerkenswerte, von Brake und Bremer (2010) vorgestellte Untersuchungen kommen aus der Schweiz: zum einen die noch laufende Studie zur schichtspezifischen Aneignung von Literalität in Familie und Grundschule (Künzli/Isler/Leemann 2010), zum anderen eine Arbeit, die der Bedeutung schulischer Logiken bei Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft nachgeht (Jünger 2008). Bemerkenswert sind beide Studien auch deshalb,

9 Es finden sich an anderen Orten durchaus Hinweise auf Elemente der Schule, die der Entwicklung von Schülerinnen und Schüler aus einfachen sozialen Verhältnissen förderlich sind. Bourdieu beispielsweise schreibt in den kurz vor seinem Tod entstandenen autobiographischen Notizen über die Erfahrung des „unerhörten Abstandes zwischen der gewalttätigen Welt des Internats, einer furchtbaren Schule des Wirklichkeitssinns [...] und dem Schulunterricht selbst, wo völlig andere Werte vermittelt wurden und die Lehrer, vor allem die Frauen, uns eine ganze Welt geistiger Entdeckungen und menschlicher Beziehungen nahebrachten, die man nur als verzaubert bezeichnen kann.“ (Bourdieu 2002, S. 103) Warum kann dieser Typ von empirischem Material nicht einmal systematisch erschlossen werden?

weil sie so nah am Geschehen in der Schule sind, dass sie zugleich Perspektiven für eine Pädagogik der Überwindung dieser Reproduktionsmuster eröffnen.

Ausgesprochen anregend sind schließlich die Überlegungen von Fölling-Albers (2005) zur Ungleichheit verstärkenden Wirkung zentraler Elemente der deutschen pädagogischen Tradition; allerdings sehe ich nicht, wo diese Anregungen aufgegriffen worden wären. Ebenso wenig sind konzeptionelle Überlegungen, wie sie z.B. Dravenau und Groh-Samberg (2005) oder Büchner (2010) vorgetragen haben, in empirische Untersuchungen umgesetzt worden.

Auffällig ist jedenfalls, dass die oben vorgestellte, umfangreiche Ungleichheitsforschung zum Geschehen *in* der Schule überhaupt nicht vordringt, sondern sich mit bestimmten Merkmalen von Schulen und Schülerinnen und Schülern zufrieden gibt – der Blick ins Innere der Schule, in den „Maschinenraum“ des Bildungswesens einer Gesellschaft, wird sorgsam vermieden. So kann man nur feststellen, dass die „systematische Untersuchung der Schule als sozialer Institution“, die Jean Floud (1959, S. 48) im ersten Sonderheft der *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* zur Bildungssoziologie einforderte, bis heute aussteht: Die Schule ist in der Ungleichheitsforschung ein blinder Fleck geblieben. Wie kann das sein?

Bei der Suche nach einer Antwort auf diese Frage stößt man auf den die Debatte dominierenden bildungssoziologischen Mainstream der Ungleichheitsforschung: Das zentrale Paradigma dieser Forschungsrichtung kommt *ohne* die Prozesse, Personen, Strukturen, internen Logiken der Schule aus. Ihm liegt ein charakteristisches Set von *theoretischen Vorannahmen* zugrunde, das sich auf die Argumentation von Raymond Boudon stützt (vgl. dazu ausführlich Hopf 2010, S. 139ff.):

- Den Ausgangspunkt von Boudons Argumentation bildet die Annahme *rationaler Kosten-Nutzen-Kalküle der Individuen*; dies sind im Falle von Bildungsentscheidungen monetäre, aber auch nicht-monetäre Kosten, Risiken und Nutzen bestimmter Bildungswege;
- daher stehen jene „Gelenkstellen“ des Bildungssystems im Zentrum seiner Überlegungen, an denen die Individuen (Schülerinnen und Schüler, Studierende bzw. Eltern für ihre Kinder) *Entscheidungen* über den weiteren Bildungsweg zu treffen haben, also die Übergänge im Bildungswesen;
- Boudon unterscheidet zwischen *primären* und *sekundären Disparitäten* nach der sozialen Herkunft. Die soziale Herkunft der Kinder manifestiert sich u.a. in deren Schulleistungen; dies sind die *primären Herkunftseffekte*.¹⁰

¹⁰ Hopf (2010) macht darauf aufmerksam, dass in der an Boudon anschließenden Forschung primäre und sekundäre Disparitäten verschiedentlich mit primärer, d.h., familialer Sozialisation und sekundärer, d.h., schulischer Sozialisation vermennt werden – eine Verwirrung, für die man durchaus Verständnis haben kann (vgl. S. 143f.).

Die *sekundäre*, gewissermaßen gesellschaftlich zuzurechnende Disparität ergibt sich, so Boudon, an den „Gelenkstellen“ des Bildungsweges. Dabei wird unterstellt, dass Kosten und Risiken des länger dauernden, in der Familie eher unbekanntem weiterführenden Bildungsweges – in Deutschland wäre dies insbesondere der gymnasiale Bildungsweg – für Angehörige der unteren sozialen Schichten höher sind als für Angehörige der oberen Schichten; auch den Nutzen eines solchen Bildungsweges können Individuen aus den unteren sozialen Schichten nicht gleichermaßen zuverlässig einschätzen wie Individuen aus den oberen Schichten.

So ergeben sich aus der rationalen Wahl der Individuen – Eltern oder auch die Schülerinnen und Schüler selbst, je nach dem Zeitpunkt im Lebenslauf, an dem die Entscheidung getroffen werden muss – je nach Schichtzugehörigkeit unterschiedliche Bildungswege. Daraus ziehen Boudon und mit ihm viele Bildungsforscherinnen und -forscher, die sich auf ihn berufen, den Schluss, dass Bildungsungleichheiten nach der sozialen Herkunft an den Übergängen im Bildungswesen *entstehen*.

Unabhängig davon, wie plausibel – oder eher: unplausibel – diese theoretischen Vorannahmen erscheinen mögen, ist festzuhalten, dass sie den neugierigen, forschenden Blick auf die Schule geradezu versperren. So verwundert es nicht, dass Untersuchungen, die sich auf das Boudonsche Paradigma stützen, immer wieder zu dem Ergebnis kommen, dass das, was in der Schule geschieht, keine Bedeutung für die Bildungsungleichheiten nach der sozialen Herkunft hat. Boudon, der sein Modell in den frühen 1970er-Jahren entwickelt hat, konnte sich damals auf empirische „Evidenzen“ stützen, waren doch die bereits erwähnten ersten Untersuchungen aus den USA zu den Bildungsungleichheiten zu dem Ergebnis gekommen, dass der Schule bei der Produktion bzw. Reproduktion sozialer Ungleichheiten keine Bedeutung zukomme. Mittlerweile muss man allerdings nüchtern festhalten, dass die „Evidenzen“ aus den 1960er-Jahren keine mehr sind.

Nun ist es nicht so, dass es der Soziologie an analytischen Konzepten mangeln würde, an die man anknüpfen könnte, um Bildungsungleichheiten nach der sozialen Herkunft zu erklären. Ein theoretisch gut begründetes Konzept für die Auseinandersetzung mit dem Problem bildungsvermittelter Reproduktion sozialer Ungleichheit entwickelte Pierre Bourdieu mit seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (vgl. 1992/1984; Bourdieu/Passeron 1970). Sein Interesse richtet sich auf die Schule und die dort zugleich angewandten und vermittelten Klassifikationen, die „die Wahrnehmung und Wertung organisieren und die Praxis strukturieren.“ (Bourdieu 1992/1984, S. 353) Kurz gefasst lautet sein Argument wie folgt: Ihren Zöglingen einen Komplex von Denkweisen, Kulturtechniken und Wissensbeständen zu vermitteln, der den Umgang mit der Welt anzuleiten vermag, ist eine wesentliche Aufgabe der Schule. Zu diesem Bildungsprogramm gehören große Teile der in einer Gesellschaft gängigen symbolischen Ordnungen, Klassifikationssysteme, Bewertungsschemata. Diese ermöglichen es Lernenden wie Lehrenden, „alles – auch

sich selbst – nach den schulischen Taxonomien zu bewerten und einzuordnen.“ (Ebd., S. 370)

Zur Logik der Schule gehört jedoch auch, dass sie ihre Beziehung zu den Herrschafts- und Ungleichheitsstrukturen der Gesellschaft leugnet. Sie beansprucht, einen eigenen sozialen Kosmos zu bilden, der seiner eigenen Logik folgt, einer Logik der kulturellen Praktiken, der Denkmuster und der symbolischen Ordnungen. Die Taxonomien der Schule leisten damit noch etwas anderes als die bloße Vermittlung eines Denk- oder Bildungsprogramms, das den Umgang mit der Welt anzuleiten vermag: Sie funktionieren auch, wie Bourdieu schreibt, „im Sinne einer Maschine, die soziale Bewertungen in schulische Bewertungen – verstanden als anerkannte und als solche verkannte soziale Rangordnungen – transformiert.“ (Ebd.)¹¹ Die außerhalb der Schule produzierten Strukturen sozialer Ungleichheit nach sozialen Klassen und Milieus, nach Geschlecht, nach „Migrationshintergrund“ usw. verschwinden hinter den schulischen Taxonomien, nach denen Schülerinnen und Schüler – ebenso wie auch die Lehrerinnen und Lehrer – eingeteilt werden und sich selbst einteilen; sie bleiben in den Resultaten dieser Klassifikations-Vorgänge jedoch zugleich erhalten. Da sie den unterschiedlichen Voraussetzungen, mit denen ihre Zöglinge in die Schule kommen, nicht Rechnung trägt – dies hätte zu leisten, was Bourdieu „rationale Pädagogik“ nennt –, reproduziert die Schule diese Ungleichheitsstrukturen, ohne dass der Mechanismus der Reproduktion zutage tritt (vgl. dazu auch Solga 2005).

An diese Überlegungen Bourdieus knüpft eine sehr bemerkenswerte Untersuchung aus den USA an: die große Längsschnitt-Studie von Annette Lareau (2011), die über einen Zeitraum von zehn Jahren hinweg parallel den Alltag von Kindern in Familie und Schule beobachtet und analysiert hat. Lareau kann zeigen, wie sich bei Arbeiterfamilien und ihren Kindern Praktiken und kulturelle Logiken der Schule und ihres eigenen Alltags beständig aneinander reiben, während es diese Erfahrung zweier konfligierender Welten bei Mittelschicht-Familien schlichtweg nicht gibt – hier greifen die kulturellen Logiken der Schule und der Familie wunderbar ineinander. Eine vergleichbare Untersuchung für Deutschland gibt es bislang nicht.

11 Als Material zur Untersuchung der in der pädagogischen Praxis gebräuchlichen Klassifikationen und „Kategorien des Verstehens“ standen Bourdieu und seiner Mitarbeiterin Monique de Saint Martin neben amtlichen Statistiken über das Lehrpersonal und Nachfragen zu ehemaligen Professoren der *École normale supérieure* (der Ausbildungsstätte für Gymnasiallehrer und -lehrerinnen) auch Karteikarten mit persönlichen Daten und Bemerkungen zu einzelnen Schülerinnen zur Verfügung, die ein Lehrer einer geisteswissenschaftlichen Klasse zur Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung für diese École in Paris über vier Jahre geführt hatte (vgl. Bourdieu 1992/1984, S. 353ff.). – Man sollte sich auch darüber im Klaren sein, dass das französische Wort für „Schule“ (*école*) einen sehr viel weiteren Bedeutungsraum aufspannt als das deutsche Wort, da es die als „Elite-Institutionen“ geltenden *grandes écoles* auf Universitätsniveau mit einschließt. In der zitierten Untersuchung stehen diese Institutionen im Zentrum der Argumentation.

Auch die Überlegungen Adornos zur Sozialfigur des deutschen Lehrers, die er in seinem kurzen Text zu den „Tabus über dem Lehrberuf“ entwickelte (Adorno 1970b), sind singular geblieben: Über Lehrerinnen und Lehrer wissen wir nahezu nichts.¹² Eine neue Studie zu den Stereotypen von Lehramts-Studierenden über Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Sozialgruppen (vgl. Schuchart/Dunkake 2014), die Bourdieus Argumentation zu den in der Schule verwendeten Klassifikationen aufgreift, regt allerdings zum Nachdenken über die in der Erziehungswissenschaft ebenso wie bei Lehrerinnen und Lehrern und Lehramtsstudierenden gebräuchlichen Kategorien an: Man trifft auf Kategorien wie „leistungsstark“ versus „leistungsschwach“, „bildungsfern“ versus „bildungsnah“, „sozial kompetent“ bzw. „inkompetent“, „Risikogruppe“ u.ä. Wer ist da ein Risiko für wen? Und was hat es mit dem „Migrationshintergrund“ auf sich – in einem Land, in dem es angesichts der Kriege und Grenzverschiebungen der letzten hundert Jahre eigentlich kaum jemanden *ohne* „Migrationshintergrund“ gibt?¹³ Worauf verweist ein Wort wie „leistungsschwach“, das mit dem Begriff der „Leistung“ einen sehr allgemeinen und zugleich sehr zentralen Begriff für die Verortung des Individuums in unserer gegenwärtigen Gesellschaft verwendet? Welches selbstverständliche „Wissen“ von der Gesellschaft geht in diese Kategorisierungen ein? Woher kommen diese Klassifikationen?

Die soziologische Annäherung an das Geschehen in der Schule wäre auch aus einem weiteren Grund nicht darauf angewiesen, gewissermaßen bei Null anzufangen: Die Forschung zu Kindheit und Sozialisation ist mittlerweile auf einem anderen Stand als in den frühen 1970er-Jahren. Ihre Konzepte und Methoden eröffnen einen systematischen Zugang zur Alltags-Interaktion, ihren institutionellen Rahmungen, zur Rolle von Bindungen und von gegenseitigem Respekt in der Entwicklung – d.h. aber auch für die Lernprozesse – der jungen Individuen. Die in den frühen 1970er-Jahren abgebrochenen Brücken zur Sozialisationsforschung wären jedoch erst wieder herzustellen.

Dass die Schule so selten ins Visier der bildungssoziologischen, aber auch der erziehungswissenschaftlichen Forschung gerät, ist erstaunlich. Offensichtlich geben sich nicht nur die Schule als Institution und mit ihr die Lehrerinnen und Lehrer damit zufrieden, dass die Kinder und Jugendlichen eben – und zwar systematisch nach der sozialen Herkunft – mit einer unterschiedlichen „Schul-Eignung“ in die Schule kommen und diese dann auch mit entsprechend unterschiedlichen Bildungsergebnissen

12 Das neue *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (Terhart/Bennewitz/Rothland 2011) beispielsweise berichtet nichts über Untersuchungen zur Praxis von Lehrerinnen und Lehrern, zu ihren Klassifikationen und Wertungsprinzipien oder auch zu den Vorstellungen, die sie von einem guten Unterricht haben.

13 Gemeint ist etwas, das nicht ausgesprochen wird und das, wenn man versucht, es auszubuchstabieren, eine ganze Reihe von Unterscheidungslinien aufmacht, von denen jede einzelne ihren Gegenstand verfehlt, da sie ebenso für die eingeborene deutsche Bevölkerung zutrifft. So ist der „Migrationshintergrund“ ein wunderbares Beispiel für Bourdieus Argumentation zur Konstruktion und zur sozialen Kraft der Taxonomien.

wieder verlassen, sondern auch die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen. Man könnte auf die Idee kommen, dass sich in dieser geradezu systematisch zu nennenden Nicht-Beachtung des Geschehens in der Schule ein unbeirrbarer Glaube an diese Institution, an die Schule als einem „Reich des Guten“ manifestiert, vor dessen Toren all das problematische Gesellschaftliche, mit Macht und Herrschaft und sozialen Konflikten Beladene zurückbleibt. Oder ist es so, um mit Bourdieu zu sprechen, dass wir, die amtlich bestellten Bildungsforscherinnen und -forscher, die wir unsere soziale Position der Schule und der Hochschule verdanken, den kritischen Blick auf diese Institution – und damit auf uns selbst – lieber nicht riskieren?

4. Bildung und gesellschaftliche Entwicklungen

In den Entstehungsjahren der Bildungssoziologie in Deutschland wurden Fragen der Bildung vor dem Hintergrund bestimmter gesellschaftlicher Bezüge diskutiert: Das waren zum einen – unter den Stichworten *Wirtschaftswachstum*, *Humankapital* und *Qualifikation* – die Anforderungen der Wirtschaft an die Verfügbarkeit qualifizierter Arbeitskräfte, zum anderen aber die Überwindung hergebrachter Strukturen sozial vermittelter Bildungsungleichheit im Interesse der *Entwicklung einer demokratischen und zivilisierten Gesellschaft*, und schließlich ging es um den *Bruch mit der autoritären Erziehung*. Für einen kurzen historischen Moment schien es so, als wirkten diese Aspekte der gesellschaftlichen Entwicklung zusammen, um durchgreifende Bildungsreformen in Gang zu setzen.

Sehr schnell, nämlich schon in den frühen 1970er-Jahren, zeigte sich jedoch, dass das Engagement der Bildungsreformer und -reformerinnen ins Leere lief: Die Modernisierung der beruflichen Bildung blieb auf halbem Wege stecken und erfasste nur einen Kernbereich der Berufsausbildung; die dreigliedrige, hoch selektive Grundstruktur des traditionellen deutschen Schulwesens blieb erhalten und wurde nur hier und da ergänzt durch neue Schulformen wie die Gesamtschule. Insbesondere gegen die Auflösung des Gymnasiums gab es – und gibt es bis heute – erbitterte Widerstände.

Um zu verstehen, woher diese Widerstände rührten, welche gesellschaftlichen Interessen, Machtstrukturen und sozialen Gruppierungen sich darin äußerten, waren gründliche soziologische Reflexion und Forschung gefordert, die sich auf gesellschaftliche Zusammenhänge und Entwicklungen jenseits des Bildungswesens richteten. In ihrem Beitrag „Die Schule als Mittelklasseninstitution“ im ersten bildungssoziologischen Sonderheft der *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* hatte Charlotte Lütken bereits 1959 auf das Bildungsbürgertum und seine besondere Bedeutung für Gesellschaft und Staat in Deutschland verwiesen – eine soziale Formation, für die das Gymnasium als „Vorstufe“ zur Universität eine zentrale Rolle

spielte (vgl. S. 25). Angesichts des Scheiterns der Konzepte zu einer Bildungsreform, deren Herzstück die Auflösung des Gymnasiums zu Gunsten einer „Einheitsschule“ – wie sie von ihren Gegnern und Gegnerinnen apostrophiert wurde – gewesen wäre, richtete sich der soziologische Blick erneut zurück: Es entstanden soziologisch informierte Untersuchungen zur Geschichte der Schule in Deutschland, eine Geschichte, die auch eine Geschichte der Schulkämpfe war (vgl. von Friedeburg 1989; Herrlitz u.a. 2009).

In der historischen Perspektive wird zunächst deutlich, dass Fragen von Humankapital und verfügbaren Arbeits-Qualifikationen für die Entwicklungen im Bildungswesen kaum, oder nur sehr vermittelt, eine Rolle spielen, jedenfalls in einer Gesellschaft wie unserer, die seit langem über ein differenziertes Bildungssystem verfügt. Verschiebungen in der Sozialstruktur und im gesellschaftlichen Machtgefüge machen sich hier sehr viel stärker geltend. Darauf hat insbesondere die Arbeitsgruppe um Michael Vester hingewiesen. Vester u.a. (2001) haben ein Konzept zur Erfassung der Sozialstruktur entwickelt, das deren Veränderungen über größere Zeiträume zu erfassen vermag. Dabei ist ihnen zweierlei wichtig: Zum einen soll die simple Vorstellung von einer vertikalen sozialen Gliederung überwunden werden, die Veränderungen in der sozialen Lage und in den Machtverhältnissen zwischen den sozialen Schichten bzw. Klassen lediglich als Auf- oder Abstieg zu begreifen erlaubt, und zum anderen sollen Orientierungen und Selbstverortungen der sozialen Akteure systematisch mitberücksichtigt werden. Dies gelingt der Forschergruppe mit Hilfe des von Bourdieu entwickelten Konzepts des sozialen Raums und der Unterscheidung von unterschiedlichen sozialen Milieus innerhalb von sozialen Klassen.

Die Verschiebungen in der Bildungsbeteiligung der verschiedenen sozialen Klassen und Milieus sind dann vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Strukturwandels in Deutschland – Stichworte dazu sind z.B. das Schrumpfen des industriellen Sektors und der traditionellen Industriearbeit, die Zunahme und Ausdifferenzierung wissensbasierter Tätigkeiten, die Erweiterung und Differenzierung des Dienstleistungsbereichs – nicht ohne Weiteres als Auf- und Abstiege zu interpretieren. So hat der Besuch weiterführender Schulen und z.T. selbst von Hochschulen die Kinder aus Arbeiterfamilien und aus den unteren Mittelschichten nicht unbedingt auf der sozialen Leiter „nach oben“ geführt. Vielmehr handelt es sich bei ihrer in der Generationenfolge veränderten sozialen Positionierung häufig um nichts anderes als um den Erhalt der relativen Klassenposition, allerdings, in der Terminologie von Vester u.a. (2001), auf der Basis einer Verschiebung im sozialen Raum „nach links“, in die durch White-Collar-Berufe geprägten sozialen Milieus – bei nach wie vor bestehender Unsicherheit der Beschäftigungs- und Einkommenssituation.

Neue Entwicklungen im Bildungswesen wie die Globalisierung und Kommodifizierung von Bildung sind bislang vorrangig unter dem Gesichtspunkt der Privatisierung und Überführung von Teilbereichen des Bildungswesens in Geschäfts-

zweige des Kapitals diskutiert worden. Auch wenn davon auszugehen ist, dass programmatische Texte wie die von der OECD Mitte der neunziger Jahre entworfene Agenda zu Beschäftigung und Wachstum in der „wissensbasierten Ökonomie“ nicht identisch sind mit dem, was tatsächlich geschieht, ist doch mittlerweile die Realität vieler nationaler Bildungssysteme durchaus von den mit dieser Agenda intendierten Prozessen der Entwicklung von Bildungsmärkten und der Einführung von marktförmigen Steuerungselementen in öffentliche nationale Bildungssysteme geprägt (vgl. Meyer 2005). In Deutschland ist die Einführung marktförmiger Steuerungselemente bei gleichzeitiger öffentlicher Unterfinanzierung des Bildungswesens vor allem im Hochschulbereich folgenreich geworden, auch wenn es bisher nicht gelungen ist, die Studierenden direkt zur Finanzierung von Hochschulen heranzuziehen – man kann allerdings sicher sein, dass es neue Anläufe hierzu geben wird. Bei Lehrmaterialien und wissenschaftlichen Zeitschriften beispielsweise sind Bildungsunternehmen mittlerweile auch hierzulande durchaus erfolgreich in der Kommodifizierung. Bemerkenswert ist auch, in welchem kurzem Zeitraum sich die deutsche Hochschullandschaft durch Bologna, Exzellenz-Initiative usw. verändert hat – ohne dass der Mehrheit der Beteiligten klar war, was sie damit in Gang gesetzt haben. Mit diesen Entwicklungen hat sich insbesondere Münch (2011) in seiner Untersuchung zum „Akademischen Kapitalismus“ auseinandergesetzt, wobei die Debatte um seine Untersuchung selbst schon die Durchdringung der akademischen Welt mit den neuen Sichtweisen und Denkkategorien dokumentiert.

Der sozialstrukturelle Hintergrund oder die Implikationen dieser Entwicklungen für die Strukturen sozialer Ungleichheit sind jedoch nur selten Gegenstand soziologischer Analysen geworden (vgl. dagegen Kupfer 2011, die in knapper Form die internationale Diskussion zu den Prozessen der Globalisierung und Kommodifizierung von Bildung ebenso wie deren Folgen für die Strukturen sozialer Ungleichheit am Beispiel Englands vorstellt). Für Deutschland lässt sich an Hand der Daten etwa zum Zulauf zu Privatschulen, zum verstärkten Interesse an der Identifikation von „Elite-Gymnasien“, aber auch der Diskussion um zusätzlich zum öffentlichen Bildungsangebot zu erbringende, privat zu finanzierende Bildungselemente wie Studienaufenthalte im Ausland, erweiterte Sprachkenntnisse usw. feststellen, dass es offensichtlich im Bürgertum ein Bedürfnis nach Vergrößerung der Distanz zwischen sich und den aufstiegsorientierten Mittelschichten gibt. Auch die Globalisierung von Bildung ist bislang eine Entwicklung, die insbesondere das Bürgertum betrifft: Während das Wirtschaftsbürgertum in Deutschland bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein weniger auf akademische Bildung setzte, hat sich dies mit den jüngeren Generationen geändert. Zugleich ist mit der Internationalisierung der Wirtschaftsprozesse das Interesse an internationalen Orten der Bildung gewachsen, an denen „man sich trifft“, Bekanntschaften schließt, sich die gleichen Klassifikationen aneignet. Diesen Entwicklungen vor dem Hintergrund der Veränderungen im sozialen Raum nachzugehen, bleibt jedoch ein uneingelöstes Desiderat bildungssoziologischer Forschung. Dabei wäre es auch in einer übergreifenden soziologischen

Perspektive lohnend, sich mit diesem Themenkomplex näher zu beschäftigen, wie Norbert Elias mit seinen „Studien über die Deutschen“ (1989) gezeigt hat.

5. Abschließende Bemerkungen

Dass die Bildungssoziologie eingebettet ist in eine interdisziplinäre, multiperspektivische Bildungsforschung mit dominanter Erziehungswissenschaft bleibt nicht ohne Folgen. Die weit überwiegend an den Fachbereichen für Erziehungswissenschaft angesiedelten Professuren für Bildungssoziologie sind in den Diskurs der Erziehungswissenschaft eingebunden, der auch Problemdefinitionen und Relevanzgesichtspunkte vorgibt. Soziologen und Soziologinnen, die sich in diesem Kontext behaupten wollen, müssen sich auf die expliziten und, eher noch problematischer, auf die impliziten Regeln dieses disziplinären Feldes einlassen. So erscheint plausibel, was Baumert und Roeder (1990) gezeigt haben: Mit der institutionellen Zuordnung zur Erziehungswissenschaft geht der Kontakt zur Ursprungsdisziplin im Regelfall verloren; von dieser Entwicklung blieb die Bildungssoziologie nicht ausgenommen. Es ist schwer, „von außen“, von der Erziehungswissenschaft her, Themen der Bildungssoziologie in den Debatten der Soziologie Gewicht zu verleihen.

In der Soziologie wiederum wurden seit den 1980er-Jahren Professuren mit der Denomination „Bildungssoziologie“ umgewidmet oder gestrichen, so dass bildungssoziologische Themen und Fragestellungen im Soziologie-Studium kaum noch vertreten sind und entsprechend auch kaum wissenschaftlicher Nachwuchs in der Bildungssoziologie ausgebildet wird. So dürfte die seit der Mitte der siebziger Jahre abnehmende Relevanz bildungssoziologischer Themen in den Debatten unserer Disziplin auch auf diese schwache institutionelle und personelle Präsenz in der Soziologie zurückzuführen sein. Es ist sicher kein Zufall, dass Soziologinnen und Soziologen, die zu bildungssoziologischen Themen arbeiten *und* in den Debatten des Fachs wahrgenommen werden, meist in der Sozialstruktur- und Mobilitätssoziologie an soziologischen Instituten verortet sind. Umgekehrt muss man feststellen, dass in der bildungssoziologischen Forschung übergreifende Fragestellungen zu Entwicklungen der modernen Gesellschaft kaum mehr aufgegriffen werden – es sieht ganz so aus, als habe sich die Bildungssoziologie aus den Debatten ihrer Heimat-Disziplin verabschiedet.

Literatur

Abels, H./König, A. (2010): Sozialisation. Soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und der Identität ineinanderspielen. Wiesbaden: VS.

- Adorno, T.W. (1970a): Erziehung nach Auschwitz. In: Ders.: Stichworte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 85-101.
- Adorno, T.W. (1970b): Tabus über dem Lehrberuf. In: Ders.: Stichworte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 68-84.
- Adorno, T.W./Frenkel-Brunswik, E./Levinson, D.J./Sanford, R.N. (1950): *The Authoritarian Personality*. New York: Harper & Row.
- Allmendinger, J. (1999): Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: *Soziale Welt* 50, S. 35-50.
- Anger, H. (1960): *Probleme der deutschen Universität. Bericht über eine Erhebung unter Professoren und Dozenten*. Tübingen: Mohr (Siebeck).
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1994): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Ariès, P. (1975 [frz. Erstaufl. 1960]): *Geschichte der Kindheit*. München: Hanser.
- Bathke, G. (1990): Soziale Reproduktion und Sozialisation von Hochschulstudenten in der DDR. In: Burkart, G. (Hrsg.): *Sozialisation im Sozialismus. Lebensbedingungen in der DDR im Umbruch*. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Beiheft 1, S. 114-128.
- Bauer, U. (2011): Sozialisation – Bewegung in der Diskussion. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31, H. 2, S. 201-204.
- Baumert, J./Roeder, P.M. (1990): Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In: Alisch, L.-M./Baumert, J./Beck, K. (Hrsg.): *Professionswissen und Professionalisierung*. Braunschweig: Technische Universität, Seminar für Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, S. 79-128.
- Becker, R. (2009): Bildungssoziologie – Was sie ist, was sie will, was sie kann. In: Ders. (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS, S. 9-34.
- Becker, R./Lauterbach, W. (2010) (Hrsg.): *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: VS.
- Becker, R./Solga, H. (Hrsg.) (2012): *Soziologische Bildungsforschung*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52. Wiesbaden: Springer VS.
- Below, S. von (2002): *Bildungssysteme und soziale Ungleichheit. Das Beispiel der neuen Bundesländer*. Opladen: Leske + Budrich.
- Berger, P.A./Kahlert, H. (Hrsg.) (2005): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim/München: Juventa.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1992 [frz. Erstaufl. 1984]): *Homo academicus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2002): *Ein soziologischer Selbstversuch*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1970): *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Brake, A./Bremer, H. (Hrsg.) (2010): *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten*. Weinheim/München: Juventa.
- Brake, A./Büchner, P. (2012): *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Breen, R./Luijckx, R./Müller, W./Pollak, R. (2012): Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft und Geschlecht im Wandel – Deutschland im internationalen Vergleich. In: Becker, R./Solga, H. (Hrsg.) (2012): *Soziologische Bildungsforschung*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52. Wiesbaden: Springer VS, S. 346-373.
- Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.) (2006): *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS.
- Büchner, P./Fuhs, B./Krüger, H.-H. (Hrsg.) (1995): *Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland*. Opladen: Leske + Budrich.

- Bühler-Niederberger, D. (2005): *Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse*. Weinheim/München: Juventa.
- Charles, M./Harr, B./Cech, E./Hendley, A. (2014): Who Likes Math Where? Gender Differences in Eighth-Graders' Attitudes around the World. In: *International Studies in Sociology of Education* 24, H. 1. Special Issue: Gender Analysis of Education in 21st Century Capitalist Societies, ed. by A. Kupfer, S. 85-112.
- Coleman, J.S./Campbell, E.Q./Hobson, C.J./McPartland, J./Mood, A.M./Weinfeld, F.D./York, R.L. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Dahrendorf, R. (1965): *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.
- Ditton, H. (2009): Familie und Schule – eine Bestandsaufnahme der bildungssoziologischen Schuleffektforschung von James S. Coleman bis heute. In: Becker, R. (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS, S. 237-256.
- Dravenau, D./Groh-Samberg, O. (2005): Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In: Berger, P.A./Kahlert, H. (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim/München: Juventa, S. 103-129.
- Durkheim, E. (1983 [frz. Erstaufl. 1897]): *Der Selbstmord*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Durkheim, E. (2007 [frz. Erstaufl. 1912]): *Die elementaren Formen des religiösen Lebens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Durkheim, E. (2013 [frz. Erstaufl. 1922]): *Éducation et sociologie*. Paris: PUF.
- Edelstein, W./Nunner-Winkler, G. (Hrsg.) (2000): *Moral im sozialen Kontext*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Elias, N. (1989): *Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Floud, J. (1959): Die Schule als selektive Institution. In: Heintz, P. (Hrsg.): *Soziologie der Schule. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4*. Köln/Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 40-51.
- Fölling-Albers, M. (2005): Chancengleichheit in der Schule – (k)ein Thema? In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 25, H. 2, S. 198-213.
- Friedeburg, L. von (1989): *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gomolla, M./Radtke, O. (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS.
- Grundmann, M./Huiniink, J./Krappmann, L. (1994): Familie und Bildung. Empirische Ergebnisse und Überlegungen zur Frage der Beziehung von Bildungsbeteiligung, Familienentwicklung und Sozialisation. In: Büchner, P. (Hrsg.): *Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen. Materialien zum Fünften Familienbericht, Bd. 4*. München: Deutsches Jugendinstitut/Juventa, S. 41-104.
- Habermas, J. (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J./von Friedeburg, L./Oehler, C./Weltz, F. (1961): *Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewusstsein Frankfurter Studenten*. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Hadjar, A. (Hrsg.) (2011): *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS.
- Heintz, P. (Hrsg.) (1959): *Soziologie der Schule. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderband 4*. Köln/Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Heitmeyer, W. (2002): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit – die theoretische Konzeption und erste empirische Ergebnisse. In: Ders. (Hrsg.): *Deutsche Zustände, Folge 1*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Helbig, M. (2012): Die Umkehrung – Geschlechterungleichheiten beim Erwerb des Abiturs im Wandel. In: Becker, R./Solga, H. (Hrsg.) (2012): Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52. Wiesbaden: Springer VS, S. 347-392.
- Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H./Cloer, E. (2009): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa.
- Hoff, E.-H./Lappe, L./Lempert, W. (1991): Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber.
- Hopf, C. (2005): Frühe Bindungen und Sozialisation. Weinheim/München: Juventa.
- Hopf, W. (2010): Freiheit – Leistung – Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland. Weinheim/München: Juventa.
- Hurrelmann, K. (2012): Sozialisation. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.) (2008): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Jencks, C./Smith, M./Acland, H./Bane, M.J./Cohen, D./Gintis, H./Heyns, B./Michelson, S. (1972): Inequality – A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. New York/London: Basic Books (dt. Übersetzung unter dem Titel: Chancengleichheit. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1973).
- Jünger, R. (2008): Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS.
- Kraiss, B. (2012): Bildungsnöte auf dem Lande. Über die Bildungssituation in Mecklenburg-Vorpommern. In: Kreher, S. (Hrsg.): Von der „Leutenot“ und der „Not der Leute“. Armut in Nordostdeutschland. Wien/Köln/Weimar: Böhlau, S. 331-359.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2013): Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 48.) Wiesbaden: Springer VS.
- Krappmann, L. (1971): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Krappmann, L. (1999): Die Reproduktion des Systems gesellschaftlicher Ungleichheit in der Kinderwelt. In: Grundmann, M. (Hrsg.): Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 228-239.
- Krappmann, L./Oevermann, U./Kreppner, K. (1976): Was kommt nach der schichtspezifischen Sozialisationsforschung? In: Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages: Zwischenbilanz der Soziologie. Stuttgart: Enke, S. 258-264.
- Krappmann, L./Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim/München: Juventa.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N. (Hrsg.) (2008): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen/Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.
- Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.) (2010): Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden: VS.
- Künzli, S./Isler, D./Leemann, R.J. (2010): Frühe Literalität als soziale Praxis – Analyse von Mikroprozessen der Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 30, H. 1, S. 60-73.
- Kupfer, A. (2011): Bildungssoziologie. Theorien – Institutionen – Debatten. Wiesbaden: VS.
- Lareau, A. (2011): Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life. Berkeley, CA/Los Angeles, CA/London: University of California Press.

- Lütkens, C. (1959): Die Schule als Mittelklassen-Institution. In: Heintz, P. (Hrsg.): *Soziologie der Schule*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4. Köln/Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 22-39.
- Maaz, K./Nagy, G. (2009): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12. Wiesbaden: Springer VS, S. 153-182.
- Marx, K. (1972/1852): Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In: *Marx-Engels-Werke*, Bd. 8. Berlin: Dietz, S. 111-207.
- Meier, A./Rabe-Kleberg, U./Rodax, K. (Hrsg.) (1997): *Transformation und Tradition in Ost und West*. Jahrbuch Bildung und Arbeit '97. Opladen: Leske + Budrich, S. 280-305.
- Meyer, J.W. (2005): *Weltkultur*. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Muchow, M./Muchow, H.H. (1998 [Erstauf. 1935]): *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Weinheim/München: Juventa.
- Müller, W./Haun, D. (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46, H. 1, S. 1-42.
- Müller, W./Mayer, K.U. (1976): *Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchungen über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus*. Stuttgart: Klett.
- Müller, W./Pollak, R./Reimer, D./Schindler, S. (2009): Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In: Becker, R. (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS, S. 281-319.
- Münch, R. (2011): *Akademischer Kapitalismus*. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform. Berlin: Suhrkamp.
- Ozouf, M. (1962): *L'école, l'église et la république 1891-1944*. Paris: Armand Colin.
- Parsons, T./Platt, G.M. (1990 [engl. Erstauf. 1972]): *Die amerikanische Universität*. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Preuss-Lausitz, U./Büchner, P./Fischer-Kowalski, M./Geulen, D./Karsten, M.E./Kulke, C./Rabe-Kleberg, U./Rolf, H.-G./Thunemeyer, B./Schütze, Y./Seidl, P./Zeihner, H./Zimmermann, P. (1983): *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder*. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim/Basel: Beltz.
- Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2010): *Bildungsverlierer*. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS.
- Rolf, H.-G. (1967): *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Heidelberg: Quelle & Meyer (letzte überarbeitete Neuaufl. Weinheim/München: Juventa 1997).
- Schuchart, C./Dunkake, I. (2014): Schichtspezifische Stereotype unter angehenden Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34, H. 1, S. 89-107.
- Solga, H. (1997): Bildungs-Chancen in der DDR. In: Häder, S. v./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Bildungsgeschichte einer Diktatur*. Bildung und Erziehung in der SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim: Beltz, S. 275-294.
- Solga, H. (2005): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, P./Kahlert, H. (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten*. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München: Juventa, S. 19-38.
- Solga, H./Becker, R. (2012): Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme. In: Becker, R./Solga, H. (Hrsg.): *Soziologische Bildungsforschung*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-43.
- Sutterlüty, F. (2002): *Gewaltkarrieren*. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung. Frankfurt a.M. u.a.: Campus.

- Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u.a.: Waxmann.
- Vester, M./Oertzen, P. v./Geiling, H./Hermann, T./Müller, D. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Zeiber, H./Zeiber, H.-J. (1994): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. München: Juventa.

Beate Kraiss, geb. 1944, Dipl.-Soz., Prof. Dr. rer. pol., Professorin i.R. für Soziologie, Institut für Soziologie, Technische Universität Darmstadt.

Anschrift: Technische Universität Darmstadt, Institut für Soziologie, Dolivostr., 64293 Darmstadt

E-Mail: kraiss@ifs.tu-darmstadt.de