

# **Ungleichheit im Bildungswesen**

Ein Plädoyer für eine schichtspezifisch und handlungstheoretisch orientierte Soziologie der Erziehung

**Böttcher, Wolfgang**

First published in:

Ulrich Schallwig Verlag, Bochum, 1985, 306 Seiten, ISBN 3-925222-00-6

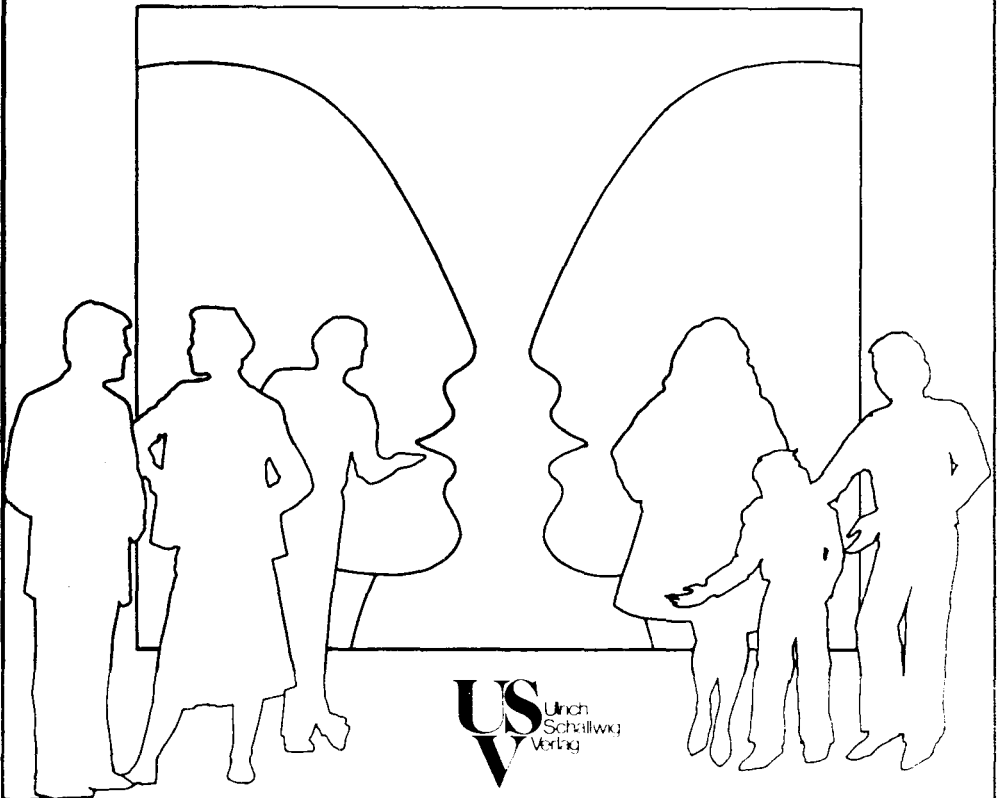
Münstersches Informations- und Archivsystem multimedialer Inhalte (MIAMI)

URN: urn:nbn:de:hbz:6-81439592209

Wolfgang Böttcher

# Ungleichheit im Bildungswesen

Ein Plädoyer für eine schichtspezifisch und  
handlungstheoretisch orientierte  
Soziologie der Erziehung



**US**  
Ulrich  
Schwilk  
Verlag

Wolfgang Böttcher

# Ungleichheit im Bildungswesen

Ein Plädoyer für eine schichtspezifisch und  
handlungstheoretisch orientierte  
Soziologie der Erziehung

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Böttcher, Wolfgang:  
Ungleichheit im Bildungswesen : e. Plädoyer für  
e. schichtenspezif. u. handlungstheoret. orientierte  
Soziologie der Erziehung / Wolfgang Böttcher. -  
Bochum : Schallwig, 1985.  
(Sozialwissenschaften ; 1)  
ISBN 3-925222-00-6

NE: GT

## GEGEN FALSCH ALTERNATIVEN ZUR 'ALTEN' SOZIOLOGIE DER ERZIEHUNG

Mit der vorliegenden Arbeit zeichnet Böttcher ein Bild der Entwicklung soziologischer Erziehungsanalyse der letzten dreißig Jahre. Hierbei stößt er zwangsläufig auf die seit dem Beginn der 70er Jahre einsetzende 'Wende' innerhalb der Soziologie der Erziehung, die durch eine Abkehr von der bis dahin dominanten schichtenspezifischen und funktionalen Orientierung charakterisiert ist. In einer politisch und theoretisch sehr ambitionierten Arbeit entfaltet der Autor seine Kritik an den modischen Alternativen zur 'alten' Soziologie der Erziehung.

Das sich an der Ungleichheitsthematik festmachende kritische Bewußtsein der alten Erziehungssoziologie ist in den neueren Ansätzen kaum noch auszumachen. Wenn Böttcher diese thematische Wende bedauert, dann wird sein engagiert vorgetragenes politisches Interesse deutlich: Abbau der Ungleichheit von Bildungschancen.

Aber dieser Aspekt ist nur ein Motor einer Argumentation, die etablierte soziologische Modelle mit Akribie und Ironie analysiert.

Böttcher geht davon aus, daß Alternativen zur alten Soziologie der Erziehung, besonders wenn sie sich explizit als Gegenpositionen definieren, sorgfältig und vorbehaltlos die alten Theorien und Modelle zu prüfen hätten. Der beschriebene Wandel jedoch, so ein Ergebnis der Arbeit, läßt sich aus dem Entwicklungsprozeß der Wissenschaft selbst kaum erklären. Und das sei doch eigentlich sehr erstaunlich, daß neue Modelle in die Diskussion eingeführt wurden, ehe die alten nach allen Seiten hin sorgfältig geprüft wurden. Wenn Böttcher dieses Versäumnis nachholt, dann zeigen sich in der Tat konstruktive Alternativen zum alten Paradigma.

©1985 by Ulrich Schallwig Verlag, Bochum  
Alle Rechte vorbehalten  
Printed in Germany  
Umschlaggestaltung: Ina Jenzelewski, Bochum

Böttchers Alternative zur alten Soziologie der Erziehung verläßt deren einseitig sozialisationstheoretisch ausgerichtete Orientierung zugunsten einer handlungstheoretischen. Anders jedoch als etwa die nutzentheoretisch argumentierenden Versionen des Methodologischen Individualismus, die in ihren extremen Antworten auf die Konzeption des 'übersozialisierten Menschen' des Strukturfunktionalismus das unsozialisierte Individuum kreieren, kann und will Böttchers interaktionistisches Handlungsmodell ohne sozialisationstheoretische Grundannahmen gar nicht auskommen.

Durch seine eindeutige Entscheidung für eine sozialstrukturelle Orientierung, ist Böttchers Konzeption weniger als Alternative zur alten, als vielmehr zur aktuellen Erziehungssoziologie, die vorschnell auf Sozialisationsforschung verkürzt worden ist, zu verstehen. Er entwickelt eine Alternative, die am Thema 'Ungleichheit' bleibt, die Fehler der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung identifiziert und konstruktiv zu überwinden versucht.

Damit wird Erziehungsforschung in der Tat Soziologie, die Ursachen und Folgen sozialer Ungleichheit thematisiert.

Prof. Dr. Dr. H. Abels

0.	Ade Chancengleichheit: Das Ende eines Themas	9
1.	Gibt es Alternativen zur 'alten' Soziologie der Erziehung?	14
1.1.	Zur Vorgehensweise	40
2.	Die Kontituierung einer soziologischen Analyse der Erziehung	43
2.1	Der 'harte Kern' der 'alten' Soziologie der Erziehung: Systematisierung und Kritik	58
2.2	Strategien der Kritik	76
3.	Sozialstruktur, Sozialisation und Schulerfolg. Zwei Beispiele	79
3.1	Talcott Parsons: Sozialisation in der Schulklasse	82
3.2	Pierre Bourdieu: Die Schule als konservative Kraft	104
4.	Die Sozialisationsperspektive	114
4.1	Allgemeine Merkmale neuerer Sozialisations-theorien	128
4.1.1	Geulens neue Theorie der Sozialisation	142
4.1.2	Das Strukturmodell der Sozialisation von Geulen und Hurrelmann	151
4.1.3	Bronfenbrenner und die ökologische Orientierung der neuen Sozialisationstheorie	161

4.2	Diachrone Analysen. Oder: Die Metamorphose von der Sozialisations- zur Handlungsperspektive	179	Anmerkungen
4.2.1	Historische Ereignisse und Gestaltung des Lebenslaufes	183	...zu 0. ...252
4.2.2	Das Modell der Entscheidungspunkte	192	...zu 1. ...253
			...zu 2. ...255
			...zu 3. ...258
			...zu 4. ...266
			...zu 5. ...273
			...zu 6. ...275
			...zu 7. ...278
5.	Die Entwicklung von ungleichen Bildungschancen als aggregierte Folge individueller Wahlhandlungen	198	
5.1	Pierre Bourdieu: Der Prozeß der Selbsteliminierung	199	Literatur 279
5.2	Raymond Boudon: Der Einfluß sekundärer Schichtungseffekte auf Schullaufbahntrennungen	204	Namensregister 304
6.	Die Handlungsperspektive	214	
6.1	Einfache Handlungsmodelle	220	
6.1.1	Der Situationismus	220	
6.1.2	Der Personalismus	224	
6.2	Komplexe Handlungsmodelle	225	
6.2.1	Der unidirektionale Interaktionismus	226	
6.2.2	Der multidirektionale Interaktionismus	228	
6.2.2.1	Allgemeine Dimensionen der Modellkomponenten	233	
6.2.2.2	Die soziologische Transformation des psychologischen Handlungsmodells	245	
7.	Willkommen Chancengleichheit!	248	

ZUR ZITIERWEISE

Zitate werden in diesem Text dadurch belegt, daß im laufenden Text angegeben werden: AUTORENNAME (entfällt, wenn er unmittelbar zuvor im Text genannt wurde), ERSCHEINUNGSJAHR der zitierten Ausgabe, betreffende Seitenzahl(en).

Die Soziologie der Erziehung gibt sich ihren eigenen Gegenstand, wenn sie sich als Wissenschaft von den Beziehungen zwischen der kulturellen Reproduktion und der sozialen Reproduktion konstituiert, d.h. wenn sie sich bemüht, den Beitrag festzustellen, den das Unterrichtssystem zur Reproduktion der Struktur der Kräfteverhältnisse und der symbolischen Verhältnisse zwischen den Klassen leistet, indem es an der Reproduktion der Struktur der Verteilung des kulturellen Kapitals unter diesen Klassen mitwirkt.

Pierre Bourdieu

#### 0. Ade Chancengleichheit! Das Ende eines Themas

Die schichtenspezifische und sozialisationstheoretische Orientierung, die mit ihrer zentralen Frage nach (der Entwicklung von) sozial bedingten Ungleichheitsmustern den 'harten' Kern der Soziologie der Erziehung bis wenigstens zur Mitte der siebziger Jahre bildete, ist heute passé. En vogue sind hingegen sowohl andere forschungsleitende Paradigmata als auch andere Themen.

Die an Schule und Erziehung interessierten Soziologen orientieren sich in zunehmendem Maße an sozialpsychologischen und pädagogischen Fragestellungen. Diese Abkehr von der 'alten' - genuin soziologischen, weil die Funktionen organisierter Erziehung für das gesellschaftliche System bzw. seine Subsysteme analysierende - Analyse der Erziehung manifestiert sich paradigmatisch in der Konkunktur für Studien über Schulalltag, -kultur und -ethos. Mag solchen Studien zunächst das Verdienst zukommen, eine gewisse Pluralisierung erziehungssoziologischer Methodologie, Methode und Thematik initiiert zu haben, so ist dennoch der Verdrängungsprozeß bedenklich, dessen Opfer die am kollektiven Prozeß und Tatbestand sozialer Chancengleichheit interessierte 'alte' Soziologie der Erziehung wurde.

Noch dramatischer allerdings ist der Verdrängungsprozeß des 'alten' Paradigmas innerhalb der Sozialisationsforschung. In einem "Scherbengericht" (vgl. ROLFF 1983: 205)<sup>1</sup> wurde die schichtenspezifische Orientierung inklusive ihrer kritischen Fragestellung geradezu aus der 'seriösen' wissenschaftlichen Diskussion verbannt. Man kann in diesem Zusammenhang begründet von einer 'Wende' der Sozialisationsforschung sprechen, einer Wende, die ihren Ausdruck in nicht selten explizit anti-schichtenspezifischen Versuchen der Erstellung einer allgemeinen und umfassenden Sozialisationstheorie findet.



Wissenschaftsintern wird diese Abkehr von der 'alten' Soziologie der Erziehung häufig mit ihrem Versagen begründet. In der Tat haben sich viele der plausiblen Behauptungen der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung in der empirischen Überprüfung nicht hinreichend zufriedenstellend erhärten lassen. Es ist jedoch zu fragen, ob dieser Tatbestand eine völlige Abkehr vom alten Paradigma und dem mit diesem aufs engste verknüpfte Thema der sozial bedingten Chancenungleichheit rechtfertigt. Kann eine kritische Soziologie der Erziehung es sich überhaupt leisten, das kollektive Phänomen gesellschaftlich determinierter Chancenungleichheit einfach aus ihrem Themenkatalog zu entlassen, obwohl es real weiterbesteht?

Eine sich als Alternative zur schichtenspezifischen Orientierung definierende oder - durch möglicherweise unbeabsichtigte aber faktische Verdrängung - definierbare neue Sozialisierungstheorie muß sich fragen lassen, ob die Abkehr von der alten Orientierung Resultat ihrer genauen Prüfung ist oder andere - und das dann wahrscheinlich wissenschaftsfremde - Ursachen hat. Eine solche Überprüfung müßte, wollte man mit ihr die Wende rechtfertigen, Mängel identifiziert haben, die nicht paradigma-immanent behebbar sind, die also 'axiomatische' Bereiche der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung betreffen. Nichts spricht dagegen, andere als solche Mängel konstruktiv zu überwinden und damit grundsätzlich an der alten Orientierung festzuhalten.

Selbst wenn eine solche Überprüfung stattgefunden hat, müssen die neueren Sozialisierungstheorien sich dennoch an den alten messen. d.h. sie müssen den Nachweis erbringen, daß die ihr Explanandum oder ihre Explananda besser erklären oder 'lösen' können, als es der schichten-

spezifischen Sozialisationsforschung mit ihrem gelang. Der Beweis kann letztlich nur durch empirische Forschung erbracht werden. Einen solchen Test hat die schichtenspezifische Forschung immerhin schon hinter sich. Und wenn sie diesen Test auch nicht mit 'Glanz und Gloria' bestanden hat, sie ist sicherlich auch nicht mit 'Pauken und Trompeten' durchgefallen.

Noch wenigstens eine dritte, wenn auch normative Frage muß sich die alternative Ausrichtung gefallen lassen. Ist ihr Thema oder sind ihre Themen (soziologisch und sozial) relevanter als das Thema der schichtenspezifischen Forschung? Oder weniger rigoros formuliert, rechtfertigt die Bedeutung ihrer Themen einen Verzicht auf wissenschaftliche Erklärung eines der zentralen gesellschaftlichen Sachverhalte, die Erklärung (der Entwicklung) von Chancenungleichheiten?

In der vorliegenden Arbeit werde ich zu zeigen versuchen, daß ein solcher Verzicht in der Tat nicht logisch zwingend ist. Zwar haben die neueren Sozialisierungstheorien spezifische Defizite der schichtenspezifischen Forschung identifizieren und teilweise beheben können; es gibt jedoch keine neue Einsicht, die das Gedankengebäude schichtenspezifischer Orientierung zum Einsturz bringen könnte. Um im Bild zu bleiben: Wir haben keine Ruine der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung vor uns, sondern ein durchaus nicht unsoliden Fundament, das zwar einiger Reparaturmaßnahmen bedarf, aber ansonsten tragfähig ist für darauf aufbauende Konstruktionen.

Nichts zwingt zu einer 'wissenschaftlichen Revolution' innerhalb der Sozialisationsforschung. Als sinnvolle

Alternativen zu den falschen Alternativen der modernen Sozialisationsforschung betrachte ich solche Ansätze, die mit der schichtenspezifischen Orientierung zwar kritisch aber auch gleichermaßen konstruktiv umgehen. Gerade auch die modernen Sozialisations-theoretiker könnten sich mit ihren neuen Einsichten erfolgversprechend an der Reanalyse und Weiterentwicklung des alten Paradigmas beteiligen.

Ich werde in meiner Arbeit Überlegungen entwickeln, die auf der Strategie der konstruktiven Weiterentwicklung von Modellen und Theorien beruhen. Ich werde hierbei von der nur scheinbar trivialen Auffassung ausgehen, daß soziologisch relevante Phänomene nicht unmittelbar als aggregierte Folge individueller Sozialisations-effekte, sondern vielmehr als aggregierte Folge individueller Handlungen beschreibbar sind. Für die Erklärung (der Entwicklung) von Chancenungleichheiten folgt hieraus, daß nicht - wie in neuer und alter Sozialisationsperspektive forschungsleitend - Fragen nach Sozialisationsbedingungen und -effekten forschungslogisch primär sind, sondern vielmehr Fragen nach Handlungen und deren Bedingungen. Die Ergebnisse der Sozialisations-theorie bleiben für einen solchen Forschungsansatz dann konstitutiv, wenn davon ausgegangen wird, daß Handeln sich nicht ohne Rückgriff auf individuelle Persönlichkeitsmerkmale als Resultat von Sozialisationsprozessen erklären läßt. In diesem Sinne soll hier eine Soziologie der Erziehung vorgeschlagen werden, die sich an einer schichtenspezifischen bzw. - allgemeiner formuliert - sozialstrukturellen Handlungsperspektive orientiert und sich bei diesem Versuch der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung gegenüber verpflichtet weiß.

In diesem Zusammenhang sollte noch ein Gedanke erwähnt werden; auf dem die vorliegende Arbeit wesentlich basiert. Meines Erachtens beraubt sich eine Erziehungsforschung, die die Analyse von sozial bedingten Ungleichheitslagen nicht wenigstens zu einem ihrer zentralen Gegenstände macht, ihres Anspruches auf Beheimatung innerhalb der Soziologie. Gerade die Frage nach den Funktionen organisierter Erziehung für gesellschaftliche Strukturmerkmale hat es ermöglicht, daß die Soziologie der Erziehung sich zu einer reputierten soziologischen Subdisziplin entwickeln konnte.

1. Gibt es Alternativen zur 'alten' Soziologie der Erziehung?

Während der letzten Jahre hat sich das bildungspolitische Klima in der Bundesrepublik Deutschland spürbar verändert. Während der sechziger und siebziger Jahre herrschte ein Reformismus vor, der - trotz beständiger konservativer Kritik - nicht nur verbal blieb, sondern unsere Bildungslandschaft real veränderte. Die deutlichste, wenn auch bei weitem nicht einzige Manifestation reformerischer Anstrengungen, ist die Einrichtung von Gesamtschulen.

Wollte man die 'Semantik' des damaligen Reformismus auf einen möglichst knappen Nenner bringen, so ließe sich das wohl am besten mit der Parole "Kampf um Chancengleichheit" tun. Allerdings verschleiert diese Formel, daß der Ursprung der Reformbewegung, die ab den sechziger Jahren auch mit staatlicher Hilfe in das Schulsystem eindrang, nicht unbedingt nur in einem neu erwachten sozialen Gerechtigkeitsbewußtsein wurzelte. Der Stein, durch den die Lawine ins Rollen gebracht wurde, entsprang dem ökonomisch-technizistischen Bewußtsein, das durch den kommunistischen Sputnik geschockt und in eine tiefe Krise gestürzt wurde. Die westliche Welt sah ihre Felle davon schwimmen. Und besonders die Bundesrepublik steuert auf eine ökonomische Notlage zu, die Folge der von PICHT 1964 beschworenen 'deutschen Bildungskatastrophe' sei. Es fiel anhand von vergleichenden Statistiken leicht, den 'ökonomischen Riesen' Bundesrepublik als 'Bildungszwerg' zu entlarven.<sup>1</sup>

Und der Zwergenwuchs des deutschen Bildungssystems wurde nicht nur im Vergleich zu den Gegnern im Osten deutlich, sondern auch im Vergleich zu den politischen Freunden, allemal ökonomische Gegner, in der sog. westlichen Welt.

Ausgehend von dem Theorem, daß ein direkter Zusammenhang zwischen der Anzahl von für die Anforderungen der modernen technischen Wirtschaftswelt qualifizierten Individuen und wirtschaftlicher Prosperität bestünde, war es logisch, das Bildungssystem qualitativ und quantitativ zu verändern<sup>2</sup>. Zudem galt es - auch in einer freien Gesellschaft sollte geplant und gesteuert werden - Qualifikation und wirtschaftlichen Bedarf aufeinander abzustimmen. Die 'manpower' würde im Hinblick auf die ökonomischen Notwendigkeiten zu 'pushen' sein. Diese Bildungsökonomie war und - so glaube ich trotz anderslautender Gerüchte begründet sagen zu können - ist eines der dominanten Elemente einer neuen, nicht-pädagogischen Beschäftigung der Wissenschaft mit dem Thema Erziehung.

Wenn man auch der Bildungsökonomie in all ihren Schattierungen und Unterschieden hinsichtlich ihrer paradigmatischen Provenienz dominante Bedeutung im obigen Sinne zusprechen muß, so hat sich doch im Verlauf der sechziger Jahre zusehends eine andere wissenschaftliche Disziplin in bildungsreformersche Diskussionen eingemischt und sie schließlich - das ist kaum übertrieben - 'usurpiert': die schichtenspezifische Sozialisationsforschung. Sicherlich ist es nicht richtig, wollte man in der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung den Motor oder gar den 'Stylisten' der Bildungsreformen sehen, mag es auch auf den ersten Blick als sehr plausibel erscheinen. Das Verhältnis zwischen beiden ist sicherlich nicht einfach, eindeutig oder eindimensional (vgl. GEULEN 1983). Dennoch war die von der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung eingebrachte Forderung nach Chancengleichheit seit spätestens Mitte der sechziger Jahre für wenigstens eine Dekade die Folie, auf der über Bildung und Erziehung innerhalb der Soziologie und in der Öffentlichkeit am intensivsten diskutiert wurde.

Mit der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung erfuhr die Reformbewegung eine politisch brisante Wendung, die, wenigstens was ihre öffentlich-politische Diskussion anging, den ökonomischen Aspekt überlagerte.

Die aus den Vereinigten Staaten von Amerika importierten und oft allerdings allzu euphorisch und unkritisch rezipierten Ergebnisse schichtenspezifischer Sozialisationsforschung<sup>3</sup> waren 'sozialkritische Bomben'. Die zentrale Aussage war, daß die zukünftigen Lebenschancen von Individuen in starkem Maße abhängig seien von der sozialen und kulturellen Situation ihrer Herkunftsfamilien. Wenn aber die Kinder der Armen nicht aus ihrem eigenen Versagen arme Erwachsene wurden und die Kinder der Reichen nicht durch ihr eigenes Verdienst zu reichen Erwachsenen wurden, sondern durch subtile Mechanismen der Vererbung sozialer und kultureller Privilegien, wenn also soziale und nicht individuelle Prozesse für das Ausmaß späteren Lebensglücks verantwortlich sind, dann drohen gleich mehrere, wenn auch eng zusammenhängende Ideologien demokratisch-kapitalistischer Gesellschaften zusammenzubrechen. Das Individuum ist, vorausgesetzt man unterstellt die Richtigkeit des Fazits schichtenspezifischer Sozialisationsforschung, nicht seines eigenen Glückes Schmied. Und gerade diese Ansicht, daß nämlich jeder Mensch alles werden könne, wenn er nur hinreichend talentiert sei<sup>4</sup>, bildet so etwas wie den Eckstein im Gebäude der Ideologien moderner westlicher Gesellschaften. Ein neuer, nämlich dynamischer Begabungsbegriff verweist darauf, daß Begabung selbst Resultat von Lernen ist und koppelt die Lernmöglichkeiten an die sozialen und kulturellen Lernbedingungen der Individuen. Und da Lernmilieus nicht zufällig sich unterscheiden, sondern mit vielen sozialen, kulturellen und ökonomischen Variablen der jeweiligen Herkunftsfamilien korrelieren - als eine der zentralen Variablen galt die

Arbeitssituation des Familienvaters -, verstand sich die schichtenspezifische Sozialisationsforschung nicht als eine Theorie der Genese individueller Karrieren, sondern der Karrieren großer sozialer Gruppen. Die schichtenspezifische Sozialisationsforschung war eine Theorie der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Hier liegt gleichermaßen ihr besonderer Verdienst, wie auch ihre besondere Schwäche.

Wenn also Lebensglück oder -erfolg sozialstrukturell vorgeformt ist, dann beginnt das Gleichheitspostulat moderner Demokratien unglaubwürdig zu werden. Wenn ein Arbeiterkind - weil es Arbeiterkind ist - eine ungleich geringere Chance auf eine hochreputierte und -bezahlte gesellschaftliche Position hat als das Kind eines Professors - weil es Kind des Professors ist -, dann setzt Zweifel daran ein, ob man einer solchen Gesellschaft, in der die Privilegierten auf "magische" Weise ihren Kindern ihre Privilegien weiterreichen, das Prädikat 'gerecht' zuerkennen darf. Das Erkennen der Ungleichheit allein kann die Statistik leisten. Die schichtenspezifische Sozialisationsforschung jedoch wollte die Magie der Vererbung durchdringen: Hier wird nicht gezaubert; mit Hilfe eines adäquaten wissenschaftlichen Instrumentariums sollte es möglich sein, die Mechanismen, durch die soziale Ungleichheit reproduziert wird, aufzuspüren. Die vorgeschlagene Lösung, 'auf den Punkt gebracht', lautet: Familien verschiedener sozialer Schichten unterscheiden sich hinsichtlich bestimmter Merkmale. Diese Merkmale sind sozialisationsrelevant und bedeutsam für schulische und berufliche Karrieren. In der von öffentlicher und professioneller Erziehung 'befreiten' Familie werden also die zukünftigen Lebenschancen vorprogrammiert. Die Familien unterschiedlicher sozialer Schichten unterscheiden sich nun etwa bezüglich ihrer jeweiligen Wertsysteme.

So wurde dann angenommen, daß Kinder aus Mittelschichtsfamilien schulischen Erfolg höher bewerten als Kinder unterer sozialer Schichten.

Andere Modelle gingen von der Annahme aus, daß in Familien von unterschiedlichem sozialen Status unterschiedliche Erziehungsstile vorherrschten. Hieraus ergäben sich nun unterschiedliche Sozialisationseffekte derart, daß Kinder unterer sozialer Schichten etwa ein geringeres Aspirationsniveau oder ein geringeres Maß an Selbstständigkeit erreichten. Wieder andere Modelle behaupteten als primäre Ursache für die Perpetuierung sozialer Ungleichheit die schichtspezifisch variierenden kulturellen Opportunitäten: Kinder höherer sozialer Schichten, die schon früh mit kulturellen Gütern in Berührung kamen, hätten demnach gegenüber denjenigen, denen dieses versagt blieb, einen Erziehungsvorsprung<sup>5</sup>.

Wie unterschiedlich die Erklärungsmodelle im einzelnen auch aussehen mögen, ihr gemeinsames Kennzeichen ist eine gewisse 'Familienzentriertheit'. Diese wird kaum dadurch relativiert, daß Familie ihrerseits als sozialstrukturell determiniert begriffen wird. In der Familie, so der allgemeine Tenor schichtenspezifischer Sozialisationsforschung, werden mittels Sozialisation die Weichen für die spätere Zukunft gestellt. Auch wenn nun Schule daraufhin hinterfragt wird, wie sie auf familiäre 'Vor'-Sozialisation reagiert, so wird das meine Behauptung schon deshalb kaum widerlegen können, weil innerhalb der Erziehungssoziologie, die ihr zentrales Thema aus der Koppelung familialer und schulischer Sozialisation gewann, kaum so etwas wie ein systematisches Modell der Schule als Sozialisationsinstanz entwickelt wurde und weil - als logische Folge - nur vage Vorstellungen über die Interdependenzen zwischen Familie und Schule als Sozialisationsinstanzen existieren.

Die Soziologie der Erziehung hat sich vor kaum mehr als 30 Jahren durch die Verknüpfung der beiden Fragestellungen nach den Effekten schichtenspezifisch variierender familialer Sozialisation einerseits und den Reaktionen des Erziehungssystems auf die primäre Sozialisation andererseits konstituiert und bis wenigstens Mitte der siebziger Jahre sich vor allem durch sie definiert. Die thematische Klammer der Soziologie der Erziehung - besonders in der Bundesrepublik - bis zu jener Zeit war durch den Kampf für Chancengleichheit gegeben. Es gab, wie ROLFF es ausdrückt, "ein einheitsstiftendes Thema: Mitarbeit an der Schulreform" (1983: 201). Wie reagiert Schule auf primäre Sozialisationseffekte und wie kann bzw. sollte sie reagieren? Wie sie reagiert, diese Frage wurde relativ kritisch beantwortet: Schule verstärkt die familial angelegte Ungleichheit oder sie ignoriert sie und gibt damit Schulleistung als Resultat von Talent oder Intelligenz aus. Beides läuft auf das gleiche, nämlich die Reproduktion von Ungleichheit, hinaus. Interessanterweise hat gerade ein Versuch, der Schule die dritte Möglichkeit ihrer Wirkungsweise, nämlich eine Kompensation primärer Ungleichheit zuzusprechen, die kritischen Geister unter den Erziehungssoziologen zu ihren Leistungen angespornt. Ich meine PARSONS' Aufsatz über die Funktion der Schulklasse, in dem er die Gerechtigkeit des modernen amerikanischen Erziehungssystems nachzuweisen versuchte. Diese Meinung fand wenig Anerkennung, wenn auch gleichzeitig PARSONS' Analyseinstrumentarium, mehr implizit als explizit, weiterverwendet wurde.

Die Soziologie der Erziehung ist paradigmatisches Beispiel für das in den späten sechziger und frühen siebziger Jahren gewonnene kritische Bewußtsein der Soziolo-

gie im allgemeinen. Dieses neue soziologische Bewußtsein manifestierte sich bei den Erziehungssoziologen in der Forderung nach Reduktion sozial bedingter Chancenungleichheit und den Versuchen, praktisch auf die staatliche Steuerung der Schulreform Einfluß zu nehmen<sup>6</sup>. Die Zeiten für Kritik waren auch ausgesprochen günstig. Amerikas Teilnahme am Vietnamkrieg ließ das ideologische Gebäude aller westlichen Industrienationen beträchtlich ins Wanken geraten und sensibilisierte auch für andere Ungerechtigkeiten in der sogenannten freien Welt. Und - möglicherweise viel entscheidender - die ökonomische Situation hatte sich nicht nur stabilisiert, sondern es gab einen steten Zuwachs an Prosperität.

Vielleicht läßt sich die Tatsache, daß das Thema Chancengleichheit heute als antiquiert gilt, vor allem mit geänderten politischen und ökonomischen Bedingungen erklären. Aber weshalb geben die Erziehungssoziologen, denen es früher so sehr um soziale Gerechtigkeit ging, ihr Thema so schnell auf? Es scheint fast, als ließen sie sich von Politikern und Ökonomen ihre Themen vorschreiben. Oder ist es wirklich nur ein Zufall, daß "das Generalthema Reformhilfe(...) seit etwa 1974 im gleichen Maße an einheitsstiftender Wirkung (verlor), wie die staatlich gesteuerte Schulreform ins Stocken geriet, sich später sogar zur Restauration verkehrte" (ROLFF 1983: 201)? Die Vermutung, wonach die Erziehungssoziologen sich externen (politischen oder ökonomischen) Bedürfnissen und Situationen unterordnen, wird den Betroffenen kaum gefallen. Aber wie ist es denn zu erklären, daß die schichtenspezifische Sozialisationsforschung, daß die eng damit zusammenhängende Ungleichheitsthematik, daß ein aktives Einsetzen für Chancengleichheit dermaßen ins Abseits geraten sind? Ein Grund kann sicher nicht angeführt werden, nämlich der,

daß Chancenungleichheit nicht mehr bestehe, daß in Schule keine schichtenspezifische 'Auslese' mehr stattfände. Nein, an diesem Tatbestand hat sich auch durch die Schulreform nicht viel geändert. Im Gegenteil steht zu vermuten, daß aufgrund des bekannten 'ceiling'-Effektes die ohnehin privilegierten Schichten von der Expansion und Modernisierung des Erziehungssystems weit mehr profitiert haben, als die unterprivilegierten Schichten<sup>7</sup>.

Auch die Behauptung, es gäbe wichtigere erziehungssoziologische Explanada als das der 'alten' Erziehungssoziologie ist wenig stichhaltig. Sicherlich muß man einerseits zugestehen, daß die Dominanz der alten Thematik viele andere mögliche Themen einer Soziologie der Erziehung, wie sie von ihren Begründern angestrebt war, nicht zur Entfaltung kommen ließ<sup>8</sup>. Daraus läßt sich jedoch weder schließen, daß solche Themen von größerer Relevanz seien, noch läßt sich hierdurch eine Umkehrung der Verhältnisse rechtfertigen.

Wie sieht dann diese Umkehrung der Verhältnisse eigentlich aus? Zunächst einmal fällt auf, daß das alte erziehungssoziologische Explanandum als veraltet gilt - ohne jedoch, daß es erklärt wäre, ohne daß es 'erledigt' ist, wie ROLFF (1983) sagt. Das Thema ist einfach abgehakt und das kommt einem Verzicht auf die wissenschaftliche Erklärung eines bedeutenden sozialen Prozesses gleich. Modern sind andere Themen. Nicht daß die Erziehungssoziologie in gewissem Sinn pluralistischer geworden ist halte ich für bedauerlich. Auch die 'modernen' Themen haben ihre Berechtigung. Bedauerlich ist vielmehr, daß diese Themen vielfach ihre Berechtigung aus der vermeintlichen Antiquiertheit der alten Thematik ableiten und die neue Soziologie der Erziehung sozial bedingte Ungleichheit schlichtweg vergißt<sup>9</sup>. ROLFF fühlt sich in diesem Zusammenhang an PACKARDs 'geplante Obsoleszenz' erinnert (1983: 203). Auch JACOBYs These von

der 'sozialen Amnesie' könnte sich auf diesen Sachverhalt anwenden lassen.

Hinsichtlich der thematischen Ausrichtung der modernen Erziehungssoziologie kann man ohne Bedenken von einer Wende sprechen. Begonnen hat diese Wende, wenn ich es richtig sehe, mit der von ihren Begründern so genannten 'neuen Soziologie der Erziehung' (new sociology of education), die sich Anfang der siebziger Jahre besonders in England etablierte. Im Kern handelt es sich hierbei um die Restauration einer pädagogisch orientierten Erziehungssoziologie, die historischer Vorläufer einer wirklich soziologischen Erziehungssoziologie war. In gewisser Verbindung zu dieser Richtung steht auch die "Alltagsproblematik", die innerhalb der neueren Schulforschung euphorisch gehandelt wird. Um wirklich keinen Zweifel aufkommen zu lassen, die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der "Schulkultur" und dem "Schulalltag" ist nicht nur interessant, sondern auch notwendig, besonders im Hinblick auf ihre antipodische Wirkung gegenüber verwaltungstechnizistischem Denken. Außerdem wurde in diesem Zusammenhang das 'qualitative' Methodenset wieder hoffähig und bereicherte das 'fetischistisch-quantitative' Instrumentarium<sup>10</sup>. Jedoch wird durch eine solche Erziehungssoziologie die gesamtgesellschaftliche Perspektive verstellt (vgl. ROLFF 1983: 202 f).

Kaum anders verhält es sich bei Begleitforschungen und Schulsystemvergleichen. Beide kreisen um die Fragestellung, welche Schulvariablen den Lernerfolg bei Schülern beeinflussen. Sie sind zwar sozialisationstheoretisch orientiert aber kaum mehr schichtspezifisch. Die von den Regierungen der einzelnen Bundesländer in Auftrag gegebenen Vergleichsuntersuchungen zwischen Gesamtschule und herkömmlichen Schultypen lesen sich - jedenfalls soweit die

Autoren sich als Befürworter von Gesamtschulen ausweisen - eher als Rechtfertigungsschriften für die Erziehungskompetenz dieser Schulen. Daß Gesamtschulen auch unter dem Vorzeichen einer Reduktion von Bildungsbenachteiligung 'angetreten' sind, erscheint hier eher sekundär. Jedenfalls lassen die Autoren zu, daß dieser Aspekt aus den öffentlichen Diskussionen eskamotiert wird. Mit einigem Recht wird man sagen müssen, daß diese Untersuchungen nicht völlig blind gegenüber der gesamtgesellschaftlichen Perspektive der 'alten' Soziologie der Erziehung sind<sup>11</sup>. Sie stehen gewissermaßen zwischen den Fronten und markieren den Übergang zwischen der schichtspezifischen und der teilweise gar anti-sozialstrukturellen Orientierung, zwischen der alten und der neuen Schulforschung. In der öffentlichen Diskussion manifestiert sich die anti-sozialstrukturelle Orientierung in den zähen Behauptungen vom durch reformerische Maßnahmen bedingten 'Verlust der Allgemeinbildung'. Fruchtbar sind solche Diskussionen allemal für diejenigen, denen es um Konservierung von Bildungsprivilegien und damit die Rechtfertigung von sozialen Privilegien geht.

Die Entwicklung innerhalb der Sozialisationsforschung entfernte sich von der schichtenspezifischen Orientierung hin zu einer allgemeinen: Die Entwicklung der allgemeinen Sozialisationsforschung stand auf dem Programm. In diesem Zusammenhang läßt sich dann auch ein weiteres Argument für die Wende finden, das auf den ersten Blick sogar plausibel erscheint: Die schichtenspezifische Sozialisationsforschung hat schlichtweg versagt. Dieses Versagen wurde mit den schönsten Vokabeln beschrieben.

Aber selbst wenn es stimmt, daß nicht erklärt werden konnte, was erklärt werden sollte, ist das ein Argument, der gesamten Thematik den Rücken zu kehren, achselzuckend die eigene Unfähigkeit zuzugestehen und sich an das unverfängliche, gemessen an der alten Problematik fast schon esoterisch zu nen-

nende Programm der Entwicklung einer allgemeinen und umfassenden Sozialisationsforschung zu begeben? Im Gegenteil! Wenn es stimmt, daß die schichtenspezifische Sozialisationsforschung bzw. die schichtspezifisch orientierte Erziehungssoziologie versagt hat - und wenn wir auch heute viel mehr über Sozialisation, sozialstrukturelle Determinierung von Sozialisation und über die Schule und das Erziehungssystem moderner Gesellschaften wissen als vor der schichtenspezifischen Forschung, an dem 'Versagensargument' ist ja einiges dran -, dann wäre doch die logische Folgerung, an einer Alternative zu arbeiten, mit deren Hilfe Unerklärtes erklärt werden kann.

Eine solche Alternative, die 'am Thema bleibt', setzt jedoch voraus, daß man die Fehler der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung identifiziert und konstruktiv zu überwinden versucht. Sicherlich ist das risikoreicher - weil der Versuch ja schließlich auch mißlingen kann - und arbeitsintensiver, als das Scheitern festzustellen und sich zurückzuziehen bzw. neu zu orientieren.

Dennoch gibt es renommierte Wissenschaftler, die sich an einen konstruktiven Umgang mit der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung wagen. Trotz unterschiedlicher Vorgehensweisen und Interpretationen ist dieser Versuch so etwas wie das einigende Band zwischen den Orientierungen ROLFFs (etwa 1983), BERTRAMs (1981), ROSENBAUMs (1983), PASSERONs und DE SINGLYs (1982) und vielleicht auch STEINKAMPs und STIEFs (1978, 1979).

Im wesentlichen kreisen die Versuche der Autoren, die die Weiterentwicklung der 'alten' Erziehungssoziologie für sinnvoll erachten, um den Begriff der Sozialstruktur. In der Tat scheint hier der erfolgsversprechendste Einstieg für eine konstruktive Kritik gegeben zu sein<sup>12</sup>. Das Kon-

zept der Sozialstruktur bildet zum einen die 'Klammer' einer Erziehungssoziologie, die nach sozialstrukturellen Einflüssen auf Sozialisation und nach den Folgen dieser Sozialisation für die Verfaßtheit der Sozialstruktur fragt. Zum anderen erscheint gerade das Schichtkonzept der alten Erziehungssoziologie als zu undifferenziert, zu naiv, zu deterministisch und zu mechanistisch. Auch die zeitweilig sehr populäre klassenspezifische Uminterpretierung des Schichtmodells konnte diesen Eindruck nicht revidieren. Nichts liegt näher als zu vermuten, daß die Behauptungen der schichtenspezifischen Forschung deshalb so unzureichend in empirischen Studien nachgewiesen werden konnten, weil das Schichtungsmodell unzureichend war. Entsprechend wollen BERTRAM (1981) und STEINKAMP/STIEF (1978) mehr oder weniger radikal das eindimensionale Schichtungsmodell durch mehrdimensionale Modelle der Sozialstruktur ersetzen<sup>13</sup>. Ihre Sozialisationsforschung will damit nicht die sozialstrukturelle Orientierung, wohl aber das Schichtenkonstrukt überwinden. Ausgangspunkt ihrer Kritik ist die von der schichtenspezifischen Forschung betriebene Homologisierung von Sozial- und Erwerbsstruktur. BERTRAM fordert Modelle, die eine Vielzahl unabhängiger Variablen im Hinblick auf ihre Bedeutung für soziale Ungleichheit berücksichtigen. Ähnlich hält STEINKAMP "eine genauere Identifizierung und eine eingehendere Ausdifferenzierung sozialer Ungleichheitslagen von Familien ... bei gleichzeitiger Vernachlässigung der Schichtenkonstrukts" (1980:266) für sinnvoll. Gleichzeitig warnt er davor, familiäre Interaktion unmittelbar aus sozialstrukturellen Bedingungen ableiten zu wollen (1980:280) und verweist damit auf einen zweiten Problembereich innerhalb der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung, nämlich der Schwierigkeit, eine Interdependenz zwischen Makro- und Mikroebene nicht nur zu behaupten, sondern auch nachzuweisen.



ROSENBAUM gehen BERTRAMs und STEINKAMPs/STIEFs Versuche zur Erhellung des "hinter der Schichtenvariable(n) sich verbergende(n) komplexe(n) Bedingungsgefüge(s) sozialer Ungleichheit" (STEINKAMP 1980: 267) allerdings zu weit. Weil mehrdimensionale Modelle nicht mehr nur durch vertikale Differenzierungen konstituiert seien, führen sie "dazu, eher **Unterschiedlichkeit**, nicht mehr (wie das schichtenspezifische Konstrukt, W.B.) primär **Ungleichheit** in den Blick zu bekommen" (ROSENBAUM 1983:44). Sie schließt daraus, daß es mit BERTRAMs und STEINKAMPs/STIEfs Forschungsstrategien nicht mehr möglich sei, "die Ausgangsfragestellungen der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung weiter zu verfolgen" (1983: 53). Ich bin nicht dieser Meinung. Auch ROSENBAUM spricht von notwendiger Differenzierung und von der notwendigen Suche nach neuen Indikatoren. Dies entspricht genau dem Anliegen der kritisierten Autoren. Es spricht nichts dagegen Modelle zu entwickeln, in denen Unterschiedlichkeit auf der Folie von Ungleichheit berücksichtigt wird. Gerade bei BERTRAM sehe ich nicht, daß er die Brücken zu den "Ausgangsfragen der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung" abbrechen will. Er ist sich mit ROSENBAUM darin einig, daß weitere Sozialisationsforschung auf der Basis einer konstruktiven Kritik vorgenommen werden müsse (1981).

Auch PASSERON und DE SINGLY (1982) halten eine sozialstrukturelle Orientierung, genauer eine klassentheoretische, aufrecht und verbinden diese mit kultursoziologischen Perspektiven. BOURDIEUs Erziehungssoziologie findet hier ihre Fortsetzung.

Auch ROLFF (1980, 1982, 1983) hat sich mit seinem Ansatz "Modernisierung im Klassenkonflikt" einem Versuch der Verschmelzung von Klassentheorie und Kultursoziologie verschrieben, der in wesentlichen Aspekten auf der Erziehungs-

soziologie BOURDIEUs fußt.

Während die meisten Erziehungssoziologen den schichtenspezifischen Ansatz als veraltet und damit als irrelevant erklären, unterziehen sich also wenigstens noch einige andere der Mühe, auf der Grundlage des alten Themas weiterzuarbeiten. Die konstruktive Haltung dieser Autoren macht sie trotz aller Unterschiedlichkeit, ja teilweise auch Divergenz der Vorgehensweisen, zu Verbündeten gegenüber solchen Erziehungssoziologien, die sich anti-sozialstrukturell definieren und somit soziale Ungleichheit überhaupt nicht mehr thematisieren können.

Die Thematik 'Ungleichheit' ist im übrigen keinesfalls auf schichtenspezifische Ungleichheit beschränkt. Mit den Begriffen Schicht oder Klasse mag zwar die zentrale Ungleichheitsdimension angesprochen sein, Ungleichheit läßt sich aber dennoch nicht auf sie reduzieren. So wird eine auf Ungleichheit im Bildungssystem ausgerichtete Soziologie der Erziehung auch etwa nach den schulischen Karrieren der Kinder von Arbeitsmigranten zu fragen haben. Auch das Thema geschlechtsspezifischer Benachteiligung ist noch keinesfalls veraltet. Allein auch aus diesen Gründen sind komplexe Modelle der Ungleichheit (nicht Unterschiedlichkeit!) dem 'einfachen' schichtspezifischen Ungleichheitsmodell vorzuziehen.

Auf seiten der Sozialisationsforschung wird als Alternative zur schichtenspezifischen Orientierung eine **umfassende** Sozialisationsforschung zu entwickeln versucht. Eine genauere Untersuchung moderner Sozialisationsmodelle zeigt, daß sie in mehrfacher Hinsicht dem schichtenspezifischen Modell überlegen sind. Besonders fällt hier das neue 'epistemologische' Subjektmodell auf, das das 'passivistische' Subjektmodell der schichtenspezifischen Sozialisationsfor-

sung tatsächlich konstruktiv überwindet. Nur wird für diese konstruktive Überwindung ein meines Erachtens hoher, zu hoher Preis bezahlt, nämlich die Destruktion der Ungleichheitsthematik. Dabei ist diese Konsequenz überhaupt nicht zwingend, da die schichtenspezifische Orientierung ja nicht durch ein 'passivistisches' Subjektmodell konstituiert ist. Was spricht gegen die Verwendung eines epistemologischen Subjektmodells vor dem Hintergrund der 'alten' Fragestellung nach sozialer Ungleichheit?

Die neueren Sozialisationsmodelle sind nicht mehr bzw. nur noch marginal bildungspolitisch ausgerichtet. Diese relative Abstinenz ist eine weitere negative Konsequenz der Abkehr von der schichtenspezifischen Orientierung. Setzte letztere auch an der familialen Sozialisation an, so bezog sie deren Ergebnisse jedenfalls programmatisch auf die Schule bzw. das Bildungssystem als Sozialisationsinstanz. Der modernen Sozialisationsforschung gerät das Bildungssystem aus dem Blick. Die einstige thematische Symbiose von Sozialisation in Familie und Schule und der Genese von sozial bedingten Benachteiligungen als Gegenstand der Soziologie der Erziehung wird aufgebrochen. In Ermangelung eines gemeinsamen Themas dividieren sich Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie auseinander. Die Frage nach sozialer Ungleichheit fällt diesem Differenzierungsprozeß zum Opfer.

Wenn weder eine Kritik an der Eindimensionalität des Schichtungskonstrukts, noch eine Kritik am Subjektmodell der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung logisch zur Ablehnung der alten Erziehungssoziologie führen müssen, sondern ganz im Gegenteil zur Weiterentwicklung geradezu animieren, gibt es vielleicht andere Mängel am Modell, Mängel, die grundsätzlicher Natur sind und so eine

Weiterverfolgung der alten Fragestellung unmöglich machen?

Zum Beispiel ist darauf aufmerksam gemacht worden, daß die Familienmodelle schichtenspezifischer Forschung nicht hinreichend komplex sind (etwa: BERTRAM 1981). Im Verlauf der hier vorliegenden Arbeit wird des öfteren gezeigt werden, daß auch die Modelle der Schule oder des Erziehungssystems vage, willkürlich und/oder eindimensional sind. Aber auch diese Kritikpunkte fordern zur Weiterarbeit auf und geben keinerlei Rechtfertigung für die Verwerfung der alten Orientierung. Zwei andere Gründe führen jedoch zu einer Um- bzw. Neuorientierung. Aber keinesfalls - und das ist von entscheidender Bedeutung - folgt aus diesen Überlegungen eine Abkehr vom alten Thema, also eine Wendung zu den modernen Erziehungssoziologien oder zur umfassenden Sozialisations-  
theorie.

Ich beginne mit der ersten, 'harmloseren' Überlegung. Der schichtenspezifisch orientierten und sozialisationstheoretisch formulierten Erziehungssoziologie haftet ein 'Selbstüberschätzungssyndrom' an. Ich will das kurz erläutern. Anstatt sich auf die soziologische Erklärung von Bildungsungleichheiten zu beschränken, hat die Soziologie der Erziehung sich an die Erklärung der Genese ungleicher Sozialchancen gewagt und dabei unterstellt, daß zwischen Bildungsniveau und Sozialchancen eine einfache Relation bestünde. Diese Annahme könnte jedoch dem ideologischen Trugbild einer sich als meritokratisch definierenden und legitimierenden Gesellschaft aufsitzen. Wenn wir unterstellen, daß Bildungsniveaus und Sozialchancen nicht oder nur bedingt miteinander korrespondieren, bedarf es zweier verschiedener Theorien, um einmal die Genese der Ungleichheiten von Bildungschancen und zum anderen die Ge-

nese der Ungleichheiten von Sozialchancen zu erklären. Damit ist nicht gesagt, daß diese Theorien nicht in einem inneren Zusammenhang stünden. Denn wenn Bildung eine Variable eines Variablenbündels zur Erklärung ungleicher Sozialchancen ist, dann ist eine Theorie zur Erklärung ungleicher Bildungschancen notwendiger Bestandteil einer Theorie sozialer Ungleichheit. Beide Fragestellungen dürfen jedoch nicht verwechselt werden. Und für eine Soziologie der Erziehung halte ich es für angemessen, wenn sie sich auf die Frage nach (der Entwicklung von) ungleichen Bildungschancen wenigstens vorläufig beschränkt.

In diesem Sinne schlage ich vor, daß eine Weiterarbeit an der alten Thematik nicht mehr die Frage zu verfolgen hat, weshalb ein sozial privilegiertes Kind eine vielfach höhere Chance auf 'Lebensglück' (einen hohen sozialen Status, hohes Einkommen etc.) hat als ein Kind aus nicht-privilegiertem Elternhaus, sondern sich mit der Frage bescheiden sollte, warum das eine Kind eine vielfach höhere Chance auf einen hohen Bildungsabschluß hat als das andere.

In einem zweiten Schritt könnte dann gefragt werden, welchen Einfluß das Bildungsniveau auf das Lebensglück hat. Mit dieser Frage geraten wir jedoch bereits in ein Problemfeld, das von einer Soziologie der Erziehung allein nicht angegangen werden kann.

Aus der Beschränkung auf die Frage nach ungleichen Bildungschancen beziehungsweise nach sozio-kulturell bedingter Ungleichheit der erreichten Bildungsniveaus, ergibt sich meines Erachtens auch eine Sensibilisierung für die Feinstrukturen solcher Ungleichheiten. Um es hier nur exemplarisch anzudeuten: Nicht nur offizielle Statistiken, sondern auch die Argumentationen der meisten

Erziehungsforscher basieren auf Klassifikationen, die Ungleichheiten der Bildungsniveaus als Unterschiede hinsichtlich besuchter Schultypen zu fassen versuchen. So lassen sich dann etwa solche Fragen stellen und statistisch beantworten, wieviel Prozent der Mädchen studieren. Und wenn man dann feststellt - wir wollen beim letzten Beispiel bleiben -, daß der Anteil der Mädchen eines Jahrgangs, die eine Universität besuchen, dem Anteil der Jungen des gleichen Jahrgangs entspricht, wagt niemand mehr von geschlechtsspezifischer Benachteiligung zu sprechen. Ohne weitere Gründe aufzuzeigen, die eine solche Schlußfolgerung erschüttern könnten: Wer komplexere Fragestellungen - wie z.B. die Problematik geschlechtsspezifische Studienfachpräferenzen - vernachlässigt, wird nur an der Oberfläche von Ungleichheitsphänomenen kratzen können. Wer jedoch sich nur einmal der Mühe unterzieht, einige Vorlesungen verschiedener Abteilungen einer beliebigen Universität zu besuchen, der wird leicht feststellen, daß die Frauen sich bei den Anglisten, Romanisten, Kunsthistorikern, also an wenig zukunftssträchtigen Abteilungen drängeln. Die ingenieurwissenschaftlichen oder auch die medizinischen Abteilungen sind im Gegensatz dazu nahezu reine Männergesellschaften. Auf solche Aspekte der Benachteiligung, auf das Abdrängen in wenig reputierte Studiengänge, haben BOURDIEU und PASSERON schon vor Jahren aufmerksam gemacht (1971). Das Abdrängen ist einer der offensichtlichen Mechanismen in einem ganzen Bündel teilweise äußerst subtiler, Ungleichheit perpetuierender Mechanismen, die eine Hauptschule-Realschule-Gymnasium-Hochschule-Klassifikation' schlichtweg übersieht.

Aus den oben erwähnten Schwachstellen alter erziehungswissenschaftlicher Forschung folgt keinesfalls, daß sie obsolet ist. Im Gegenteil motivieren sie meines Erachtens geradezu zu einer Spezifizierung und Präzisierung des Ge-

samtmodells schichtenspezifischer Sozialisationsforschung. Ich kann und will keine vollständige Liste aller kritischen Einwände gegen die schichtenspezifische Sozialisationsforschung erstellen. Ich glaube jedoch zeigen zu können, daß alle weitere Kritik im wesentlichen auf den hier kurz abgehandelten Einwänden beruht. Damit jedoch wäre eine Begründung, wonach die schichtenspezifische Sozialisationsforschung wissenschaftlich versagt habe und deshalb die 'Wende' notwendig sei, nicht haltbar. Auch aus den methodologischen Kritiken am Modell schichtenspezifischer Sozialisationsforschung läßt sich keine Wende begründen. Das ginge nur, wenn der kritisierte Sachverhalt konstitutives und damit notwendiges Element des alten Modells wäre.

Es gibt offensichtlich mehrere Möglichkeiten, am schichtenspezifischen Sozialisationsmodell und damit an der Fragestellung der alten Soziologie der Erziehung konstruktiv weiterzuarbeiten. Die vorliegende Arbeit ist durchzogen von Hinweisen, die sich auf die eben erörterten Kritikpunkte beziehen. Nachdem ich aber jetzt auf knappem Raum die Position des advocatus diaboli eingenommen habe, werde ich mit meiner zweiten und grundsätzlicheren Überlegung - die das eigentliche Thema dieser Arbeit darstellt - in der Tat eine Alternative zur schichtenspezifischen Sozialisationsforschung als zentrale Orientierung innerhalb der Soziologie der Erziehung vorschlagen, die als Wende interpretiert werden könnte. Jedoch im genauen Gegensatz zu den schon vollzogenen 'Alltags-' und 'Schulkultur-Wenden' oder denen der Allgemeinen Sozialisationstheorie, plädiere ich nicht für eine Abschaffung der schichtenspezifischen - oder allgemeiner formuliert, der auf Ungleichheit ausgerichteten - Perspektive, sondern für eine Revision der sozialisationstheoretischen Komponente. Da es hierbei um eine Revision und nicht eine Abschaffung geht, glaube ich auf den Grundlagen der alten Erziehungssoziologie und nicht in

einer Anti-Haltung zu ihr zu arbeiten. Niemand wird behaupten wollen, daß eine umfassende Theorie der Schule oder des Bildungssystems allein sozialisationstheoretisch ausgerichtet sein kann. Auch wird niemand glauben, daß eine umfassende soziologische Theorie der Schule oder des Bildungssystems aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive allein zu begründen ist <sup>14</sup>.

Man war aber offenbar der Meinung, daß eine Erklärung der Genese von Bildungsungleichheiten oder sogar sozialen Ungleichheiten sich im wesentlichen sozialisationstheoretisch auszurichten habe. Nun wird der kritische Leser sogleich einwenden, daß die alte, funktionalistisch geprägte Soziologie der Erziehung doch neben der offensichtlichen Sozialisationsfunktion der Schule oder des Bildungssystems noch auf weitere Funktionen hingewiesen habe. Besonders hervorstechend sind hier Selektions- und Allokationsfunktion. Zur zweiten habe ich bereits indirekt etwas gesagt. Mit der Formulierung einer Allokationstheorie hat sich die Soziologie der Erziehung in ein erziehungssoziologisch nur dann erkundbares Terrain begeben, wenn Prozesse der sozialen Statuszuweisung wirklich von schulischen Erfolgen determiniert sind. Außerdem baut die Allokationsfunktion in klassischer Formulierung <sup>15</sup> auf das Qualifikationsniveau der den schulischen Sozialisationsprozessen ausgesetzten Individuen auf. Das Spezifikum der Allokationsfunktion, ihr Bezug zur sozialen Positionenstruktur, basiert auf der Struktur schulischer bzw. hochschulischer Sozialisationseffekte. Gleiches gilt für die Selektionsfunktion. Die Auslesemechanismen im Bildungssystem werden sozusagen als seine 'Handlungen' begriffen, die dann ausgeführt werden, wenn Schüler oder Studenten erwartete Leistungsniveaus nicht erreichen. Leistung jedoch ist Resultat von Sozialisationsprozessen,

ist also Sozialisationseffekt.

Nun ist es unbestreitbar, daß Schule oder allgemeiner das Erziehungssystem nicht nur, wie jedes soziale System, eine Sozialisationsleistung vollbringt<sup>16</sup>, das heißt, einen Einfluß auf die Persönlichkeitsentwicklung seiner Mitglieder hat, sondern sich gerade darüber definiert, daß eine bestimmte Gruppe der Mitglieder bewußt und planvoll solchen Einflüssen ausgesetzt wird. Nun gibt jedoch weder eine 'offizielle' noch eine 'inoffizielle' Zieldefinition eines sozialen Systems Aufschluß über die realen Prozesse innerhalb des Systems wie auch nicht über seine Wirkungen sowohl interner als auch externer Art. Diese Erkenntnis findet ihren augenfälligsten Ausdruck in der Unterscheidung von Ziel- und Funktionsbegriff. Nur stellt diese Unterscheidung nicht sicher, daß wir uns bei der Analyse bestimmter erziehungssoziologisch relevanter Explananda nicht dennoch auf den Holzweg begeben, die von bestimmten Systemen 'gemachten' Angaben über ihre Ziele oder ihnen von außen auferlegten Zielvorschriften, mit ihren Funktionen zu verwechseln.

Ich meine, daß einer Soziologie der Erziehung, deren Explanandum die Entwicklung von Bildungsungleichheiten ist, genau dann diese Verwechslung unterläuft, wenn sie sozialisationstheoretisch ausgerichtet ist. Denn erstens sind schulische Bewertungen, wobei vom zusätzlichen Problem der Objektivität solcher Bewertungen einmal völlig abgesehen wird, nicht Bewertungen von Sozialisations- oder besser Erziehungsresultaten (wir wollen auch völlig davon absehen, welche Sozialisationskontexte maßgeblich für diese Resultate verantwortlich sind), sondern Bewertungen von Handlungen der sog. Sozialisanden sind. Diese Handlungen sind ihrerseits komplexes Resultat von Persönlichkeitsmerkmalen der Sozialisanden, wobei diese

Persönlichkeitsmerkmale natürlich nicht nur Resultat der schulischen Erziehungs- oder Sozialisationsprozesse allein sind, und den Handlungskontexten, wobei nicht nur die Schule handlungsrelevanter Kontext ist. Aus dieser Perspektive erscheint es als wenig sinnvoll, schulische Karrieren und damit die Entwicklung von Bildungsungleichheiten, soweit sie durch schulische Bewertungen direkt beeinflußt sind, als Ergebnis von individuellen Kompetenzen zu handeln. Eine Bildungskarriere ist in diesem Sinne Resultat von individuellen 'Aufführungen' oder Handlungen, die im Extremfall sogar relativ unabhängig von Persönlichkeitsdispositionen<sup>17</sup>, dem Explanandum einer Sozialisationstheorie, sein können. Die Beschreibung des gesellschaftlichen Phänomens Bildungsungleichheit ist dann als aggregierte Folge solcher Handlungen zu fassen.

Viel offensichtlicher für eine Orientierung an Handlung und gegen eine Orientierung an Sozialisation (also Entwicklung der Persönlichkeit) als konstitutives Merkmal einer an der Erklärung von Bildungsungleichheiten interessierten Soziologie der Erziehung spricht noch eine weitere Überlegung.

Selbst dann, wenn man begründet annehmen könnte, daß zwischen den schulisch bewerteten Handlungen und den Persönlichkeitsmerkmalen der Handelnden eine lineare und konsistente Beziehung besteht, so spricht gegen eine sozialisationstheoretische Orientierung der einfache Sachverhalt, daß schulische Karrieren nicht durch schulische Bewertungen determiniert werden. In gewissem Sinn sind die Schüler bzw. ihre Eltern frei, sich völlig unabhängig von durch Schule zertifizierten Leistungen für oder gegen eine bestimmte schulische Laufbahn oder auch - vorausgesetzt es besteht keine Schulpflicht mehr - für oder gegen einen Abbruch der Ausbildung zu entscheiden. Die schulischen Beno-

tungen können zwar ganz unabhängig vom Willen des Schülers oder seiner Eltern das Einschlagen bestimmter Bildungsgänge unmöglich machen oder doch jedenfalls behindern, falls sie den an eine bestimmte Laufbahn geknüpften Standard nicht erreichen. Andererseits zwingen z.B. sehr gute Abiturnoten niemanden zu studieren oder gar ein bestimmtes Fach zu wählen. Die Freiheit der Bildungsentscheidung läßt Kriterien Einlaß, die - vorausgesetzt ein jeweils notwendiger Notenstandard sei erreicht - völlig unabhängig von schulisch zertifizierter Leistung Wahlverhalten determinieren. Das Ausmaß der Wahlfreiheit hängt natürlich von der Struktur des Bildungssystems ab. Allgemein läßt sich jedoch feststellen, daß mit der Menge der jeweils möglichen Entscheidungen, die einem Schüler an einem bestimmten Punkt seiner Bildungslaufbahn möglich sind und der Anzahl solcher Entscheidungspunkte, auch der Einfluß solcher Kriterien auf die Wahlen zunimmt, die nicht auf den schulischen Leistungen beruhen. Unter einer solchen Perspektive sind Bildungssysteme weniger als Sozialisationsinstanzen zu betrachten, sondern vielmehr als Handlungskontexte, die bestimmte Handlungen vorschreiben oder ermöglichen, andere verbieten oder behindern. Im Hinblick auf die Ungleichheitsthematik und die letzten Bemerkungen läßt sich dann vermuten, daß mit dem Grad der institutionalisierten Entscheidungsfreiheit auch die Zahl der schichtspezifisch ungleich verteilten "Selbsteeliminierung" (BOURDIEU) steigt, was nicht unbedingt den "freiwilligen" Ausschluß aus dem Bildungswesen, sondern auch die Wahl wenig reputierter Bildungseinrichtungen oder Bildungswege bedeuten kann. Diese Handlungsorientierung führt zu der erschreckenden Vermutung, daß möglicherweise gerade eine zunehmende Differenzierung des Ausbildungsektors Bildungsungleichheiten jedenfalls dann verstärkt,

wenn die nicht auf schulischem Erfolg beruhenden Entscheidungskriterien schichtspezifisch variieren.

Geht man davon aus, daß die (Entwicklung der) Ungleichheit von Bildungschancen aggregierte Folge individueller Schullaufbahnentscheidungen ist, wird sich eine diese Ungleichheit untersuchende Soziologie der Erziehung nicht als schichtenspezifisch orientierte, oder allgemeiner, an sozialstrukturellen Ungleichheiten orientierte Sozialisationsforschung begreifen können, sondern als 'schichtenspezifische Handlungstheorie'.

Dennoch kann in diesem Zusammenhang von einer Erweiterung und nicht Ersetzung der Sozialisationstheorie gesprochen werden. Handeln ist immer auch Resultat von Persönlichkeitsmerkmalen der handelnden Individuen. Eine schichtspezifisch und handlungstheoretisch ausgerichtete Soziologie der (Entwicklung von) ungleichen Bildungschancen kann und darf nicht blind sein gegenüber (der Entwicklung von) handlungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen. Ebenso wenig kann sie die Entwicklungsbedingungen von Persönlichkeit ignorieren. Deshalb muß sie sozialisationstheoretische Erkenntnisse in sich aufnehmen. Andernfalls kann sie Handlungen lediglich als freie Entscheidungen oder als Ergebnis eines aktuellen Umweltdrucks fassen. Gerade die schichtenspezifische Sozialisationsforschung hat jedoch gezeigt, daß individuelle Persönlichkeitsmerkmale auch abhängig sind von soziokulturellen und ökonomischen Kontexten, in denen Individuen sich bewegt haben, sie also gesellschaftlich kodeterminierte Entwicklungsfolgen sind.

Gegen eine 'sozialisationslose' Handlungstheorie (wiewohl auch gegen eine individualisierende Sozialisationstheorie, wie sie wenigstens tendenziell von der modernen Sozialisationstheorie betrieben wird) setzt die schichtenspezifische Sozialisationsforschung die Erkenntnis von sozialstrukturell variierenden Regelmäßigkeiten der Persönlichkeit.

Wenn Handeln nicht einfaches Resultat der Persönlichkeit, sondern auch umweltbedingt ist, bedarf es innerhalb eines Handlungsmodells sowohl einer Ausarbeitung der individuumenternen sozialen Entwicklungsbedingungen wie auch einer Ausarbeitung der jeweils aktuell handlungsrelevanten Umwelt. Umweltmodelle sind demnach als Sozialisations- und Handlungskontexte zu erarbeiten. Die Unterscheidung zwischen Sozialisations- und Handlungskontexten ist genauer betrachtet eine zeitliche. Aktuelle Handlungskontexte sind vom Blickwinkel der Zukunft aus betrachtet auch immer Sozialisationskontexte, da das Handeln innerhalb dieser Kontexte (prinzipiell) Bedeutung für die Entwicklung der Persönlichkeit hat; Sozialisationskontexte, also Situationen, denen Bedeutung für die Entwicklung von Persönlichkeit zukamen, waren auch immer Handlungskontexte, insofern das Individuum sich etwa zwischen verschiedenen Handlungsalternativen zu entscheiden hatte, ihm bestimmte Handlungen unmöglich waren oder ihm bestimmte Handlungen aufgezwungen wurden. Umweltmodelle sind deshalb immer auch 'historisch', daß heißt entlang einer zeitlichen Achse zu konzipieren.

Im Gegensatz zu den mir bekannten Umweltmodellen der modernen Sozialisationstheorie halte ich es im übrigen für sinnvoller, 'explanandum-kongruente' Umweltmodelle zu entwickeln, als alles umfassende 'Weltmodelle'. Es wird genügend Schwierigkeiten mit sich bringen, ein Umweltmodell zu entwickeln, das hinsichtlich einer so relativ präzisen Fragestellung wie der nach der Entwicklung von Bildungsungleichheiten hinreichend erklärungskräftig ist. Gleiches dürfte gelten für die sozialisationstheoretische Fragestellung nach den Effekten verschiedener Schultypen für die Persönlichkeit von Schülern, also für die Erstellung eines 'Schultypenmodells'. Nichts spricht meines Er-

achtens dafür anzunehmen, daß derartige Untersuchungen in dieser Hinsicht den Standard der amerikanischen 'impact of college-Forschung' zu Beginn der siebziger Jahre überbieten und theoretisch fundierte Schulmodelle zur Grundlage nehmen (vgl. für einschlägige deutschsprachige Untersuchungen bis 1980: PROJEKTGRUPPE ORGANISATIONSFORSCHUNG 1982)<sup>18</sup>. Dennoch kaprizieren sich die modernen Sozialisationstheoretiker auf die Entwicklung umfassender Modelle, denen zwar heuristische, aber kaum praktisch-empirische Kompetenz zugesprochen werden kann. Die 'Überwinder' der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung haben eines ihrer Merkmale jedenfalls nicht überwunden: die Unbescheidenheit.

In der vorliegenden Arbeit wird es weder um die Entwicklung eines Umweltmodells - weder eines allgemeinen noch eines 'explanandum-kongruenten'- gehen. Auch wird nicht der Versuch unternommen werden, ein Persönlichkeitsmodell zu erarbeiten. Auch die Erstellung einer Handlungstheorie wird nicht geleistet werden<sup>19</sup>. Dagegen soll versucht werden, im Hinblick auf die zentrale Fragestellung der 'alten', schichtenspezifisch orientierten Soziologie der Erziehung, einen Ansatzpunkt zur konstruktiven Überwindung einer ihrer zentralen Schwächen aufzuzeigen. Diese, bislang meines Wissens kaum identifizierte Schwäche, ist ihre 'Handlungsarmut' als Resultat ihrer funktionalistisch-sozialisations-theoretischen Perspektive. Es wird ein Handlungsmodell vorgestellt werden, das versucht, Wege zur Weiterführung des alten erziehungssoziologischen Themas zu eröffnen. Mit ihm will ich mich gegen solche Versuche stellen, die schichtenspezifische Sozialisationsforschung als schlichtweg 'veraltet' klassifizieren.

Die elementaren Komponenten des Modells - Umwelt, Person

und Handlung - und ihre Relationen werden so weit ausdifferenziert werden, daß die im Hinblick auf empirische Forschung bzw. Reanalyse solcher Forschung notwendige Konkretisierung des Modells möglich wird.

Interessant in diesem Zusammenhang ist, daß einige Ansätze der neueren Sozialisationsforschung innerhalb der Soziologie, sich tendenziell in Handlungsmodelle umzubilden beginnen, obwohl sie noch unter dem Begriff 'Sozialisationsmodelle' firmieren oder als solche tituliert werden.

#### 1.1. ZUR VORGEHENSWEISE

Zur Entwicklung meiner These, daß nämlich die schichtenspezifische Sozialisationsforschung hinsichtlich des Themas Bildungsungleichheiten konstruktiv als schichtenspezifische, oder allgemeiner, sozialstrukturelle Handlungsforschung weiterentwickelt werden muß, wähle ich folgende Vorgehensweise:

Zunächst versuche ich zu zeigen, daß das Thema 'Erziehung' sich als soziologisches in einer Soziologie der Erziehung etabliert hat, deren 'harter Kern' durch eine funktionalistische, schichtenspezifische und sozialisationstheoretische Perspektive auf theoretischer Ebene und durch die Problematisierung von sozial bedingten Ungleichheiten auf thematischer Ebene beschreibbar ist. Trotz des Aufweises unterschiedlicher, Ungleichheit bedingender Mechanismen und unterschiedlicher Ergebnisse hinsichtlich der Art des funktionalen Beitrages des Erziehungssystems für andere soziale Subsysteme oder der Gesellschaft, versuche ich anhand eines einfachen Schemas zu zeigen, daß die 'alte' Soziologie der Erziehung sich durch eine, von den meisten Forschern geteilte, allgemeine Vor-

gehensweise kennzeichnen läßt.

Mittels dieses Schemas lassen sich unter anderem mögliche Schwächen der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung identifizieren. Exemplarisch werden solche, aus der Vorgehensweise bzw. dem allgemeinen konzeptuellen Schema jedoch nicht zwangsläufig hervorgehende Schwächen anhand einer Arbeit von PARSONS und einer von BOURDIEU aufgezeigt. Beide Autoren bieten sich vor allem auch deshalb an, weil sie trotz eines gemeinsamen konzeptuellen Schemas zu geradezu konträren Auffassungen hinsichtlich der Funktion von Schule kommen.

Es wird dann ein weiteres Schema entwickelt, mit dessen Hilfe sich unter anderem sozialisationstheoretische Arbeiten klassifizieren lassen. Es hilft auch beim Versuch, moderne Sozialisationsforschung dahingehend zu überprüfen, ob sie die von ihr selbst beklagten Mängel der schichtenspezifischen Orientierung korrigieren kann. Im Verlauf der Besprechung moderner Sozialisationstheorien werden wir feststellen, daß einige der neueren Vorschläge, von Sozialisationsforschern nahezu unbemerkt, das Sozialisationsmodell in ein Handlungsmodell zu überführen beginnen. Eines dieser Modelle entspringt, wenn auch häufig implizit, einer Arbeit BOUDONs über die Entwicklung von Bildungsungleichheiten.

Bevor BOUDONs Modell vorgestellt wird, werden wir noch einmal kurz auf die bildungssoziologischen Arbeiten BOURDIEUs zurückkommen und zu zeigen versuchen, daß auch er nicht nur sozialisationstheoretisch orientiert war, sondern sein Modell gerade dort am erklärungskräftigsten scheint, wo es handlungstheoretisch argumentiert. BOUDONs Modell erscheint als elaborierte Fassung eines - meines Erachtens leider häufig übersehenen - Aspektes der BOURDIEUschen Erziehungssoziologie.

Der grundlegende Mangel des Modells von BOUDON liegt jedoch darin, daß er Schule bzw. das Erziehungssystem nicht



mehr als Sozialisationskontext begreift. Diese Schwäche manifestiert sich in einer nur scheinbar zufälligen Grundannahme seines Modells, nämlich dem Konstanthalten von Übergangswahrscheinlichkeiten.

Diese Überlegungen führen dann zu der Formulierung eines allgemeinen Handlungsmodells, das in der Lage zu sein scheint, den als 'Handlungsarmut' bezeichneten Fehler der 'alten' Soziologie der Erziehung konstruktiv zu überwinden, ohne gleichzeitig ihre Ungleichheitsthematik und damit ihre gesellschaftliche Perspektive aufzugeben, wie es in neueren Sozialisationsstheorien und neueren Erziehungssoziologien offensichtlich geschieht.

2. Die Konstituierung einer soziologischen Analyse der Erziehung.

Die Entwicklung moderner Gesellschaften beinhaltet nach PARSONS und PLATT (1974: 1) drei Prozesse revolutionären strukturellen Wandels: die industrielle Revolution, die demokratische Revolution und die Erziehungsrevolution.

Das gesellschaftlich ausdifferenzierte Erziehungssystem, die institutionelle Formalisierung von Lernprozessen also, kann als ein Charakteristikum moderner Gesellschaften angesehen werden<sup>1</sup>.

Angesichts der Bedeutung gesellschaftlich organisierter Erziehung für Individuen wie für gesamtgesellschaftliche Funktionszusammenhänge mag es überraschen, daß ihre Analyse bis vor relativ kurzer Zeit nahezu ausschließlich einer Disziplin, nämlich der Pädagogik, als Aufgabe zukam.

Auch die Soziologie, vielleicht gerade sie, tat sich trotz ihrer 'programmatischen', wenn auch zweifellos problematischen Nähe zur Pädagogik überaus schwer, Erziehung als eines 'ihrer' Themen zu entdecken.

Noch 1959 konnte der Soziologe Neal GROSS mit einigem Recht bemerken: "The sociological analysis of education may be described as a relatively underdeveloped and unfashionable subfield of sociology. There are currently only a handful of sociologists who make this field their speciality" (1965: 128)<sup>2</sup>.

Die Situation hat sich seitdem grundlegend geändert. Erziehung ist heute ein bedeutendes Thema nahezu aller Handlungs- und Sozialwissenschaften. Und insbesondere eines der Soziologie.

Innerhalb der Soziologie hat sich eine Subdisziplin etablieren können, die sich zentral mit Problemen der Erziehung bzw. der Erziehungssysteme beschäftigt. Für diese soziologische Subdisziplin, die im anglo-amerikanischen Sprachraum als 'Sociology of Education', im deutschen Sprachraum wechselweise als 'Erziehungssoziologie', 'Soziologie der Erziehung' oder 'Bildungssoziologie' firmiert, konnte EGGLESTON schon 15 Jahre nach GROSS behaupten, daß "the output of research in the sociology of education is probably greater and certainly as great as in any field of sociology" (1974: 1)<sup>3</sup>.

Nicht nur durch die vom einzelnen nicht mehr überschaubare Quantität ihrer Beiträge erreichte die Soziologie der Erziehung ein hohes Maß an Reputation. Sie zeichnet sich gleichfalls durch ein hohes Maß sozialer und soziologischer Bedeutung aus.

Viele Forschungsergebnisse der Soziologie der Erziehung sind heute - wenn auch in reduzierter und popularisierter Form - Bestandteil des Alltagswissens; eine nicht unbedeutende Anzahl ihrer Ergebnisse war leitend für teilweise einschneidende politische Interventionen im Bildungsbereich.

Wenn auch die Soziologie der Erziehung, wie jede 'Bindestrichsoziologie', sich nur in Abhängigkeit von Entwicklungen und dem jeweiligen Stand der Problemlösungskapazitäten der 'Mutterdisziplin' entfalten kann, so scheint doch gerade in diesem Fall etwas von der reziproken Beziehung zwischen Disziplin und Subdisziplin auf. Die Soziologie der Erziehung hat nicht unwesentlich zur Entwicklung der Soziologie sowohl in theoretischer, als auch in methodologischer und methodischer Hinsicht beigetragen.

Erziehung hat sich, die formalen Grenzen der speziellen

Soziologien überschreitend, zu einem zentralen und allgemeinen Gegenstand der Soziologie entwickelt.

Zudem ist die soziologische Sichtweise (z.T.) tief in diejenigen Wissenschaften eingedrungen, die sich traditionell mit Erziehung und Entwicklung befassen.

Beiträge zur soziologischen Analyse der Erziehung sind nicht nur innerhalb der Soziologie oder gar einer fest umrissenen und starr abgegrenzten Erziehungssoziologie auffindbar. Einschlägige Aufsätze etwa sind nicht nur in solchen Zeitschriften veröffentlicht, die sich explizit als Forum einer Soziologie der Erziehung begreifen<sup>4</sup>, sondern über nahezu alle handlungs- und sozialwissenschaftlichen Fachzeitschriften verstreut.

Angesichts der Quantität einschlägiger Arbeiten und der Heterogenität ihrer disziplinären Eingebundenheit, handelt es sich bei Versuchen, einen Überblick oder eine Geschichte der Soziologie der Erziehung anfertigen zu wollen, um äußerst zeit- und kostenintensive Unternehmungen.

Es ist so nicht verwunderlich, daß auch die gelungensten solcher Arbeiten (etwa: KARABEL & HALSEY 1977, MURPHY 1979, STRZELEWICZ 1979) nur selektiv grobe Tendenzen theoretischer oder thematischer Orientierungen unter mehr oder weniger deutlicher nationaler Fixierung zu beschreiben vermögen.

Nun handelt es sich bei der vorliegenden Arbeit weder um den Versuch einer (möglichst) umfassenden Einführung in soziologische Erziehungsanalyse noch um den Versuch einer 'Geschichte der Soziologie der Erziehung'. Deshalb könnten die vorherigen Bemerkungen als überflüssig erscheinen.

Allerdings wird im folgenden immer wieder die Rede von der Soziologie der Erziehung, Bildungs- oder Erziehungssoziologie sein. Der Leser sollte wissen, daß ich mich hierbei weder der Illusion hingabe, als existiere so etwas wie eine streng abgrenzbare Disziplin, deren Arbeiten quasi-natürlich einer der obigen Eigennahmen anhaftet, noch beanspruche, meine Aussagen auf die Gesamtheit jener Arbeiten zu beziehen, die man erziehungssoziologisch nennen kann.

Die in dieser Arbeit enthaltenen Bemerkungen und Vorschläge beziehen sich lediglich auf Tendenzen soziologischer Erziehungsforschung; das Etikett 'Soziologie der Erziehung' wird also selektiv benutzt. Allerdings befinde ich mich mit meinen weiteren Auslassungen nicht in marginalen Bereichen soziologischer Erziehungsanalyse, sondern in ihrem "harten Kern". Das wird im Verlauf der Arbeit noch deutlich werden.

Aber bereits hier werde ich im Rahmen einer kurzen Beschreibung der 'Geburt' soziologischer Erziehungsanalyse und ihrer 'Karriere' als relativ eigenständige soziologische Subdisziplin zu zeigen versuchen, daß trotz des Vorhandenseins bestimmter Divergenzen bezüglich Fragestellung, Theorie, Methodologie, Methode und Forschungsergebnisse von einem solchen 'harten Kern', und somit in einem wohlverstandenen Sinn auch von der Soziologie der Erziehung gesprochen werden kann.

Von der Existenz einer systematischen und genuin soziologischen Analyse der Erziehung und des Erziehungswesens moderner Gesellschaften läßt sich wohl erst seit den 50er Jahren sprechen.

Frühere Arbeiten über das Verhältnis von Pädagogik und Soziologie waren eher 'philosophisch'. Als theoretische und empirische Beiträge zur soziologischen Erziehungsana-

lyse lassen sie sich kaum begreifen<sup>5</sup>. Die Arbeiten DURKHEIMS<sup>6</sup> oder die Arbeit WALLERS<sup>7</sup>, die diesen Ansprüchen sicher voll genügen, sind lediglich als die berühmten 'Ausnahmen von der Regel' anzusehen. Und die im anglo-amerikanischen Sprachraum als 'Educational Sociology' bekannte Disziplin beheimatete die Soziologie lediglich in ihrem Namen. Allerdings spielt sie für die Entwicklung soziologischer Erziehungsanalyse sicher eine nicht unbedeutende Rolle.

Die 'Educational Sociology' erfreute sich zu Beginn dieses Jahrhunderts wachsender Beliebtheit. Als 1928 E.G. PAYNE in der Vereinigten Staaten das 'Journal of Educational Sociology' gründete, hatte die Disziplin ihren Zenit wohl schon überschritten. Denn während bis 1926 die Zahl der Colleges, die erziehungssoziologische Kurse anboten, stark anstieg (vgl. BANKS 1975: 7 und CORWIN 1965: 56), so war diese Bewegung zwischen 1926 und 1947 rückläufig (vgl. HERRINGTON 1947: 129 und BROOKOVER 1949: 407).

Die Analyse dieser 'Rezession' und die Entwicklung neuer Perspektiven standen im Mittelpunkt verschiedener Abhandlungen (z.B. BRIM 1958, HANSEN 1962/3 und 1967, CORWIN 1965), von denen einige heute zu den 'Klassikern' soziologischer Erziehungsanalyse zu zählen sind. Aus der kritischen, aus soziologischer Perspektive vorgenommenen Rezeption der Arbeiten aus dem Umfeld der Educational Sociology, wurde eine umfassende Programmatik für die soziologische Analyse von Erziehung und Erziehungssystemen entwickelt.

Die Educational Sociology wurde als eine in ihrem Kern normative Disziplin abgelehnt. Trotz einer gewissen Heterogenität ihrer thematischen Schwerpunktsetzungen (vgl. LEE

1927) bezog sie sich im wesentlichen darauf,

- Erziehung als Mittel gesellschaftlichen Fortschritts zu betrachten (hierfür steht besonders L.F. WARD),
- Erziehungsziele zu formulieren oder
- Lehrerausbildung zu verbessern.

Die Kritik an den Unternehmungen der Educational Sociology hatte eine gewisse Tradition. Schon 1928 schrieb ANGELL in kritischer Distanz zu den damaligen Konzeptionen, die Erziehungssoziologie solle nichts anderes sein, als "a branch of the pure science of sociology."

REUTER kritisierte 1935: "Educational sociologists have for the most part been concerned with other than sociological material ... Even that labeled as sociological commonly deals with social, practical, and moral topics or with questions of educational objectives and curricular content rather than with sociological problems!"

In ähnlicher Weise argumentiert dann die spätere Kritik. Ohne die Berechtigung praktisch oder moralisch orientierter Fragestellungen leugnen zu wollen schreibt BROOKOVER, "that these concepts of educational sociology (...) do not contribute to the scientific analysis of human relations - thus are not sociology..." (1949:412).

Was von der soziologischen Kompetenz der Educational Sociology zu halten sei, macht auch GROSS deutlich, wenn er W. WALLERs "Sociology of Teaching" als einzig bemerkenswerten soziologischen Beitrag der Disziplin anführt (1959: 132). Dieses Werk war zum Zeitpunkt dieser Einschätzung bereits älter als 25 Jahre<sup>8</sup>.

Gegen die Educational Sociology wird nun eine genuin soziologische Erziehungsanalyse gefordert als "the scientific analysis of the social processes and social patterns involved in the educational system" (BROOKOVER 1949: 413).

Als Forschungsgebiete, auf die eine soziologische Erziehungsanalyse sich beschränken sollte, erwähnt etwa GROSS Desegregationsforschung und die Analyse höherer Erziehung (1959: 131). In seinem Aufsatz führt er unter den Überschriften

- Social structure and the functioning of the school,
- The classroom as a social system,
- The external environment of schools and
- Education as an occupation and a career

weitere 'strategische Felder' erziehungssoziologischer Forschung näher aus (1959: 131 ff).

Die soziologisch orientierte Erziehungsforschung bekannte sich zudem zum erfahrungswissenschaftlichen Instrumentarium: "...any adequate sociology of education must present hypotheses concerning such human relations which will provide the body of theory to be tested in research" (BROOKOVER 1949: 413). Der Wechsel thematischer, theoretischer und methodischer Orientierungen wurde durch ein neues Etikett manifest: aus der Educational Sociology wurde die Sociology of Education. Und aus dem "Journal of Educational Sociology" wurde 1963 die Zeitschrift "Sociology of Education".

Die sich von den "Educational Sociologists" rigoros absetzenden Eigendefinitionen der "Sociologists of Education" sollten nicht zu der Annahme verführen, als handle es sich hier um vollends inkompatible Disziplinen<sup>9</sup>. Andererseits läßt sich erst seit den 50er Jahren von einer systematischen soziologischen Erziehungsanalyse sprechen. Mit der Etablierung der Sociology of Education wurden erstmalig Fragen und Probleme der Erziehung systematisch aus soziologischer

Perspektive angegangen. Schon im Titel dieser Disziplin wird die besondere Gewichtung der soziologischen Komponente deutlich.

Die späte 'Adoption' der Erziehung durch die Soziologie, wie auch die folgende rapide Expansion der Soziologie der Erziehung, haben sicherlich einen ihrer Gründe darin, daß sowohl die individuelle als auch die gesellschaftliche Bedeutung von Erziehung erst nach dem Ende des zweiten Weltkrieges augenscheinlich wurde.

Die individuellen Lebenschancen waren mit zunehmender Deutlichkeit an den Erwerb von Bildungszertifikaten gebunden; das Zeitalter des 'self-made-man' schien seinem Ende entgegen zu gehen<sup>10</sup>.

Angesichts des Aufkommens relativ eigenwilliger jugendlicher Subkulturen fürchteten sich einige konservative Geister um den Fortbestand kultureller Werte. Erziehung wurde zum kulturellen Problem.

Angesichts erster Niederlagen im Kampf gegen nicht-kapitalistische Systeme um technologische und ökonomische Vorherrschaft wurde Erziehung zum wirtschaftlichen Faktor. Angesichts erster Brüche im System der Ideologie von Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit wurde Erziehung zum politischen Problem.

Mit Hilfe der klassisch-pädagogischen Perspektive, der Beschränkung auf die Erzieher-Zögling-Dyade, ließ sich keines dieser Probleme in den Griff bekommen.

Neben diesen und anderen gesellschaftlichen Prozessen spielen jedoch sicher auch wissenschaftsinterne Entwicklungen eine Rolle für Konstituierung und Expansion der Soziologie der Erziehung.

Die Soziologie war für lange Zeit ein 'marginal man' inner-

halb der Gemeinde der Wissenschaften. Sie befand sich in einem Kampf um ihre Anerkennung. Aus dieser Position heraus war es wenig wahrscheinlich, daß sich die Soziologie mit Erziehung, also einer Thematik befaßte, die den spezifischen Gegenstand der Pädagogik abgab, einer Disziplin also, deren wissenschaftlicher Status selbst höchst umstritten war.

Der marginal man verbindet sich typischerweise nicht mit Schwachen.

Mit zunehmender Reputation der Soziologie änderten sich die Bedingungen. Eine akzeptierte und entsprechend selbstbewußte Soziologie konnte Berührungängste bezüglich der Pädagogik überwinden.

Im Gegenteil konnte die Soziologie nun über die Erbringung des Nachweises, daß sie eher als die Pädagogik in der Lage ist, Probleme der Erziehung wissenschaftlich zu lösen, zusätzliche Reputation erlangen.

Für das neue Selbstbewußtsein der Soziologie war in besonderem Maße der Strukturfunktionalismus verantwortlich. Die Grundlagen für dieses Paradigma hatte Talcott PARSONS bereits 1937 mit seinem "The Structure of Social Action" im Rahmen seiner, um den Begriff des sozialen Handelns zentrierten Auseinandersetzung mit Arbeiten von MARSHALL, PARETO, DURKHEIM und WEBER gelegt. 1951 war das Paradigma mit PARSONS' "The Social System" und "Towards a General Theory of Action", dem Resultat eines von ihm maßgeblich bestimmten interdisziplinären Forschungsprojektes, in wesentlichen Aspekten ausgearbeitet.

PARSONS' Verdienst für die Soziologie liegt nicht nur darin, daß er eine genuin soziologische Theorie<sup>11</sup> entwarf, die mit dem Anspruch auf gelungene Synthetisierung und damit Überwindung der klassischen Antinomien von Indi-

vidualismus und Kollektivismus bzw. Idealismus und Materialismus auftrat, sondern auch darin, daß er der Soziologie ihren spezifischen und exklusiven Ort innerhalb der Handlungs- und Sozialwissenschaften zuwies.

Die Soziologie jener Zeit war, das läßt sich ohne unverhältnismäßige Simplifizierung sagen, strukturfunktionalistisch. Und auch das damals noch recht kleine Heer der Erziehungssoziologen favorisierte dieses Paradigma und koppelte sich so an die Entwicklungen der allgemeinen Soziologie an.

Mit Blick auf die damalige Situation in den Vereinigten Staaten von Amerika, dem Ursprungsort so vieler wichtiger und meist mit zeitlicher Verschiebung auch in anderen Ländern adaptierter Entwicklungen innerhalb der Soziologie und ihrer Subdisziplinen, schreiben KARABEL und HALSEY über den Zusammenhang von Strukturfunktionalismus und Soziologie der Erziehung: "By the 1950s the prevailing orthodoxy in American sociology of education was structural functionalism. As formulated by Talcott Parsons it offered an emerging subject both an all-encompassing theoretical framework and a valuable conceptual guide for setting research priorities. When these were combined with the canons of scientific procedure, which sociologists of education planned to follow with the utmost rigor, an approach of seemingly unlimited possibilities had been developed. It would hardly seem an exaggeration to say that researchers in the field, armed with the dual weapons of structural functionalist theory and scientific method, envisaged few problems that would ultimately prove intractable" (1979: 3).

Unter den Autoren, die in den 50er Jahren die soziologische

Analyse der Erziehung entwickelten, befanden sich solche renommierte Wissenschaftler wie MERTON, BECKER, STOUFFER, CLARK, LEWIN, BROOKOVER, BIDWELL, BRIM und GROSS.

Auch PARSONS begann zu jener Zeit erziehungssoziologisch zu arbeiten. So legte er 1955 anlässlich des "Annual meeting of the American Sociological Society" ein Papier mit dem Titel "The Social Structure of the School" vor. Zusammen mit STOUFFER und KLUCKHOHN leitete er eine Studie über soziale Mobilität bei männlichen Schülern in Boston. 1959 veröffentlichte er im "Harvard Educational Review" einen Aufsatz über gesellschaftliche Funktionen der Erziehung, der gleichermaßen umstritten wie konstitutiv für die weiteren Entwicklungen der Soziologie der Erziehung war.

Daß PARSONS bis zu seinem Tod Erziehung und hier besonders den Aspekt der höheren Erziehung als einen seiner zentralen Forschungsgegenstände betrachtete, ist sicher nicht Resultat rein privater Interessen. Einerseits war er offenbar von der besonderen gesellschaftlichen Bedeutung der Erziehung überzeugt, andererseits läßt sich auch in seinem Theoriegebäude Erziehung an exponierter Stelle, nämlich im Bereich der Verknüpfung von kulturellem und sozialem System, verorten.

Bereits gegen Ende der 50er Jahre wurden erste Einwände gegen den Strukturfunktionalismus geltend gemacht, die jedoch insofern zunächst folgenlos blieben, weil die Kritik abstrakt blieb und kaum in Forschung umgesetzt werden konnte<sup>12</sup>.

Bald jedoch wuchs die Front der Gegner des Strukturfunktionalismus. Die Einwände zentrierten um die Vorwürfe, der Funktionalismus betone in unzulässiger Weise 'Konsens', 'Integration', 'Harmonie' und könne 'Konflikt' und 'Wandel' nicht denken.

Obwohl PARSONS bei seiner Weiterentwicklung des Struktur-funktionalismus zur "Funktionalen Analyse" besonders solche Einschätzungen zu korrigieren versuchte, (vgl. etwa PARSONS 1966) und MERTONS Versuch, die logische Neutralität der funktionalen Analyse sozialer Phänomene nachzuweisen (1968: 92-96) meines Erachtens recht gut gelungen war, gehören sie noch heute zum festen Repertoire der Kritik (vgl. auch SAVAGE 1983).

Hier ist nicht der Platz, um über die Berechtigung der Kritik zu diskutieren. Auf alle Fälle haben sich besonders aus der Auseinandersetzung mit dem Funktionalismus PARSONSscher Prägung konkurrierende Paradigmen entwickelt, die sich teilweise - indem sie sich etwa auf die Schottischen Moralphilosophen, MARX oder WEBER bzw. zentrale Aspekte ihrer Arbeiten beriefen - in Affinität zu solchen Traditionen setzten, die PARSONS glaubte überwunden zu haben.

So werden mit einigem Recht Überblicksarbeiten über die moderne Soziologie häufig entlang der Achse "Welche Paradigmen lassen sich wie und wann unterscheiden?" angefertigt.

Das gleiche gilt für die soziologischen Subdisziplinen innerhalb derer - wenn auch meistens mit einiger zeitlicher Verzögerung - die Paradigmenkonkurrenz eine ebenso große Rolle spielt wie innerhalb der theoretischen Soziologie.

Exemplarisch sei hier aufgelistet, wie KARABEL und HALSEY (1977) die Soziologie der Erziehung gliedern; sie unterscheiden in der aufgeführten Reihenfolge:

- Funktionalistische Erziehungstheorien,
- Human Capital,
- Methodologischer Empirismus,
- Konflikttheorien der Erziehung und
- Interaktionismus und die Herausforderung durch die 'neue' Soziologie der Erziehung. (1)

Die Autoren weisen ausdrücklich darauf hin, daß dieser Versuch einer Systematisierung und die Auswahl der Beiträge, die sie unter jedem der Gliederungspunkte treffen, die komplexe Wirklichkeit erziehungssoziologischer Forschung in starkem Maße simplifizieren. Nun sind Klassifikationen - sowohl im Alltag wie in der Wissenschaft - immer vereinfachend, interessengebunden und selektiv. Bereits die Rede von der Soziologie der Erziehung ist, wie ich weiter oben kurz andeutete, Resultat einer solchen Klassifikation.

Klassifikatorische Schemata sind Hilfsmittel zur (systematischen) Ordnung von Objekten (hier: von wissenschaftlichen Arbeiten, die in einem vorherigen Schritt als erziehungssoziologisch klassifiziert worden sind).

Diese Objekte werden anhand bestimmter, ausgewählter (zweckmäßiger) Merkmale begutachtet; dann werden diejenigen Objekte zu Typen zusammengefaßt (hier: Paradigmen), die sich hinsichtlich dieser Merkmale ähnlicher sind als andere.

Klassifikationen haben ihren Zweck darin, Wirklichkeit zu vereinfachen. Es kommt jedoch darauf an, Wirklichkeit nicht in unzulässiger Weise zu vereinfachen, was in dem Fall einer Systematisierung der Entwicklungen der Soziologie der Erziehung etwa dann geschehen wäre, wenn die ausgewählten Merkmale bezüglich dieses Zieles unzweckmäßig und/oder irrelevant sind. Diesen Vorwurf wird man KARABEL und

HALSEY nicht machen können. Sie haben die 'Linse ihrer Optik' auf relevante und innerhalb der Soziologie übliche Merkmale eingestellt und sind so zu einer allgemein akzeptierten Systematisierung erziehungssoziologischer Forschung gekommen. Von ihnen nicht erfaßte Aspekte der Disziplin kann man guten Gewissens als marginal bezüglich des Versuches einer Beschreibung ihrer dominanten Entwicklungen und ihres Entwicklungsstandes betrachten. Das besagt natürlich nicht, daß ausgehend von einem anderen Zweck, also mit einer anderen 'Einstellung der Optik', nicht gerade das 'Ausgeklammerte' bedeutsam werden könnte.

Erziehungssoziologische Arbeiten lassen sich hinsichtlich des ihnen zugrundegelegten Paradigmas unterscheiden; oder - was nicht dasselbe ist - hinsichtlich methodologischer oder methodischer Präferenzen, hinsichtlich ihrer Ergebnisse oder der in sie eingegangenen vortheorretischen Annahmen, hinsichtlich ihrer jeweiligen Affinität zu bestimmten anderen Disziplinen oder Subdisziplinen etc.

Unter Zugrundelegung einer anderen Perspektive könnten diese oder andere denkbare und sinnvolle Differenzierungen wenig hilfreich und zweckmäßig sein. Es läßt sich etwa nach Merkmalen fragen, die allen erziehungssoziologischen Beiträgen gemeinsam sind. In gewissem Sinn ist dies eine Umkehrung der obigen Fragestellung.

Natürlich wird man auch hier selektiv verfahren. Einerseits werden so prinzipiell wichtige Differenzen übergangen - aber das liegt ja in der 'Natur' jeder Klassifikation -, andererseits könnten die entdeckten Gemeinsamkeiten sich als trivial erweisen. Gerade bezüglich der Soziologie der Erziehung, die sich ja durch einen

großen und komplexen Forschungsoutput ausgezeichnet, liegt diese Gefahr nahe.

Allerdings glaube ich zeigen zu können, daß wenigstens diejenigen Arbeiten, die das Bild der Soziologie der Erziehung geprägt haben - damit also diejenigen Arbeiten, die in KARABELs und HALSEYs, aber auch in anderen vergleichbaren Systematiken referiert oder doch zumindest erwähnt werden - eine Reihe von Identitäten aufweisen, die nicht so allgemeiner Art sind, daß sie als trivial angesehen werden könnten.

Diese nicht-trivialen Gemeinsamkeiten kennzeichnen den 'harten Kern' erziehungssoziologischer Forschung. Daß die Entwicklung dieses 'harten Kerns', dessen Dimensionen im folgenden zu explizieren sind, nicht lediglich Reflex auf soziale, politische und ökonomische Prozesse ist, sondern trotz aller, oft in expliziter Opposition zum Funktionalismus stehender theoretischer, methodologischer oder methodischer Konkurrenz, implizit und oft unintendiert, an wesentliche Aspekte eben dieses Funktionalismus geknüpft ist, ist war interessant, in diesem Zusammenhang jedoch sekundär.



2.1 Der 'harte Kern' der 'alten' Soziologie der Erziehung.  
Systematisierung und Kritik.

Innerhalb der Soziologie der Erziehung besteht wenigstens bis gegen Ende der 70er Jahre eine relativ homogene thematische Orientierung, die man als 'funktionalen Konsens' kennzeichnen kann.

Von der Paradigmenkonkurrenz unberührt, hat die soziologische Forschung 'Erziehung' unter Zugrundelegung einer prinzipiell strukturfunktionalen Perspektive thematisiert. Um es in mittlerweile 'paradigmaneutraler', ursprünglich jedoch funktionalistischer Terminologie zu sagen, ging es der Soziologie der Erziehung um die Klärung des (funktionalen) Verhältnisses von Erziehungssystem und Gesellschaftssystem bzw. einzelner gesellschaftlicher Subsysteme.

Aufgrund der Vielzahl gesellschaftlich ausdifferenzierter Subsysteme ließ die funktionale Fragestellung eine große Menge spezieller thematischer Optionen zu. Im Mittelpunkt der Analysen standen jedoch fraglos mit dem ökonomischen System, dem System der sozialen Schichtung und dem kulturellen System bildungspolitisch zentrale Bereiche. Die an die Thematisierung der jeweiligen sozialen Systeme geknüpften bildungspolitischen Motive orientierten sich an "erstens, der ökonomischen Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften zur Erhöhung der Produktivität und der Verminderung von Beschäftigungsrisiken, zweitens, grundlegenden Legitimationsprinzipien und Verfassungsgeboten, vor allem dem Gebot der Entfaltung der Persönlichkeit und dem Recht auf gleiche Chancen und schließlich drittens, der Modernisierung bzw. Tradierung kultureller Orientierungen und Werte "(MÜLLER & MAYER 1976: 9). Erwähnenswert mag in diesem Zusammenhang noch sein, daß in der Regel der funktionale Beitrag des Erziehungssystems für andere gesell-

schaftliche Subsysteme, nicht aber die umgekehrte Fragestellung thematisiert wurde.

Das den Erziehungssoziologen am weitaus stärksten interessierende soziale Strukturmerkmal war das System der sozialen Schichtung.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werde ich mich lediglich auf solche erziehungssoziologischen Beiträge beziehen, die um Klärung der Interdependenz von Erziehungssystem und dem System der sozialen Schichtung bemüht waren (Ich glaube allerdings, daß die folgenden Ausführungen prinzipiell auch auf solche Beiträge beziehbar sind, die andere soziale Subsysteme und deren Verhältnis zum Erziehungssystem in den Mittelpunkt stellen).

Arbeiten, die den Beitrag des Erziehungssystems zur (Re-)Produktion des Systems sozialer Schichtung untersuchen, bilden den harten Kern erziehungssoziologischer Forschung der letzten 30 Jahre. Ich habe oben behauptet, daß die Beiträge innerhalb dieses harten Kerns sich, z.B. auch quer zu Paradigmakonkurrenzen, über ihre allgemeine funktionale und thematische Orientierung hinausgehend, durch eine Menge nicht-trivialer Gemeinsamkeiten kennzeichnen lassen.

Ich werde einige dieser Gemeinsamkeiten hier zunächst kurz darstellen.

Die systemtheoretisch anmutende Redeweise von der Interdependenz von Erziehungssystem und dem System sozialer Schichtung verschleierte, daß der Soziologie der Erziehung keine makrosoziologische Theorie zugrundeliegt. Man mag es bedauern oder begrüßen, festzustellen ist, daß die Soziologie der Erziehung nicht auf eine Vorstellung von Erziehung aufbaut, wie sie etwa von MARX und WEBER (die sich freilich nur am Rande mit Erziehung befaßten) und auch DURKHEIM geteilt wurde. Diese behandelten, unab-

hängig von den bekannten Unterschieden ihrer Theorien, Erziehung als makroskopische soziale Institution (vgl. ARCHER 1982: 234 f).

Die mikroskopische Ausrichtung der Soziologie der Erziehung läßt sich an verschiedenen Stellen ihrer Modelle aufweisen. Grundsätzlich begründet ist sie in der innerhalb der Erziehungssoziologie dominanten Sozialisationsperspektive. Die Disziplin läßt sich in der Tat als angewandte Sozialisationsforschung beschreiben (vgl. HURRELMANN 1975:18).

Damit läßt sich die Soziologie der Erziehung auf eine Sichtweise ein, die Effekte der Erziehung für Individuen bzw. für nach bestimmten Merkmalen gebildeten Gruppen von Individuen in den Mittelpunkt setzt.

Gesellschaftliche Funktionen der Erziehung sind, von dieser Perspektive ausgehend, nur als Aggregation individueller Effekte zu begreifen. Soziale Schichtung bezeichnet dann lediglich eine geordnete Menge (statischer) individueller Charakteristika.

Nun ist die Wahl der Sozialisationsperspektive sicher verständlich, denn Erziehungssysteme definieren sich selbst und lassen sich sinnvoll definieren als Sozialisations-systeme, als gesellschaftlich organisierte Einrichtungen mit dem Zweck der Einflußnahme auf bestimmte Individuen. Auch lassen sich bestimmte soziologisch interessante Explanada unter ausschließlicher Zugrundelegung der Sozialisationsperspektive, andere in Kombination dieser mit anderen Perspektiven erklären. Allerdings soll vor der Illusion gewarnt werden, Soziologie der Erziehung müsse angewandte Sozialisations-theorie sein bzw. unter ausschließlicher Verwendung dieser Perspektive könne eine umfassende Theorie der Erziehung erstellt werden. Auch das grundsätzlich zu befürwortende Bekenntnis zum Methoden- und Theoriepluralismus (vgl. etwa HURRELMANN 1975) führt nicht aus der grundsätzlichen Beschränkung.

Der Hinweis darauf, daß aus soziologischer Sicht gerade die Multifunktionalität der Erziehung aufgewiesen werden konnte, widerspricht nicht der These, die Soziologie der Erziehung fokussiere die Entwicklung individueller Handlungsdispositionen.

Andere funktionale Beiträge zur Erziehung bilden entweder Aspekte der Sozialisationsfunktion ab (etwa Qualifikationsfunktion, Emanzipationsfunktion) oder sind dieser funktional nachgeordnet, d.h. sie "bauen auf diese auf" (etwa Selektionsfunktion)<sup>13</sup>. Funktionen, die nicht als Ableitungen der Sozialisationsfunktion interpretierbar sind, spielen innerhalb soziologischer Erziehungsforschung kaum eine Rolle (etwa Kustodialfunktion).

Sozialisations-effekte werden heute als komplexes Resultat des Zusammenwirkens von Merkmalen von Individuen und von Merkmalen der sie umgebenden Kontexte (Umwelt) gedacht.

Die prozessuale Seite der Sozialisation hat die Soziologie lange Zeit nicht oder doch wenig interessiert. Die Analyse intra-individueller Prozesse wurde weitgehend der Psychologie überlassen, und eine genauere Analyse inter-individueller Prozesse wurde durch vielfach naive und unexplizierte Modelle ersetzt, die das Bild einseitiger Prägung der Sozialisanden zumindest nahelegen (vgl. BERTRAM 1981: 10).

Die Mechanismen, die den Zusammenhang der von der Erziehungssoziologie aufgewiesenen Variablen erklären könnten, verblieben in der **black box** (vgl. auch MÜLLER & MAYER 1976: 11).

Die schon früh geäußerten Kritiken an der Marginalisierung des Erziehungsprozesses und seiner Inhalte (etwa HALSEY et al. 1961: 10, HOARE 1965: 40) durch die Erziehungssoziologen waren zentrales Element für die Konstituierung einer 'neuen' Soziologie der Erziehung (bes. YOUNG 1971), die,

allerdings zunächst vornehmlich in England, zu einer gewissen Bedeutung kam. Ich will es mir hier nicht zur Aufgabe machen, die 'neue' Erziehungssoziologie zu kritisieren (hierzu z.B. KARABEL & HALSEY 1979: 52 ff, ARCHER 1982: 235), allerdings erscheint es mir als wenig sinnvoll, die von ihr geäußerte Kritik als hinreichend für die Notwendigkeit der Etablierung einer 'alternativen' Soziologie der Erziehung zu nehmen. Die faktische und von der Verwendung verschiedener Paradigmen unabhängige Trivialisierung von Erziehungsprozessen und deren Inhalte mag viele Gründe haben - wie etwa die radikale Abwendung vom Pädagogischen im Verlauf der Konstituierungsphase der Soziologie der Erziehung; sicherlich ist sie jedoch nicht zwangsläufige Folge gemeinsamer und grundsätzlicher Orientierungen einer 'alten' Soziologie der Erziehung. Im Gegenteil: Gerade wegen ihrer typischen Orientierung ist die Verwendung von black box-Modellen bezüglich des Erziehungsprozesses so erstaunlich. Die Sozialisationsperspektive schließt nämlich per definitionem die prozessuale Komponente mit ein.

Hinsichtlich der individuellen Merkmale, die als Bedingungen für Sozialisierungsergebnisse betrachtet werden, kam die Soziologie der Erziehung von Ausnahmen abgesehen (etwa EYSENCK 1980)<sup>14</sup> zu der Überzeugung, daß diese in bedeutendem Maße sozial bedingt seien. Die Fähigkeiten oder Dispositionen der Individuen zum Zeitpunkt ihres Eintritts in das System gesellschaftlich organisierter Erziehung wurden nicht mehr als ihnen anhaftende natürliche Merkmale betrachtet. Vielmehr waren sie ihrerseits Resultat vorangegangener Sozialisierungsprozesse, Resultat des Zusammenspiels von (unterschiedlich stark gewichteten) 'rein' personalen Merkmalen und (unterschiedlich stark gewichteten) Merkmalen des sozialen Kontextes der Individuen.

In diesem Zusammenhang hatten Modelle der sozialen Schichtung besondere Bedeutung. Nicht mehr individuelle Begabung und Leistungsfähigkeit sind verantwortlich für Erfolg oder Versagen innerhalb des Erziehungssystems, sondern die zufällige Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht. Die Schichten unterscheiden sich bezüglich ihres 'Sozialcharakters'. Dieser wird bereits in seinen wesentlichen Zügen während der frühen Kindheit innerhalb familialer Interaktion und innerhalb der Interaktion in sozial relativ homogen zusammengesetzten peer groups reproduziert.

Bemerkenswert für ein solches und ähnliche Modelle ist, daß die Struktur der sozialen Schichtung lediglich als direkte Ableitung der gesellschaftlichen Berufsstruktur gefaßt wurde. Hieraus ergibt sich dann auch fast schon zwangsläufig, daß auf der Ebene der familialen Interaktion "sozialstrukturelle Einflüsse (...) nur im Zusammenhang mit den beruflichen Erfahrungen vermutet werden" (BERTRAM 1981: 10).

Zu dieser Reduktion sozialstruktureller Komplexität und der Verkürzung interaktionsrelevanter Merkmale auf familialer Ebene werde ich später noch einmal kurz zurückkommen.

Erst auf der Grundlage sozio-kultureller Variationen von Persönlichkeitsdispositionen, glaubt die Soziologie der Erziehung den Funktionen des Erziehungssystems auf die Spur kommen zu können. Die vermutete enge Beziehung zwischen individueller, quasi naturhafter Ungleichheit und erreichter Leistung wird zunehmend ersetzt durch die These von der Beziehung zwischen sozialem Status und Leistung.

Im einen Fall wird Erfolg oder Versagen im Erziehungssystem als Ergebnis der individuellen Fähigkeit

bzw. Unfähigkeit gewertet, den dort angebotenen Lernstoff (Sozialisationsangebot) anzunehmen und zu beherrschen - im anderen Fall wird Erfolg oder Versagen so zu erklären versucht, daß das Lernangebot auf bestimmte Sozialcharaktere zugeschnitten ist und so sozial bedingte Ungleichheiten bestätigt oder verstärkt. Hier wird Erziehung als neutral, dort als - bewußt oder unbewußt - partiisch angesehen. In beiden Fällen ist die Selektionsleistung des Erziehungssystems jedoch Folge individueller Sozialisierungseffekte.

Die Soziologie der Erziehung hat sich jedoch nicht damit zufrieden gegeben, die schichtenspezifisch variierenden Erfolgsquoten im Erziehungssystem zu analysieren. Neben ihrer soziologischen Leistung, die Individuen in gewissem Sinne zu 'entindividuierten', oder positiv formuliert, die Bedeutung ihrer jeweiligen sozialen Einbettung zu thematisieren, um so Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und erreichten Bildungsabschlüssen zu formulieren, bezog sie auch die zukünftigen Lebenschancen der Individuen mit ein. Entsprechend der faktischen Reduktion des Schichtsystems auf das Berufssystem wurden Lebenschancen an den jeweils erreichten beruflichen Status gekoppelt.

In funktionalistischer bzw. systemtheoretischer Formulierung fragt der harte Kern erziehungssoziologischer Forschung nach dem Zusammenhang zwischen Schichtungssystem, Erziehungssystem und Beschäftigungssystem. In Anbetracht der Sozialisationsperspektive und der Disaggregation der Sozialstruktur und der Erwerbsstruktur in geordnete Mitgliedercharakteristika, läßt sich das Problem angemessener auf der Ebene individueller Lebensgeschichten beschreiben. Auf dieser Ebene geht es um den Zusammenhang

zwischen sozialer Herkunft (Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht), Ausbildungserfolg und erreichtem beruflichen Status.

Mit der Einbeziehung des Berufssystems in die Modelle erziehungssoziologischer Forschung wurde ein folgenschwerer Weg beschritten.

"Diese Art der Problemstellung verbindet traditionelle Untersuchungsgegenstände der Bildungs- und Mobilitätsforschung, die sich auf Teilaspekte sozialer Selektionsprozesse beziehen" (MÜLLER & MAYER 1976: 9). Prinzipiell mag eine solche Fragestellung zu befürworten sein. Die Soziologie der Erziehung hat jedoch übersehen, daß es sich hierbei in der Tat nur um Teilaspekte handelt. So besteht dann die Tendenz, daß die Soziologie der Erziehung sich mit soziologischer Mobilitätsforschung verwechselt, gar glaubt, ihr überlegen zu sein, da sie ja zusätzlich die Interdependenz von sozialer Herkunft und Bildungserfolg thematisiere. Die Soziologie der Erziehung kann nun niemals die Mobilitätsforschung ersetzen, allenfalls kann sie eben einen Teilaspekt ihres umfassenderen Gegenstandes untersuchen und auf diese Weise zu einer Theorie sozialer Mobilität einen Beitrag leisten.

Ein zweiter Gesichtspunkt ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen. Wenn Aussagen über den Zusammenhang zwischen erreichten Bildungsabschlüssen und beruflichem Status gemacht werden sollen, ist eine Theorie über die Interdependenz von Erziehungssystem und ökonomischem System unabdingbar, jedenfalls dann, wenn diese Aussagen nicht lediglich historisch einmalige statistische Relationen beschreiben wollen. In der Tat findet sich meines Wissens in der erziehungssoziologischen Literatur keine elaborierte Theorie, die eine funktionale Korrespondenz von Erzie-

hungs- und Beschäftigungssystem nachgewiesen hat. In der Regel wird lediglich auf die enge Beziehung zwischen Ausbildungserfolg und beruflichem Status hingewiesen. Nicht nur die mangelnde Präzision diesbezüglicher Aussagen ist auffallend, sondern ebenso die vorschnelle und ungeprüfte Negierung anderer denkbarer, für das Erreichen eines bestimmten beruflichen Status relevanter Faktoren.

Es mag ja auch zutreffen, daß die enge Verknüpfung von Ausbildungserfolg und beruflichem Status ein strukturelles Merkmal von modernen Gesellschaften ist. Allein ein rein statistischer Aufweis kann das jedoch theoretisch nicht begründen. Es gibt Anlaß zu der Vermutung, daß der Grad dieses Zusammenhangs in modernen Gesellschaften erheblich überschätzt wurde (vgl. auch JENCKS 1972).

In Zeiten ökonomischer Krisen, wie wir sie zur Zeit erleben, enthüllt das ökonomische System seine Macht, die es in Zeiten des problemlosen Wachstums leicht verschleiern konnte und weist damit all diejenigen in ihre Schranken, die von einer besonderen sozialen Dominanz solcher relativ peripherer Systeme wie dem Erziehungssystem überzeugt waren.

Unter gewissen historischen Konstellationen mag es so erscheinen, als sei Bildung entscheidende oder gar einzige (vgl. etwa SCHELKY 1961) Determinante im Prozeß der beruflichen Statuszuweisung; es gibt meines Erachtens jedoch eher Gründe anzunehmen, daß in modernen Gesellschaften westlicher Prägung der Arbeitsmarkt, und damit ein ökonomisches Subsystem, diesbezüglich dominant ist (vgl. auch OFFE 1975: 241).

Der Einbezug des Berufssystems in die Modelle der Soziologie der Erziehung hat eine Menge Fragen aufgeworfen, die bisher allerhöchstens in Ansätzen geklärt sind. Gleichzeitig wurde so der Blick vom primären Fokus dieser Disziplin, nämlich der Analyse des Erziehungssystems, abge-

lenkt. Ich meine, die Soziologie der Erziehung sollte deutlicher als bisher zwischen der Analyse von Bildungsungleichheiten und der Analyse von sozialen Ungleichheiten unterscheiden und sich - wenigstens zunächst - mit der Untersuchung des ersten Problems bescheiden.

Weiter oben hatte ich gesagt, daß die erziehungssoziologischen Kausalmodelle mit dem Schichtungs-, dem Erziehungs- und dem Berufssystem drei zentrale Komponenten aufweisen. Das läßt sich noch ein wenig ausweiten.

Zunächst wird also die Sozialstruktur als Schichtungssystem beschrieben. Schichtung wiederum korreliert mit dem Berufssystem. Die beruflichen Erfahrungen der erwachsenen Familienmitglieder (meistens wird vom Vater gesprochen) determinieren weitgehend die familialen Interaktionsstrukturen. Familien werden nun als Instanzen der Sozialisation begriffen. Hier wird dann bei den heranwachsenden Familienmitgliedern ein spezifischer, eben schichtspezifisch variierender Sozialcharakter ausgebildet<sup>15</sup>. Es hat sich eingebürgert, in diesem Zusammenhang von primärer Sozialisation zu sprechen.

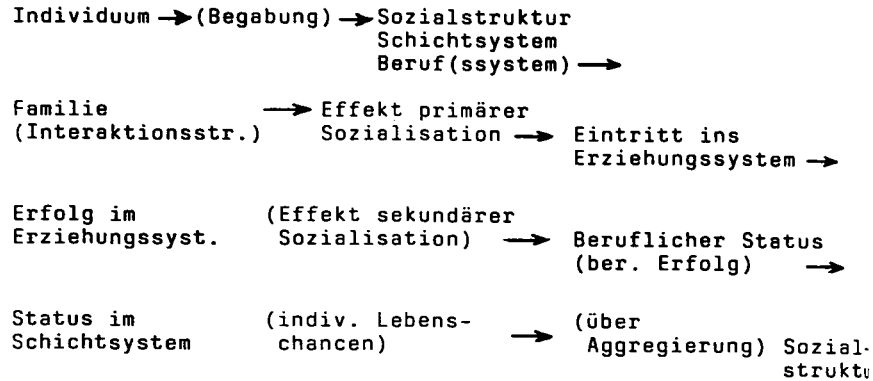
Ohne seine Mitgliedschaft in der Familie aufzugeben, tritt das Kind nun in das Erziehungssystem ein. Hier wird es weitergehenden Sozialisationseinflüssen ausgesetzt. Die erreichten Bildungserfolge (bewertete Sozialisationseffekte) determinieren oder kodeterminieren die berufliche Zukunft (Status im Berufssystem) des nun Jugendlichen. Der berufliche Status wiederum ist zentrales oder alleiniges Merkmal seiner Schichtzugehörigkeit.

Aus der Aggregation individueller Effekte (die 'Karrieren' von Individuen im Statuszuweisungsprozess) ergeben sich Annahmen über Produktion oder Reproduktion des Systems der sozialen Schichtung in modernen Gesellschaften westlicher Prägung.

Hiermit sind die wesentlichen Komponenten der Kausalmodelle sozialisationstheoretischer Erziehungssoziologie ge-

genannt. Die folgende Graphik gibt eine Übersicht.

KOMPONENTEN ERZIEHUNGS-  
SOZIOLOGISCHER KAUSALMODELLE MIT  
SCHICHTENSPEZIFISCHER SOZIALISATIONSPERSPEKTIVE



Die Taxonomie der Komponenten kann auch dazu dienen, Unterschiede zwischen den in theoretischen und empirischen Arbeiten verwandten Modellen herauszuarbeiten.

Solche Unterschiede sind vielfältiger Art. Zunächst einmal erhebt die Liste nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Die Typologie könnte um zusätzliche Komponenten erweitert werden. Als sozialisationsrelevant könnte etwa der Einfluß von peer groups oder von verwandtschaftlichen Netzwerken angesehen werden.

Abgesehen davon, daß einige Studien solche 'Restkomponenten' thematisieren, kann jedoch besonders in Anbetracht empirischer Arbeiten gesagt werden, daß das vorgeschlagene Modell ausreichend komplex ist. Besonders in empirischen Arbeiten werden in der Regel sehr viel weniger Komponenten untersucht, als hier aufgelistet.

Hiermit ist dann bereits die erste Achse angesprochen, entlang derer man einschlägige erziehungssoziologische Untersuchungen unterscheiden kann: Welche Komponenten werden jeweils in das kausale Erklärungsmodell aufgenommen? Arbeiten, in denen gleiche Komponenten thematisiert werden, ließen sich dann hinsichtlich der jeweiligen Gewichtung dieser Komponenten, also hinsichtlich ihrer jeweiligen Relevanz für die Erklärungsstrategie im Gesamtmodell, weiter differenzieren.

Die Kausalmodelle sind Mehrebenenmodelle. Auch hinsichtlich der Anzahl der benutzten Ebenen lassen sie sich unterscheiden.

Unabhängig von der Liste der Komponenten lassen sich die einschlägigen Arbeiten auch hinsichtlich der jeweils benannten Wirkungsfaktoren bzw. der verschiedenen kausalen Mechanismen differenzieren, über die Zusammenhänge erklärt werden sollen.

Weiter unterscheiden sich die Modelle erziehungssoziologischer Forschung bezüglich der Dimensionierung der einzelnen Komponenten. Das heißt, daß jeweils verschiedene Merkmale der Komponenten als relevant erachtet werden. So kann etwa das Merkmal Erziehungsstil als Charakteristikum der familialen Interaktionsstruktur in einem Fall angesehen werden, in einem anderen Fall könnte die Interaktionsstruktur über das Merkmal Erziehungsziele gekennzeichnet sein.

Nicht nur solche, mehr oder weniger gut begründete oder wenigstens doch begründbare unterschiedliche Strategien von Erziehungsforschern erklären, weshalb das Ergebnisprofil so heterogen ist<sup>16</sup>. Besonders auch die oft vortheoretischen Annahmen bezüglich des Charakters moderner Gesellschaften oder des erwünschten Charakters zukünftiger

Gesellschaften und die damit verbundenen unterschiedlichen Zielsetzungen der Wissenschaftler, produzieren divergierende und oft überhaupt nicht kompatible Forschungsergebnisse.

Allerdings hat sich - wenigstens in der Bundesrepublik - eine Interpretation des Statuszuweisungsprozesses durchgesetzt, wonach das Zusammenwirken der einzelnen Modellkomponenten zu einem zirkulären Sozialisationsverlauf führt. Auf der Ebene gesellschaftlicher Subsysteme läßt sich diese Annahme als Reproduktionstheorem kennzeichnen.

Für die bundesdeutsche Soziologie hat der Bildungssoziologe H.-G. ROLFF diese Interpretation bereits Ende der 60er Jahre formuliert:

"Die schichtspezifische Auslese durch die Schule ist in der modernen Gesellschaft, in der die formalen Schranken für den Zugang zu weiterführenden Schulen gefallen sind, vor allem durch einen zirkulären Verlauf des Sozialisationsprozesses bestimmt. Die Sozialisation durch den Beruf prägt in der Regel bei den Mitgliedern der sozialen Unterschicht andere Züge des Sozialcharakters als bei den Mitgliedern der Mittel- und Oberschicht. Während der Sozialisation durch die Familie werden normalerweise die jeweils typischen Charakterzüge der Eltern an die Kinder weitervermittelt. Die Sozialisation durch die Freundschaftsgruppen der Heranwachsenden vermag die schichtspezifischen Unterschiede nicht aufzuheben. Da die Sozialisation durch die Schule auf die Ausprägung des Sozialcharakters der Mittel- und Oberschicht besser eingestellt ist als auf die der Unterschicht, haben es die Kinder aus der Unterschicht besonders schwer, einen guten Schulerfolg zu erreichen. Sie erlangen häufig nur Qualifikationen für die gleichen niederen Berufspositionen, die ihre Eltern bereits ausüben. Wenn sie in diese Berufspositionen eintreten, dann ist der Zirkel geschlossen" (1967/72: 36).

Obwohl die Analyse der Funktionen des Erziehungssystems programmatisch im Mittelpunkt erziehungssoziologischer Forschung steht, kann ARCHER begründet feststellen:

"The single most neglected question in the vast literature on education concerns the Educational System itself. The very concept is ill-defined and used with negligence. It has been applied to anything 'educational' ..." (1982: 233). Hinter dem Begriff Erziehungssystem können sich etwa folgende unterschiedliche Konzepte verbergen:

- Es soll gleichzeitig auf die politischen (staatliche Kontrolle und Supervision) und die systemischen Aspekte (Relationen zwischen Einheiten bzw. Elementen und Prozessen) hingewiesen werden (vgl. ARCHER 1982: 233),
- Erziehung wird als Bündel von Organisationen betrachtet (Schulen, Akademien, Hochschulen etc.),
- Erziehung wird als set unterscheidbarer Eigenschaften konzipiert (input, Prozeß/throughput, output),
- Erziehung wird als Ansammlung sozialer Gruppen (Kollektive) vorgestellt (Schüler, Studenten, Lehrer etc.) (vgl. ARCHER 1982: 234).

Vielfach steckt hinter dem Begriff des Erziehungssystems gar keine identifizierbare Konzeption, so daß die Vermutung naheliegt, er diene lediglich dazu, die stilistischen Bedürfnisse der Autoren zu befriedigen oder den soziologischen Gehalt der jeweiligen Arbeit zu suggerieren.

Wenn aus der Sozialisationsperspektive vom Erziehungssystem moderner Gesellschaften gesprochen wird, dann liegt dieser Redeweise jedoch immer ein bestimmter Konsens zugrunde.

Der Begriff verweist zunächst auf die Tatsache, daß in modernen Gesellschaften die Einwirkung auf Individuen in weiten Bereichen organisiert und intentional betrieben wird.

Der Begriff beschreibt also zunächst bestimmte und höchst allgemeine Charakteristika eines von anderen unterscheidbaren Sozialisationskontextes. Aus dieser Perspektive wird das Erziehungssystem also von anderen Sozialisationskon-

texten unterschiedenen, nämlich solchen, in denen Sozialisation zwar geschieht, die aber nicht zum Zweck der Einwirkung auf Individuen gegründet werden und aus dieser Aufgabe ihre gesellschaftliche Rechtfertigung erhalten.

Die Sozialisationsforschung jedoch unterscheidet Sozialisationskontexte nicht auf dieser, sondern - wenn man so will - auf einer 'subtileren' Ebene.

Diese Differenzierung sozialisationsrelevanter Kontexte ist als instanzbezogene Sozialisationsforschung bekannt. Hier wird etwa zwischen familialer, vorschulischer, schulischer und beruflicher Sozialisation, zwischen Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen, in der Hochschule und in sozial-pädagogischen Einrichtungen oder Sozialisation durch Massenmedien (vgl. WALTER 1973, HURRELMANN & ULICH 1980, FEND 1977) unterschieden.

Solche oder ähnliche Differenzierungen scheinen gerade aus der Perspektive sozialisationstheoretisch orientierter Erziehungssoziologie sehr fruchtbar zu sein. Allerdings wird man sich darüber im klaren sein müssen, daß etwa eine Soziologie der Schule oder der Hochschule (beides Instanzen, die Bestandteil des umfassenden Erziehungssystems sind) keine Soziologie des Erziehungssystems ist<sup>17</sup>. Diese Einschränkung wird nur derjenige nicht akzeptieren, der behauptet, daß die Schule ein Mikrokosmos des Erziehungssystems, genauer, die Schule ein präzises, lediglich verkleinertes Abbild des Erziehungssystems ist. Ebenso kann die Erziehungssoziologie die Schulklasse als Analyseeinheit wählen. Es gelten auch hier die gleichen Einschränkungen wie oben.

Die Wahl der Analyseebenen ist relativ. Das liegt im Systembegriff bereits begründet. PARSONS machte sehr deutlich, daß jedes System immer auch als Subsystem eines größeren Systems begriffen werden kann und jedes Sub-

system bei gewechselter Perspektive selbst als System begreifbar ist.

Wenn auch relativ, so ist die Wahl der Analyseebene doch nicht unwillkürlich. Primäres Kriterium der Wahl ist die Kongruenz von Analyseebene und Forschungsfrage. Die Richtigkeit der Wahl läßt sich freilich erst ex post feststellen.

Wenn die Entscheidung für eine Analyseebene gefallen ist, bedarf es weiterer notwendiger Schritte der Präzisierung. Es müssen die sozialisationsrelevanten Merkmale des jeweiligen Kontextes benannt werden. Allgemeiner gesprochen, das Feld muß dimensioniert werden. Es bedarf eines theoretischen Modells der Elemente, durch die der jeweilige Kontext (bzw. das jeweilige System) konstituiert ist, und es bedarf eines Modells ihrer Relationen<sup>18</sup>.

Gleichzeitig, will man die jeweilige Analyseeinheit nicht noch stärker insulieren als es durch den analytischen Zugriff ohnehin geschieht, ist ein Modell ihrer Umwelt<sup>19</sup> und ihrer externen Beziehungen unerlässlich.

Das Gesamtmodell ist theoretisch zu begründen und sollte nicht lediglich Ausfluß des 'gesunden Menschenverstandes' sein.

Ein Modell des Erziehungssystems, aber auch ein Modell der Schule, Hochschule, Schulklasse etc., das diesen allgemeinen Ansprüchen genügt oder gar empirisch sich bewährt hätte, liegt innerhalb erziehungssoziologischer Literatur allenfalls in Ansätzen vor.

Daß etwa die Familienmodelle der Soziologie der Erziehung recht naiv und rudimentär sind, mag zu entschuldigen sein<sup>20</sup>, daß Modelle organisierter Erziehung, auf welcher Ebene auch immer, ähnlich unbefrie-



digend sind, ist überraschend angesichts der Tatsache, daß aus ihrer Perspektive das Erziehungssystem den zentralen Sozialisationskontext in modernen Gesellschaften bildet.

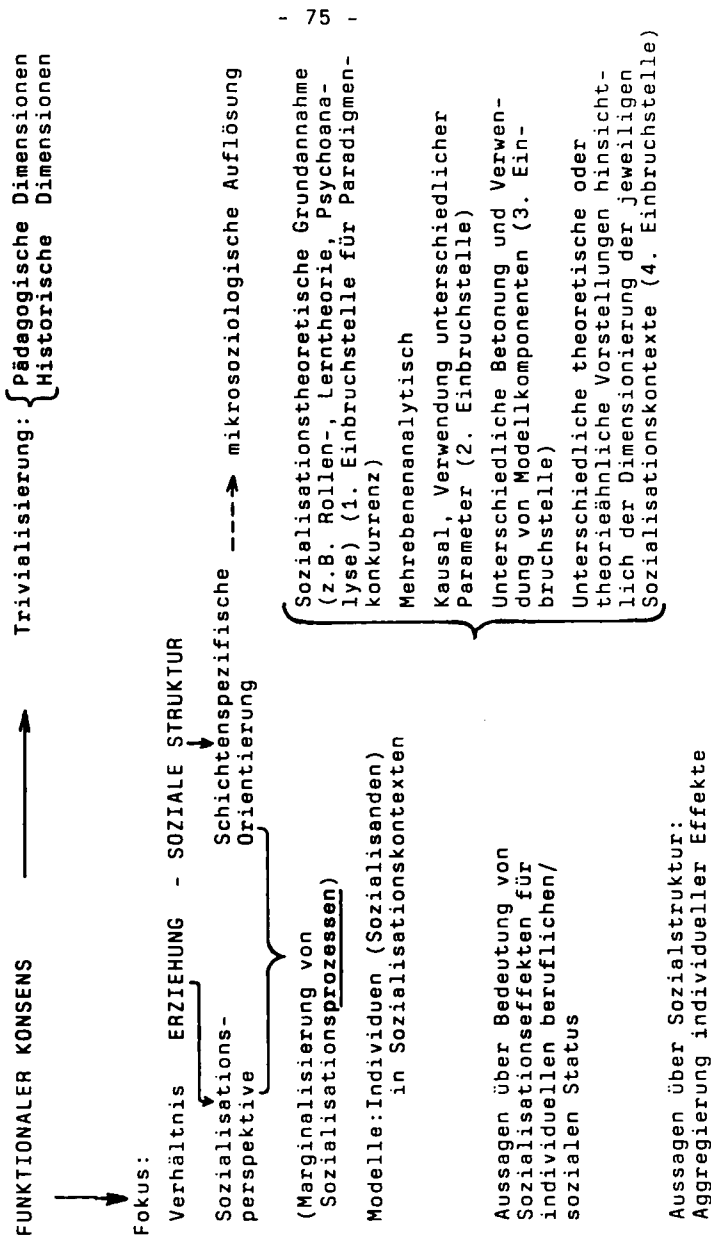
Ein Grund für diesen Zustand erziehungssoziologischer Forschung ist sicher in der weiter oben schon bemängelten Unbescheidenheit ihrer Forschungsfragen zu suchen.

Es läßt sich sagen, daß die Forschungen der Soziologie der Erziehung sich erheblich hinsichtlich der je benutzten Analyseebenen, der Modelle zur Dimensionierung der Sozialisationskontexte und der Dimensionierung ihrer Umwelt unterscheiden, ja Ebenen- oder Modellwechsel gar oft innerhalb einer einzigen Arbeit feststellbar sind. Polemisch könnte man hinsichtlich dieses Sachverhalts aber auch die Identität einschlägiger Arbeiten konstatieren: Sie sind konfus, uneindeutig und selbst rudimentären Problemen gegenüber unbewußt.

Als ein weiteres Merkmal erziehungssoziologischer Forschung läßt sich noch die durch die funktionale Fragestellung nahegelegte Vernachlässigung einer historischen Perspektive anführen (vgl. STRZCELEWICZ 1979: 113, ARCHER 1982: 233).

Einen Überblick über einige Merkmale des 'harten Kerns' erziehungssoziologischer Forschung gibt die folgende Darstellung. Hier wird deutlich, daß Paradigmenkonkurrenzen nicht das Gesamtmodell betreffen, sondern lediglich an einigen markanten Stellen in das Modell 'einbrechen'. Auf methodologische oder methodische Aspekte wird hier, wie auch im weiteren Verlauf der Arbeit, nicht eingegangen.

DIMENSIONEN DES 'HARTEN KERNS' ERZIEHUNGSZOLOGISCHER FORSCHUNG



## 2.2. Strategien der Kritik

Seit einigen Jahren mehrt sich die Kritik an der schicht- und sozialisationsorientierten Erziehungssoziologie bzw. allgemeiner, an der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung, von der der harte Kern der Soziologie der Erziehung ein Teilbereich ist.

Solche Kritik bemängelt unter anderem nicht nur Defizite theoretischer und methodischer Kompetenz, die sich etwa in widersprüchlichen Forschungsergebnissen oder im Nachweis nur dürftiger Varianzen zeigen, sondern auch praktische Schwächen. Die auf Ergebnissen schichtenspezifischer Sozialisations- und Erziehungsforschung beruhenden Erziehungsmodelle und Bildungsreformen gelten häufig als gescheitert<sup>21</sup>.

Die abnehmende Popularität schichtenspezifischer Analyse hängt aber sicher auch mit der veränderten gesellschaftlichen Problemlage zusammen. Angesichts vehementer ökonomischer Krisen wird die ideologiekritische Frage nach dem Grad der Realisierung von Chancengleichheit zum 'Luxusproblem'.

Wenigstens fünf Handlungsstrategien bleiben den von der Kritik aufgerüttelten Erziehungssoziologen. Zunächst kann man sich komplett vom erziehungssoziologischen Kausalmodell trennen, indem etwa mit Fragen nach den Operationen des Erziehungssystems eine dezidiert makroskopische Betrachtungsweise, oder mit Fragen nach dem gesellschaftlichen Ursprung und der Entwicklung von Erziehungssystemen eine dezidiert historische Perspektive eingenommen wird (etwa ARCHER 1979, 1981 und 1982).

Einen anderen Weg beschreiten die 'neuen' Erziehungssoziologen, indem sie mit der Thematisierung von Erzie-

hungsprozessen und ihren Inhalten ein bislang faktisch - freilich nicht zwangsläufig - vernachlässigtes Moment bisheriger Forschung zum Hauptthema aufwerten. Der dritte Weg besteht etwa darin, eine Theorie der Erziehung und ihres Verhältnisses zur sozialen Hierarchie unter Absehung von sozialisationstheoretischen Annahmen zu produzieren. Moderne Allokations- und Legitimationstheorien scheinen diesen Weg für gangbar zu halten (vgl. KAMENS 1977, MEYER 1977).

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Sozialisationstheorie zu verfeinern. In diesem Zusammenhang wären sozialökologische Ansätze zu nennen, die sich in besonderem Maße um die Dimensionierung des Sozialisationskontextes verdient machen wollen und im Bereich der Familiensoziologie vielversprechende Ansätze vorweisen können (bes. BRONFENBRENNER 1979).

Im Rahmen der Entwicklung neuer sozialisationstheoretischer Theoreme scheint jedoch die mehr oder weniger deutliche Tendenz vorzuherrschen, die gesellschaftstheoretische und in der Regel ideologiekritische Fragestellung der schichtenspezifischen Forschung aufzugeben, die sich hinter dem Aufweis sozial und nicht individuell bedingter Ungleichheit verbirgt (vgl. BERTRAM 1981: 13 ff).

Ein fünfter Weg wäre der der konstruktiven Kritik. Eine solche, an POPPERs Idee der kritischen Prüfung angelehnte Vorgehensweise finden wir etwa bei BERTRAM (1981). In seiner Arbeit über schichtenspezifische Sozialisationsforschung unterzieht er besonders zwei Komponenten ihrer Modelle einer kritisch-konstruktiven Prüfung. Verkürzt gesagt geht es ihm um den Nachweis unzulässiger, weil reduzierter Dimensionierung der Sozialstruktur und der Familie. Auf Basis ausgewählter Forschungen legt er Grundlagen für ihre Weiterentwicklung durch den Entwurf

sowohl komplexerer Familienmodelle, als auch eines multidimensionalen Modells sozialstruktureller Konstellationen.

Bei genauer Betrachtung eröffnet sich ein weites Feld für eine konstruktive Weiterarbeit an der 'alten' Erziehungssoziologie. Wie wir im Zusammenhang der Erörterung ausgewählter erziehungssoziologischer Beiträge sehen werden, können auch die Modelle organisierter Erziehung als Sozialisationskontext bzw. -umwelt (Schulklasse, Schule, Bildungssystem etc.) aus verschiedenen Gründen nicht zufriedenstellen.

Eine andere - bereits angedeutete - Variante der konstruktiven Strategie könnte darin bestehen, ein differenziertes Modell von Feinstrukturen der Ungleichheit im Erziehungssystem zu entwickeln.

Der hier vorgelegte Entwurf einer konstruktiven Kritik will nachweisen, daß Beiträge zur Erklärung der Entwicklung ungleicher Bildungschancen - und damit natürlich erst recht Beiträge zur Erklärung der Entwicklung ungleicher Lebenschancen - nicht allein aus der Sozialisationsperspektive entwickelt werden können. Diese Sichtweise muß durch die Einführung mindestens einer weiteren Perspektive, nämlich der 'Handlungsperspektive' ergänzt werden.

Angesichts neuerer Entwicklungen innerhalb der Sozialisationsforschung ist es unter Umständen jedoch gar nicht nötig, im Zusammenhang mit der Einführung des Handlungsbegriff an zentraler Stelle des Modells von einer 'weiteren' oder 'ergänzenden' Perspektive zu sprechen. Ebenso sinnvoll ließe sich von einer um 'Handlung' erweiterten Sozialisationsperspektive sprechen.

### 3. Sozialstruktur, Sozialisation und Schulerfolg. Zwei Beispiele.

In diesem Kapitel werde ich mich zunächst mit PARSONS' Analyse des funktionalen Beitrages der Schulklasse für die (amerikanische) Gesellschaft beschränken (1959). Dieser Aufsatz ist in vielerlei Hinsicht bemerkenswert. Er kann als eines der Standardwerke soziologischer Analyse der Erziehung betrachtet werden. Dies deshalb, weil hier zum einen die funktionale Betrachtungsweise organisierter Erziehung etabliert wird; und zum anderen deshalb, weil PARSONS das im letzten Kapitel in allgemeiner Form dargestellte Kausalmodell schichtenspezifischer und sozialisationstheoretischer Erziehungsanalyse grundlegend entwickelt. Letztere Behauptung wird nicht unmittelbar einsichtig sein, da PARSONS in diesem Aufsatz geradezu eine Antithese zu der Vermutung der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung formuliert. Behauptete nämlich letztere die enge Beziehung zwischen sozialer Herkunft und erreichtem sozialen Status, so macht PARSONS nahezu ausschließlich individuelle Befähigung - also ein nicht-soziales Merkmal - zum Determinator sozialen Erfolges. Nun scheint aber diese These überhaupt nicht zwingend aus den Ausführungen in seinem Aufsatz zu folgen. Im Gegenteil zeigt eine etwas ausführlichere Kritik seiner Gedankengänge, daß seine Interpretation des Zusammenhanges sehr willkürlich ist. Sie scheint eher so etwas zu sein, wie eine zwanghafte Verteidigung seines positiven Bildes der amerikanischen Gesellschaft. Unabhängig von seiner Wertung der Funktionen organisierter und institutionalisierter Erziehung entwickelt PARSONS ein soziologisches Modell der Erziehung, das im wesentlichen forschungsleitend war für die Soziologie der Erziehung, die sich dem Thema der Chancengleichheit wid-

mete. Damit sind in seinem Modell auch die Mängel dieser Orientierung angelegt. Hier wie dort finden wir lediglich eindimensionale Modelle der Sozialstruktur. Hier wie dort sind die Modelle 'organisierter Erziehung' (bei PARSONS die Schulklasse) kaum theoretisch abgeleitet. Hier wie dort wird mit der Einführung der Allokationsfunktion die soziale Macht des Bildungssystems überschätzt und die Soziologie der Erziehung zu einer Theorie der Genese der Sozialstruktur erhoben, anstelle sie auf die Frage festzulegen, welchen Beitrag Erziehung zu dieser Genese leistet, das heißt zu fragen, wie ungleiche Bildungsabschlüsse zustandekommen und wie diese verteilt sind. Mehr nämlich kann das Erziehungssystem nicht leisten, als Bildungszertifikate auszugeben. Deren Bewertung und damit deren Nutzen für die Individuen (und damit auch deren Bedeutung für die Genese der Sozialstruktur) ist relativ unabhängig vom Erziehungssystem.

Und schließlich - und das ist im Zusammenhang dieser Arbeit entscheidend - argumentieren PARSONS wie die 'alte' Soziologie der Erziehung sozialisationstheoretisch. Und genau diese Perspektive stellt meines Erachtens den entscheidenden Mangel der alten Erziehungssoziologie dar.

Ein Vergleich von PARSONS' Modellkomponenten mit den Komponenten des im letzten Kapitel entwickelten Schemas schichtenspezifischer Sozialisationsforschung untermauert die Behauptung, daß PARSONS' theoretisches Modell für den 'harten Kern' der alten Erziehungssoziologie konstitutiv war. Die gegen PARSONS argumentierenden Wissenschaftler attackieren offensichtlich weniger sein Modell, als vielmehr die Art und Ausprägung der von ihm behaupteten kausalen Zusammenhänge zwischen einzelnen Modellkomponenten.

Das trifft auch auf BOURDIEU zu, jedenfalls solange er sozialisationstheoretisch orientiert bleibt. Im zweiten

Abschnitt dieses Kapitels werden wir einen seiner Aufsätze untersuchen (1974). Wir werden dort sehen, daß er ohne Zuhilfenahme anderer als der bei PARSONS vorkommenden Erklärungsdimensionen zu einer völlig entgegengesetzten Wertung des funktionalen Beitrages organisierter Erziehung kommt. Insofern ist auch BOURDIEU einer der typischen Erziehungssoziologen: Auf den Schultern von PARSONS stehend, kommt er zu anderen Ergebnissen als dieser.

Entscheidend ist jedoch, daß BOURDIEU im Gegensatz zu den meisten anderen schicht- bzw. klassenspezifisch ausgeprägten Erziehungssoziologen aus den von PARSONS vorgezeichneten Wegen ausbricht. Zum einen argumentiert er kultursoziologisch. Dieser Aspekt seiner Theorie, so bedeutend er auch ist, ist im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit ausgeklammert. Von entscheidender Relevanz hier ist jedoch, daß er teilweise aus der Sozialisationsperspektive ausbricht und eine handlungstheoretische Perspektive einnimmt. Dieser Aspekt seiner Arbeiten weist meines Erachtens den Weg aus vielen Problemen der alten Soziologie der Erziehung. Im übernächsten Kapitel werden wir sehen, wie erklärungskräftig eine solche Perspektive in ausgearbeiteter Form für das Problem (der Entwicklung) der Bildungsgleichheit sein kann.

Um einem möglichen Mißverständnis vorzubeugen, weise ich ausdrücklich darauf hin, daß das Motiv dieses Kapitels nicht philologisch ist. Ich will also nicht die Erziehungssoziologie PARSONS' oder BOURDIEUs darstellen und kritisieren. Angesichts der Quantität einschlägiger Beiträge kann das hier gar nicht geleistet werden (etwa: PARSONS 1965, 1970, 1971, 1974, 1974 a, 1977, PARSONS & PLATT 1970, 1974, BOURDIEU 1971, 1973, 1977, 1981, BOURDIEU & PASSERON 1971). Es geht in diesem Kapitel also um eine selektive Interpretation einiger Aspekte ihrer

erziehungssoziologischen Beiträge im Hinblick auf die hier interessierende Frage nach konstruktiven Alternativen zur schicht- und sozialisationsorientierten Soziologie der Erziehung.

### 3.1 TALCOTT PARSONS: Sozialisation in der Schulklasse

Im Jahre 1959 legte PARSONS mit seinem Aufsatz "Die Schulklasse als soziales System"<sup>1</sup> eine funktionale Analyse organisierter Erziehung in der amerikanischen Gesellschaft vor, die einerseits die grobe konzeptionelle Orientierung für die folgende Entwicklung einer soziologischen Erziehungsforschung abgab und andererseits durch ihre gesellschaftsaffirmative Wertung die kritische 'Gegen-Bewertung' provozierte, durch die sich die schichtspezifisch ausgelegte Soziologie der Erziehung inhaltlich kennzeichnen läßt.

Die im Zusammenhang dieser Arbeit interessierenden Fragen an PARSONS' Aufsatz, beantwortet er in grober Form bereits mit seinem ersten Satz: "Dieser Essay möchte - wenn auch nur in groben Umrissen - die Grund- und Oberschulklasse als soziales System und die Beziehung ihrer Struktur zu ihren primären gesellschaftlichen Funktionen als Instanz der Sozialisation und Verteilung analysieren" (161)<sup>2</sup>.

Hinsichtlich der zentralen Frage der vorliegenden Arbeit läßt sich also problemlos feststellen, daß PARSONS' Aufsatz eine sozialisationstheoretische Perspektive zugrundeliegt. Das ist sicher dann logisch, wenn man, wie er, davon ausgeht, daß Sozialisation eine der 'primären' Funktionen der Schulklasse ist. Hiermit ist dann gleich die zweite interessante Frage berührt, nämlich die, wie er

den Sozialisationskontext bestimmt. Als Analyseeinheit wählt PARSONS explizit die Schulklasse<sup>3</sup>. Genauer betrachtet folgt weder aus der Wahl der Sozialisationsperspektive notwendigerweise die Wahl der Schulklasse als Analyseeinheit<sup>4</sup>, noch folgt aus der Wahl der Schulklasse notwendigerweise die Wahl der Sozialisationsperspektive. Beide Wahlen stützen sich jedoch gegenseitig. PARSONS ist sich darüber im klaren, daß die Schulklasse "Teil der größeren Organisation einer Schule" ist (161). Implizit kommt diese Einsicht schon im ersten Satz seines Essays zum Ausdruck, wenn er zwischen der Grund- und Oberschulklasse differenziert. Da jedoch die Schulklasse "sowohl zum Schulsystem als auch vom einzelnen Schüler als der Ort anerkannt<sup>5</sup> (wird), wo das 'Geschäft' der formalen Erziehung<sup>6</sup> tatsächlich besorgt wird" (ebd.), entscheidet sich PARSONS gegen die Wahl der Schule als Untersuchungseinheit (Hervorhebungen von mir, W.B.). Das hat dahingehend Konsequenzen, daß sich die funktionale Analyse im Kern auf die Analyse eines Interaktionssystems<sup>7</sup> reduziert. Dieses stützt natürlich die Wahl der Sozialisationsperspektive.

Gleichzeitig stellt PARSONS jedoch eine zweite 'primäre' Funktion der Schulklasse heraus, ihre Verteilungsfunktion. Zunächst einmal ist mit Verteilung die angebliche Fähigkeit der Schulklasse gemeint, menschliche "Ressourcen innerhalb der Rollenstruktur der Erwachsenengesellschaft zu verteilen" (162). Diese Behauptung leitet er aus einer sehr hohen "Korrelation zwischen dem gesellschaftlichen Statusniveau einer Person und ihrem Erfolgsniveau in der formalen Erziehung" (163) ab. Daß es sich hierbei um eine Scheinkorrelation handeln könnte, die die Suche nach anderen, möglicherweise bedeutenderen Determinanten für sozialen Status verdeckt, auf diese Idee kommt weder PARSONS noch die ihm kritisch

antwortende Erziehungssoziologie. Beide sprechen der formalen Erziehung eine Verteilungsmacht zu. Nichts spricht jedoch dafür, die Tatsache, daß für bestimmte Berufe bestimmte Bildungsabschlüsse formal vorgesehen sind, so zu bewerten, als bildeten diese Abschlüsse den Determinator für die zukünftige Position innerhalb der gesellschaftlichen Rollenstruktur. Solange kein Überangebot an formal qualifizierten Individuen besteht, kann zwar dieser Schein aufrechterhalten werden. Besteht jedoch ein solches Überangebot, so werden andere Zusammenhänge deutlich. Es wird offensichtlich, daß im Prozeß der Statuszuweisung auch ausbildungsunabhängige Mechanismen wirken. Hohe Ausbildungsniveaus können den Privilegierten so lange als Legitimation für ihren hohen sozialen Status dienen, wie nur ihre Kinder diese auch exklusiv erreichen. Deshalb werden sie ein Interesse daran haben, höhere Bildungsgänge exklusiv zu halten. Die formale Erziehung schafft durch die von ihr vergebenen Zertifikate zwar eine Grundlage, auf der eine Verteilung innerhalb der gesellschaftlichen Rollenstruktur vorgenommen werden kann; ob ihre Leistung jedoch faktisch 'honoriert' wird, ist eine ganz andere Frage.

Es wird deutlich, daß PARSONS durch die Einführung der Allokationsfunktion und damit der Behauptung von der dominanten Bedeutung des erreichten Bildungsniveaus für den zukünftigen sozialen Status eines Individuums, die Frage nach der Entwicklung von Verteilungsmustern innerhalb des Bildungssystems mit der Frage nach der Verteilung sozialer Positionen vermischt.

Der Begriff der Verteilung bezieht sich aber auch auf Prozesse innerhalb des Bildungssystems, nämlich die Verteilung von Schülern auf unterschiedliche Bildungsgänge. Sowohl diese Selektionsfunktion wie auch die Allokations-

funktion basieren auf individueller Schulleistung. Schulleistung wiederum wird bei PARSONS, wie auch in der späteren Erziehungsforschung, durchweg nicht als (bewertetes) Handeln bestimmt, das nur mittelbar etwas mit personalen Dispositionen zu tun hat, sondern sie wird mit diesen identifiziert. Personale Dispositionen aber sind Sozialisationseffekte - bei PARSONS vor allem Effekte der Sozialisation in der Schulklasse, bei den kritisch ausgerichteten schichtenspezifisch orientierten Erziehungssoziologen Effekte der Sozialisation in der Familie. Sozialisations- und Verteilungsfunktion sind also nicht miteinander konkurrierende oder gar konfligierende Funktionen. Sie bilden eine Einheit, in der allerdings die Sozialisationsfunktion logisch 'primär' ist, da Verteilungsmechanismen erst auf der Grundlage von Sozialisations-effekten wirksam werden<sup>8</sup>.

PARSONS geht bei seiner Analyse davon aus, daß die Schulklasse zwar mit anderen Sozialisationsinstanzen 'konkurriert', sie jedoch für einen gewissen Zeitraum der individuellen Biographie dominante Bedeutung hat: "...in dem Zeitraum zwischen dem Eintritt in die erste Klasse und dem Beginn der Erwerbstätigkeit oder der Ehe kann die Schulklasse als die zentrale Sozialisationsinstanz angesehen werden" (162). Damit ist, ohne theoretische oder empirische Begründung, eine Vorentscheidung gefallen, durch die vor allem parallel ablaufende Sozialisationsprozesse trivialisiert werden.

"Die Sozialisationsfunktion kann zusammenfassend gekennzeichnet werden als die Entwicklung von Bereitschaften und Fähigkeiten der Individuen als wesentlicher Voraussetzung ihrer späteren Rollenerfüllung" (ebd.)<sup>9</sup>. Unter Zugrundelegung der Sozialisationsperspektive geht

es also um die Entwicklung von Handlungsdiskpositionen als Voraussetzung von Handeln, nicht um Handeln selbst, weder schulisches noch späteres berufliches. Das Verhältnis von Dispositionen und Handeln wird nicht untersucht. Aus der Wahl der Sozialisationsperspektive folgt auch zwangsläufig, daß die funktionale Analyse auf einer 'individualistischen' Basis steht, da es nur Sinn macht, Sozialisation auf Individuen zu beziehen. Gesellschaftliche Effekte werden dann als aggregierte individuelle Effekte konzipiert.

Im Kontext der PARSONSschen Sozialisationstheorie<sup>10</sup> betrachtet, erscheint es dann nicht nur als plausibel, sondern als zwingend, daß er den Sozialisationskontext nicht institutionalistisch oder organisationssoziologisch<sup>11</sup>, sondern interaktionistisch konzeptionalisiert. Dort nämlich bettet er den Sozialisationsprozess in eine ego-alter Interaktionsdyade ein. Im Fall von "socialization by 'instruction'" stellt er dann besonders den Mechanismus der Imitation heraus, was ihn unter anderem dazu führt, die besondere Rolle alters als sozialisierendem Agenten zu betonen (1951: 212 f). Die hier verfolgte Konzeption findet den logischen Ort ihrer Anwendung im pädagogischen Rollenverhältnis von Schüler und Lehrer, das in der Schulklasse realisiert wird.

Eine 'Soziologisierung' erfährt PARSONS' Analyse durch die Einführung der Verteilungsfunktion. Verteilungsprozesse vollziehen sich nach PARSONS "auf einer einzigen Hauptachse, der Leistung" (166). Ihm geht es nicht nur um Differenzierung bzw. Selektion innerhalb des Schulsystems, sondern, weil er im formalen Bildungsabschluß den entscheidenden Determinator für die spätere soziale Position sieht, auch um die "Verteilung von 'Arbeitskraft'" (163). Da die berufliche Position eines Individuums für ihn der entscheidende Indikator seines sozio-ökonomi-

schen Status ist, kann man davon sprechen, daß PARSONS die Resultate der Sozialisationsprozesse in der Schulklasse an die Struktur gesellschaftlicher Ungleichheit anbindet. Damit hat er eine gesamtgesellschaftliche Perspektive eingeführt, durch die sich die 'alte' Soziologie der Erziehung kennzeichnen läßt. Es handelt sich hierbei allerdings um eine 'thematische Soziologisierung' der Erziehungsanalyse, die methodologisch individualistisch angelegt bleibt.

Die die zukünftigen Lebenschancen der Mitglieder einer Alterskohorte determinierende Größe sieht PARSONS darin gegeben, ob sie ein College besuchen oder nicht (163). Hieraus ergibt sich dann seine erziehungssoziologische Fragestellung: "Wir sind deshalb daran interessiert, was in der Schulklasse unserer Gesellschaft die Trennung zwischen den Teilen einer Altersgruppe, die ein College besuchen, und denen, die es nicht besuchen, bestimmt" (163). Diese Frage beschränkt sich auf den Tatbestand der Ungleichheitsstruktur im Bildungswesen, eine Beschränkung, die ich deshalb für sinnvoll halte, weil die Verteilungsmacht formaler Erziehungssysteme sich auf Steuerung individueller Bildungskarrieren und nur eingeschränkt auf die Steuerung individueller 'Sozialkarrieren' auswirkt<sup>13</sup>.

Die Selektionsmechanismen basieren - wie bereits gesagt - auf schulischen Leistungen. Schulleistung ist für PARSONS im Prinzip identisch mit innerhalb der Schulklasse erworbenen Sozialisationseffekten. Selektiert wird dann mit Hilfe von Bewertungen dieser Leistungen/ Sozialisationseffekte. Nur weil PARSONS Schulleistung als Effekt rein schulischer Sozialisationsprozesse betrachtet, kann er den Selektionsprozeß als 'echt' (164), also gerecht und fair bezeichnen<sup>14</sup>. Zwar geht er davon aus, daß beim Selektionsprozeß neben erworbenen auch askrip-

tive Aspekte zum Tragen kommen, letztere werden jedoch trivialisiert.

Der askriptive Faktor steht für den 'sozio-ökonomischen Status' der Herkunftsfamilie; die erworbenen Faktoren werden an 'individuelle Befähigung' gebunden (164). Diese strenge Trennung macht es dann nahezu unmöglich, individuelle Befähigung als eine vom sozio-ökonomischen Status abhängige Variable zu begreifen.

Im folgenden versucht PARSONS dann offensichtlich die Unterscheidung von askriptiven und erworbenen Faktoren mit Hilfe einiger empirisch ermittelter Daten, die einer von ihm, S.A. STOUFFER und F.R.KLUCKHOHN geleiteten Studie entstammen, abzusichern. Er zeigt aber lediglich, daß meine obige These stimmt, wonach die Wahl der PARSONSschen Begriffe von vornherein eine Untersuchung der Beziehung zwischen sozio-ökonomischer Herkunft und individueller Befähigung blockiert.

Das von PARSONS dargebotene Datenmaterial enthüllt eine Korrelation zwischen sozio-ökonomischem Status (gemessen am Beruf des Vaters) und der geäußerten Absicht, ein College besuchen zu wollen, sowie zwischen Befähigung (gemessen als IQ) und dieser Absicht.

Interessanterweise ist hier die 'abhängige' Variable nicht die Schulleistung, sondern eine Handlungsabsicht. Offensichtlich hält PARSONS also Wahlentscheidungen hinsichtlich verschiedener Bildungsgänge für relevant bei der Erklärung von Bildungsungleichheiten. Umso merkwürdiger dann, daß er explizit von der Schulleistung als Basis für schulischen Erfolg ausgeht. Hätte PARSONS die Wahlen hinsichtlich verschiedener Bildungsgänge in den Mittelpunkt seiner Analyse gestellt, Wahlen, die sicherlich von schulischen Leistungen ko-determiniert sind, anstelle in schulischen Sozialisationseffekten den zentra-

len Mechanismus für die Genese von Bildungsungleichheit zu sehen, wäre der Soziologie der Erziehung vermutlich der sozialisationstheoretische Irrweg erspart worden, der in der hier vorliegenden Arbeit kritisiert wird.

Nun ist im Zusammenhang mit dem Datenmaterial auch bemerkenswert, daß PARSONS - eben wegen der begrifflichen Trennung von askriptiven und erworbenen Faktoren - eine Beziehung zwischen sozio-ökonomischer Herkunft und gemessener Intelligenz auszuschließen scheint. Er betont zwar den zwischen den Studienplänen und dem Beruf des Vaters unabhängig von der Intelligenz bestehenden Zusammenhang, läßt diesen Sachverhalt jedoch uninterpretiert und unberücksichtigt. Das ist nun aus wenigstens zwei Gründen unverständlich. Denn sollten die angeführten Daten irgendeinen Sinn haben, dann muß doch davon ausgegangen werden, daß PARSONS entweder die Studienpläne als von Schulleistung unabhängige, für das erreichte Bildungsniveau jedoch nicht völlig unbedeutende Variable betrachtet, oder zweitens, eine Beziehung zwischen Absichten und Schulleistung vermutet. Auch wenn er einen direkten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung ausschließt, so führt doch die Interpretation der Korrelation zwischen Herkunft und Studienzielen zu dem notwendigen Schluß, daß askriptive Faktoren in der Tat Einfluß auf das erreichte Bildungsniveau haben. PARSONS liefert also hier ein Argument für schichtspezifisch variierende Bildungserfolge - und leugnet sie im gleichen Augenblick. Solche erstaunlichen, die eigenen Argumente negierenden Wertungen begegnen uns im Verlauf des Essays noch an anderen Stellen.

PARSONS hält also an der Entgegensetzung von Befähigung und sozialem Status der Herkunftsfamilie fest und margina-



lisiert die Bedeutung sozialer Faktoren für Schulerfolg durch die Behauptung, Selektion basiere auf von askriptiven Faktoren unabhängiger Leistung. Leistung wird also als quasi-natürliche Kompetenz begriffen. Und wieder bringt er selbst Argumente gegen eine solche Auffassung. Er bildet vier Gruppen:

- hoher sozialer Status/ hohe Befähigung
- hoher sozialer Status/ niedrige Befähigung
- niedriger sozialer Status/ hohe Befähigung
- niedriger sozialer Status/ niedrige Befähigung.

Die beiden Extremgruppen sind soziologisch relativ uninteressant. PARSONS begnügt sich dann auch mit der Behauptung, daß die erste Gruppe (hoch/hoch) mehr zukünftige College-Besucher stellen wird als die zweite (niedrig/niedrig). Soziologisch höchst interessant wäre jedoch ein Vergleich zwischen den beiden anderen Gruppen, könnte doch so der Einfluß sozialstruktureller Faktoren auf die Studienentscheidung abgeschätzt werden. Wenn die erste der 'crosspressured groups' (hoher Status/ niedrige Befähigung) mehr zukünftige Studenten als die andere stellt, wäre dieser Tatbestand hinreichendes Indiz für die Behauptung, daß Bildungsniveaus in hohem Maße von sozio-ökonomischen Faktoren abhängen<sup>15</sup>.

Ein solcher Vergleich findet sich bei PARSONS jedoch nicht. Im Gegenteil erklärt er die erste crosspressured group (hoch/niedrig) für soziologisch relativ uninteressant und zwar unter anderem deshalb, weil es "Schutzmechanismen zugunsten des Jungen<sup>16</sup> mit hohem Status (gibt), der Schwierigkeiten hat, das Klassenziel zu erreichen" (165 n3). Was aber sind die Schutzmechanismen anderes als Vorteile, die er oder seine Eltern sich aufgrund ihrer sozio-ökonomischen Position 'erkaufen' können? Wiederum also führt PARSONS Argumente für eine schichtspezifische Determinierung von Bildungsniveaus ein und fällt Urteile, die seinen eigenen Argumenten widersprechen. Er erkennt nicht, daß

seine Argumente eigentlich stark genug sind, seine Vorurteile über den meritokratischen Charakter der amerikanischen Gesellschaft aufzubrechen.

Wenn nun PARSONS im weiteren Verlauf seines Essays über die Bedeutung der Familie oder der peer group (166,172 ff) für Sozialisationsprozesse spricht, so fällt auch hier weitgehend eine sozio-ökonomische Differenzierung unter den Tisch<sup>17</sup>. Familie kommt nur insoweit in den Blick, als dort "die grundlegende Statusstruktur im Rahmen der biologischen Position, das heißt als Generation, Geschlecht und Alter, askriptiv festgelegt ist" (166). Als den einzigen wichtigen, das Erbringen geforderter schulischer Leistung prädisponierenden Faktor, betrachtet PARSONS das Niveau der Unabhängigkeit des Kindes (166). Die Formulierung liegt genau auf der Linie der schichtspezifische Einflüsse negierenden Wertung PARSONS'. Wie anders kann man PARSONS' Behauptung verstehen als so, daß er der familialen Sozialisation nur eine relativ geringe Bedeutung für den 'schulischen Status' zuerkennt? Wenn wir jedoch betrachten, was er unter Unabhängigkeit versteht, so ergibt sich eigentlich ein weiteres Argument für die These einer schichtspezifischen Determinierung schulischer Karrieren. Unabhängigkeit meint nämlich die "Selbständigkeit hinsichtlich der Führung durch Erwachsene", die "Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen und eigene Entscheidungen zur Meisterung neuer und veränderlicher Situationen zu treffen" (166)<sup>18</sup>. Man muß lediglich annehmen, daß die Ausbildung dieser Fähigkeiten schichtspezifisch variiert, um wenigstens zwei neue Argumente für die Behauptung einer Einflußnahme sozialstruktureller Faktoren auf Bildungsniveaus zu gewinnen. Für das erste Argument legt PARSONS selbst den Grundstein wenn er sagt, daß der 'schulische Status

nicht zugeschrieben ist, sondern 'verdient' werden muß. Verdient wird er aber durch die Erfüllung von Lehrererwartungen. Und diese Lehrererwartungen beziehen sich doch offensichtlich auf die mit dem Begriff Unabhängigkeit gemeinten (kognitiven und moralischen) Fähigkeiten. Nun zum zweiten Argument. Unabhängigkeit wird von PARSONS unter anderem durch die Fähigkeit zur Meisterung neuer Situationen gekennzeichnet. Wenn wir den Eintritt in die Schulklasse als neue Situation für das Kind begreifen, dann wird das Niveau der Unabhängigkeit zu einer extrem wichtigen personalen Determinante für schulischen Erfolg. Ein solches Argument scheint PARSONS jedoch antizipiert zu haben, denn er behauptet schlichtweg eine relative strukturelle Kontinuität zwischen Familie und Schulklasse. Die einzig bedeutsame strukturelle Differenz zwischen beiden sieht er darin, daß in der ersten der Status zugeschrieben ist (Statusdifferenzierung auf biologischer Basis), während er in der zweiten verdient werden muß (Statusdifferenzierung über Leistung). Gerade aber aus diesem Unterschied der Struktur folgert PARSONS, daß familiäre Sozialisationseffekte unwichtig sind. Man sollte annehmen, daß jede strukturelle Differenz zwischen Schulklasse und Familie dem Kind Vorteile einbringt, das über ein hohes Niveau an Unabhängigkeit verfügt. PARSONS jedoch sieht keine wie immer gearteten Probleme beim Übergang vom einen Sozialisationsfeld in das andere<sup>19</sup>. Vor allem liegt ihm fern zu fragen, ob familiäre Strukturen möglicherweise derart schichtspezifisch variieren, daß die Strukturen in privilegierten Familien den Strukturen in der Schulklasse ähnlicher sind, als die Strukturen unterprivilegierter Familien<sup>20</sup>.

Wie nun versucht PARSONS, die relative strukturelle Kontinuität zu begründen?

Das strukturelle Muster der Grundschulklasse beinhaltet, daß für jede Klasse typischerweise nur ein Hauptlehrer vorgesehen ist, der, wenn nicht den gesamten, so doch wenigstens den größten Teil des Unterrichts übernimmt. Bei diesem Hauptlehrer handelt es sich zudem meistens um eine Frau<sup>21</sup>. Hieraus folgert nun PARSONS, daß die Fixierung der Schüler auf eine Person, zudem auf eine Frau, bruchlos die familiäre Mutter-Kind-Beziehung in den neuen Sozialisationskontext hinein verlängert. Insofern würde die Grundschulklasse ein gewisses Maß an affektiver Kontinuität garantieren<sup>22</sup>. Sozialisationsrelevante strukturelle Unterschiede zwischen Familie und Schulklasse würden sich demnach darauf beschränken, daß Differenzierung jeweils einem anderen Muster folgt. Nun wird Differenzierung, die ja mit Selektion identisch ist und nach PARSONS einen der primären Mechanismen der Schulklasse meint, gerade nicht auf affektiver Grundlage, sondern entlang der Achse 'Leistung' vollzogen. Insofern scheint es mir plausibler, die (mögliche) relative affektive Kontinuität weit weniger ernst zu nehmen, als die Diskontinuität hinsichtlich der strukturellen Differenzierung. PARSONS jedoch kommt zum gegenteiligen Schluß.

Als weiteres strukturelles Merkmal der Schulklasse, welches als Argument für die Kontinuität zwischen Familie und Schulklasse verstanden werden kann, führt PARSONS an, daß die Schüler "aus einem verhältnismäßig kleinen geographischen Gebiet", der "Nachbarschaft" rekrutiert werden (167). Interpretiert man 'Nachbarschaft' als 'Bekanntschaft', so wird auch durch dieses Argument die 'Kontinuitätsthese' unterstützt, da 'Bekanntschaft' die Fremdheit der neuen Situation reduziert bzw. reduzieren kann<sup>23</sup>.

Mit dem 'Nachbarschafts-Argument' geht es PARSONS jedoch allenfalls 'zwischen den Zeilen' um die Unterstützung der 'Kontinuitätsthese'. Ihm dient es primär dazu, die Gerechtigkeit des Selektionsprozesses zu beweisen. Da

die Nachbarschaft homogener<sup>24</sup> sei als die Gesamtgesellschaft, folgert PARSONS eine "anfängliche Gleichheit des Status" (168) der Kinder, die sich nun als Wettbewerber gegenüberstehen. Offensichtlich meint PARSONS nicht nur, daß alle Kinder am Tage der Einschulung den gleichen formalen Status haben - denn wer wollte das bezweifeln -, sondern daß von einer Chancengleichheit der Wettbewerber auszugehen ist. Das Nachbarschafts-Argument dient PARSONS also dazu, die aufgrund sozio-ökonomischer Faktoren vorhandene Ungleichheit der Startbedingungen auszuschließen. Aus verschiedenen Gründen ist dieses Argument jedoch wenig überzeugend.

Zum einen ist es recht problematisch angesichts expandierender Grundschulen<sup>25</sup>, das Schuleinzugsgebiet als Nachbarschaft, das heißt als homogen hinsichtlich möglicherweise das Bildungsniveau determinierender Merkmale zu bezeichnen. Andererseits fehlen bei PARSONS Angaben der Merkmale, die Nachbarschaft kennzeichnen. Es steht zu vermuten, daß auch kleine Einzugsgebiete sich dann als relativ heterogen erweisen, wenn 'Nachbarschaft' oder 'Lebenssituation' mehrdimensional operationalisiert werden<sup>26</sup>.

Wie jedoch die empirische Frage nach der Struktur der Nachbarschaft auch immer entschieden wird, dem PARSONSschen Argument hängt ein grundsätzlicherer Fehler an. Durch die Wahl der Schulklasse als Analyseeinheit scheint es so, als sei die Konkurrenzsituation zwischen den Schülern auf die 'Rangliste' innerhalb der Klasse beschränkt. Die Achse, entlang derer Selektion funktioniert, ist ja nicht durch das Leistungsniveau innerhalb der Schulklasse determiniert, sondern sie erfolgt nach einem generalisierten, institutionell formalisierten Maßstab. Der Lehrer, der die Bewertung der Leistung eines Schülers vornimmt, ist in der Tat nicht seinem privaten Gutdünken und damit seinem eigenem Gewissen verantwortlich, sondern er ist als Vertreter

des Schulsystems - und das hat PARSONS ja selbst gesagt (167) - generalisierten Maßstäben untergeordnet. Das 'Rennen'<sup>27</sup>, mit dem PARSONS die schulische Situation vergleicht, beschränkt sich nicht auf die Rangliste innerhalb der Schulklasse, am allerwenigsten auf die Rangliste innerhalb der Grundschulklasse<sup>28</sup>, auf die PARSONS auch deshalb fixiert ist, weil er den zukünftigen Collegebesuch von der Leistung innerhalb dieser abhängig macht, sondern es geht hier um ein Rennen um Ausbildungsplätze im tertiären Bereich, letztlich - nicht weil PARSONS davon ausgeht, daß das Bildungsniveau den zukünftigen sozialen Status eines Individuums bestimmt, sondern weil die Individuen selbst daran glauben - um Positionen innerhalb der Rollenstruktur der Erwachsenengesellschaft. Für die zukünftigen Chancen innerhalb des Bildungssystems hat die Grundschulklasse nur für diejenigen Bedeutung, die dort vom Einschlagen weiterführender Bildungswege ausgeschlossen werden - und das geht ja nur dann, wenn der Bewertung dort institutionell diese Kompetenz zuerkannt wird. Für alle anderen ist die Bewertung innerhalb der Grundschulklasse allenfalls insofern von Bedeutung, als sie ihre 'persönliche Bilanz' beeinflusst. Der Studienerfolg oder der berufliche Erfolg sind tatsächlich ansonsten unabhängig von Leistungen in der Grundschulklasse.

Der Faktor der 'persönlichen Bilanz' hat aber wiederum nur Einfluß auf die Schüler, bzw. ihre Eltern, die ohnehin keine 'gehobene' Karriere planen<sup>29</sup>. Und das sind diejenigen Individuen, die sozio-kulturell benachteiligt sind. Der von PARSONS als 'unwichtig' identifizierten Gruppe 'hoher Status/niedrige Befähigung' wird das relative Scheitern in der Grundschule kein Grund sein, hochgesteckte Zukunftspläne aufzugeben; zumal ein hoher sozialer Status zu der Einsicht verhilft, daß Bildung allein gar nichts determiniert.

Abgesehen davon, daß der Wettbewerb zwischen den Schülern einer Grundschulklasse nur scheinbar so etwas ist wie ein sportliches Kräftemessen 'von Angesicht zu Angesicht', bei dem über Sieg oder Niederlage gleich in der Arena entschieden wird (über Sieg oder Niederlage wird vielmehr erst zu einem späteren Zeitpunkt, nachdem mit einem generalisierten und standardisierten Instrument gemessen wurde, entschieden); abgesehen davon, daß PARSONS' Analogie von der Situation in der Grundschulklasse und der eines Wettlaufs stärker 'hinkt', als man es einer Analogie erlauben sollte. Das Wettlaufbeispiel schließt nämlich zudem jede Frage nach Chancenungleichheit aus. Der Wettlauf erscheint - im Normalfall - immer als fair. Alle Läufer treten nicht nur auf der selben Laufbahn an, sie haben nicht nur die gleiche Strecke zu absolvieren, ihnen kann man nicht nur die gleiche Siegesmotivation unterstellen ... kurzum: der Beste, d.h. der Talentierteste und Fleißigste wird gewinnen. Alle diese und weitere für einen Wettlauf charakteristischen Merkmale treffen jedoch auf die schulische Situation nicht zu. Es gibt gute und schlechte Schulen (nicht nur hinsichtlich ihrer Sozialisationsbedingungen, sondern auch hinsichtlich ihrer Reputation), der Arbeitersohn, der Mediziner werden will, hat eine längere 'Rennstrecke' vor sich als der Sohn eines Mediziners, die objektiv schlechteren Chancen des Arbeitersohnes das Ziel zu erreichen, machen seine Motivationslage labil gegenüber Rückschlägen ...<sup>31</sup>.

Immer wieder fällt auf, wie penetrant PARSONS bemüht ist, die Bedeutung sozio-ökonomischer Faktoren für Sozialisations- und Selektionsprozesse herunterzuspielen. Hierin, in seinem ständigen Bemühen, die 'Gerechtigkeit' der schulischen Situation nachzuweisen, liegt die eigentliche Schwäche seinen Aufsatzes<sup>32</sup>. Seine Wertungen, die ja nichts anderes sind als empirische Vorentscheidungen, sind in der

Tat - und das wird PARSONS ja auch oft vorgeworfen - konservativ. Jedoch ist damit noch nicht über sein theoretisches Modell entschieden. Wie wir sahen, ermöglicht dieses, zu Aussagen bzw. Vermutungen zu kommen, die zu PARSONS' eigenen genau konträr sind. Befreit man den Aufsatz von allen Wertungen (und verzichtet dann auch auf die von mir hier gemachten Gegen-Wertungen), dann enthüllt sich ein äußerst komplexes Modell zur soziologischen Analyse schulischer Prozesse.

Dieses Modell unterscheidet sich grundsätzlich nicht von den Modellen schichtenspezifischer Sozialisationsforschung<sup>33</sup>. Es ist ihnen im Gegenteil eher an Komplexität überlegen.

Wenn auch PARSONS den Sozialisations- bzw. Selektionskontext auf die Schulklasse reduziert, so fällt doch immerhin auf, daß er Schulklasse systematischer dimensioniert, als die meisten schichtspezifisch orientierten Erziehungssoziologen Schule oder das Erziehungssystem dimensionierten. Ich unterscheide bei der folgenden Auflistung der wichtigsten Merkmale der Schulklasse zwischen 'reinen' Dimensionen und PARSONS' Konkretisierung dieser Dimensionen.

G R U N D S C H U L K L A S S E

DIMENSIONEN	PARSONS' Interpretation
Lehrer	Hauptlehrer- i.d.R. eine Frau
Schülerrekrutierung	Rekrutierung der Schüler aus der (homogenen) Nachbarschaft

Anforderungen, Aufgaben	gemeinsame, 'verblüffend undifferenzierte' (168) Aufgaben
Rollenstruktur	Rollenpolarisierung Schüler-Lehrer
Bewertungsprozesse (Differenzierung, Selektion)	systematischer Bewertungsprozeß schulischer Leistungen der Kinder (167 f)

Zusätzlich zu diesen formalen Aspekten der Struktur der Schulklasse führt PARSONS noch informelle Aspekte ein. Solche Aspekte können theoretisch die formalen überlagern. So kann etwa der Bewertungsprozeß - trotz seines formal universalistischen Charakters - partikularistisch geprägt sein. Das ist für PARSONS jedoch nur eine theoretische Möglichkeit. In der schulischen Praxis sei durch die formal-strukturelle Verfaßtheit der Schulklasse "die Möglichkeit partikularistischer Behandlung stark eingeschränkt" (170).

Ebenso unwichtig nimmt PARSONS die Möglichkeit, daß - obwohl formal nicht vorgesehen - eine informelle geschlechtsspezifische Differenzierung erfolgt.

Eine weitere Einschränkung hinsichtlich des generalistischen Anspruchs seines Strukturmodells der Schulklasse macht er, indem er zwischen traditionellen und progressiven Schulen<sup>34</sup> unterscheidet<sup>35</sup>. Allerdings bleibt er dabei, daß das von ihm beschriebene Strukturmodell "die wesentlichen Merkmale der Grundschulklasse in den Vereinigten Staaten" beschreibt (170). Progressive Schulen bilden weniger ein eigenes Muster, sondern sie sind vielmehr Variante des grundlegenden Modells.

Wie schon des öfteren gesagt, erfolgt die Differenzierung innerhalb der Schulklasse auf der Grundlage der Leistung. PARSONS zerlegt 'Leistung' (analytisch) in zwei Komponenten. Die erste Komponente bezieht sich auf 'kognitive', die zweite auf 'moralische' Aspekte (162 f, 170 ff).

Gerade in der Schulklasse sind diese beiden Komponenten aufs engste miteinander verwoben. Ein Schüler, der den Lehrererwartungen voll entsprechen will - und nur so werden ihm gute Leistungen auch zertifiziert - muß sowohl im intellektuellen wie im sozialen Bereich "unproblematisch" sein<sup>36</sup>.

Es ist keine andere Deutung möglich als die, daß PARSONS davon ausgeht, Leistung sei vor allem Resultat schulischer Sozialisationsprozesse. Der erfolgreiche Schüler hat gelernt, sich mit dem Lehrer zu identifizieren oder seine Rolle als Vorbild zu akzeptieren (176). Er hat begriffen, was die in der Rollenstruktur der Schulklasse sich manifestierende schulische Botschaft ist: Lerne die Dominanz der Erwachsenen anzuerkennen. Der Versager dagegen klammert sich an die peer-group.

Sozialisation in der Schulklasse bewirkt "eine Emanzipation des Kindes von den primären emotionalen Bindungen an seine Familie" (179) besonders durch das prinzipiell universalistische Verhalten des Lehrers. Gelingene Sozialisation ist die "Verinnerlichung einer Ebene gesellschaftlicher Werte und Normen, die eine Stufe höher liegen als jene, die ihm (dem Kind, W.B.) nur durch seine Familie vermittelt wird" (ebd.). Da PARSONS keine sozio-ökonomische oder sozio-kulturelle Differenzierung der Familie einführt, muß es ihm so erscheinen, als sei der von der Schule geforderte Verinnerlichungsprozeß für alle Kinder ungeachtet ihrer Herkunft gleich schwierig. Das Erfüllen der schulischen

Forderung also ist demnach Indiz für individuelle Befähigung.

Selektionsprozesse bewerten Sozialisationsergebnisse. Und gerade weil hierbei askriptive Elemente ausgeklammert werden, weil die Selektion schulisch erworbene und schulisch geforderte Leistung unter Absehung von Herkunft als alleinigen Maßstab nimmt, hält PARSONS die Selektionsfunktion der Grundschulklasse, die grob gesprochen dichotomisch angelegt ist und mit dem Kriterium College-Besuch korrespondiert, für 'fair' und objektiv<sup>37</sup>.

Die Grundschulklasse ist für PARSONS "eine Verkörperung des fundamentalen amerikanischen Wertes der Chancengleichheit" (180). Sie ist es, weil sie die soziale Herkunft der Individuen nicht beachtet und damit "auf ursprüngliche Gleichheit ... Wert legt" (ebd.) und die Lebensgestaltung der Individuen in ihre eigenen Hände legt, das heißt "auch auf unterschiedliche Leistung Wert legt" (ebd.). Wer natürlich Leistung bzw. Befähigung auf der einen und sozio-ökonomische Herkunft auf der anderen Seite streng gegeneinander absetzt, also so tut, als sei erstere eine 'reine' Eigenschaft eines quasi gesellschaftslosen Individuums, wird zwangsläufig Ideologie mit Wirklichkeit verwechseln. Und trotz der strengen begrifflichen Trennung von Leistung und Herkunft, eine Trennung die von der auf PARSONS folgenden Soziologie der Erziehung weitgehend aufgehoben wurde, liefert die 'Schulklasse als soziales System' genügend Hinweise für eine Interpretation schulischer Funktionen, die denen von PARSONS völlig widerspricht. Es scheint weniger die Art der theoretischen Durchdringung des Themas verantwortlich für die konver-sative bzw. affirmative Interpretation der Schulklasse

durch PARSONS zu sein, als vielmehr seine Vorurteile hinsichtlich des Charakters der amerikanischen Gesellschaft, die er als eine offene versteht.

Die Entwicklung der Soziologie der Erziehung läßt sich geradezu als eine Antwort auf PARSONS' Interpretation begreifen. Ganz im Gegensatz zu PARSONS ist sie gerade darum bemüht, einen Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischer Herkunft und schulischem und sozialem Erfolg nachzuweisen. Die schichtspezifisch orientierte Soziologie der Erziehung zeichnet sich besonders dadurch aus, daß sie den individualisierenden Leistungs- und Befähigungsbegriff in Bezug setzt zu den hierarchisch strukturierten sozialen Kontexten, in denen Leistung und Befähigung sich ausbilden.

Hinsichtlich der Komponenten, die in ihren Modellen verwendet werden, unterscheidet sich die schichtspezifische Forschung kaum von PARSONS' Ansatz<sup>38</sup>. Die erste Modellkomponente ist auch bei ihm der sozio-ökonomische Status der Herkunftsfamilie, den er vor allem über die berufliche Tätigkeit des Familienvaters messen will. Die zweite Komponente ist dann die Familie als Sozialisationsinstanz.

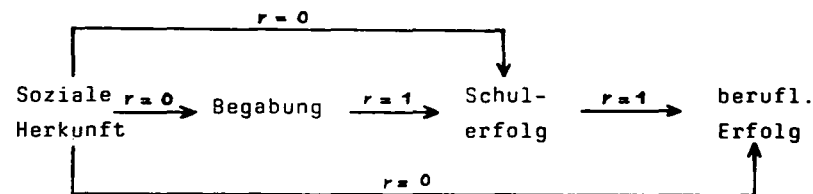
Die nächste Komponente ist die Kompetenz des Individuums. Viertens greift dann die Schule als Sozialisations- und Selektionsinstanz in die individuelle Biographie ein. Der Schulerfolg determiniert dann weitgehend den zukünftigen beruflichen Erfolg des Individuums (fünfte Modellkomponente). PARSONS unterscheidet sich im wesentlichen von den schichtenspezifischen Sozialisationsforschern dadurch, daß er einen Zusammenhang zwischen sozialem Status der Herkunftsfamilie, ihrer Sozialisationskompetenz und der individuellen Befähigung leugnet.

Die penetrante Marginalisierung sozialstruktureller Ein-

flüsse auf individuelle Karrieren ist bei PARSONS weniger durch sein funktionales Erziehungsmodell bestimmt, als vielmehr dadurch, daß er davon überzeugt ist, Erziehung in einer Gesellschaft zu analysieren, in der "Geburt oder Mitgliedschaft in einer Verwandtschaftsgruppe" keine Rolle spielt (PARSONS 1940, dt. 1964:192). Interessant und merkwürdig ist hierbei, daß er diese Vorannahme hinsichtlich des Charakters der amerikanischen Gesellschaft im Verlauf seines Aufsatzes gegen seine eigenen Argumente verteidigen muß. Denn in der Tat produziert PARSONS hier beständig Argumente, die wenigstens für eine Kodeterminierung des Erziehungs- oder beruflichen Erfolges durch soziale Ungleichheitsstrukturen sprechen<sup>39</sup>.

Exemplarisch werde ich im nächsten Abschnitt dieses Kapitels einige Aspekte der BOURDIEUschen Erziehungssoziologie besprechen. Wir werden hierbei sehen, daß er gar keine anderen Argumente braucht als die von PARSONS schon vorgetragenen, um zu der Interpretation zu gelangen, daß schulischer und beruflicher Erfolg soziale und nicht individuelle Ursachen hat. Seine Kritik an der modernen Gesellschaft fällt dabei so hart aus, daß er, obgleich funktionalistisch argumentierend<sup>40</sup>, gelegentlich für einen Marxisten gehalten wird<sup>41</sup>.

Zurück zu PARSONS. Vereinfachend ließe sich sein Kausalmodell der Erziehung etwa wie folgt darstellen<sup>42</sup>:



Wenn die schichtenspezifisch orientierte Soziologie der Erziehung auch nicht PARSONS' Interpretation der Zusammenhänge zwischen den Komponenten des Modells übernommen hat, so folgt sie doch weitestgehend seiner Logik. Im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit ist die Wahl der Sozialisationsperspektive von besonderer Bedeutung. Hierdurch verstellen PARSONS und die ihm nachfolgende Soziologie der Erziehung sich die Einsicht, daß schulische Karrieren nicht durch, auf Basis von Sozialisations-effekten vollzogenen Selektionsprozessen innerhalb der Schulklasse oder der Schule determiniert werden, sondern daß sie letztlich Resultat von individuellen Handlungen sind.

Diese Handlungen, Wahlentscheidungen der Kinder bzw. deren Eltern hinsichtlich des Einschlagens bestimmter Bildungskarrieren, sind zwar sowohl abhängig von familialen Sozialisationsprozessen wie von schulischer Sozialisation und Selektion (Ausschluß von bestimmten Wahlmöglichkeiten, Benotungen als motivierende oder demotivierende Faktoren etc.); sie sind jedoch logisch das entscheidende Glied in einer Erklärungskette der Entwicklung individueller Bildungschancen wie der Entwicklung von Mustern der Bildungsungleichheit<sup>43</sup>.

### 3.2 PIERRE BOURDIEU: Die Schule als konservative Kraft

Es wäre sicherlich nicht nur verwegen, sondern auch falsch, wollte man die Behauptung aufstellen, daß BOURDIEUs Erziehungssoziologie im gleichen theoretischen Fundament fußt, wie die von PARSONS. Trotz der grundsätzlichen funktionalen Orientierung seiner Arbeit, stellt BOURDIEUs Versuch einer soziologischen Analyse der Erziehung als Synthese von Kultursoziologie und Soziologie sozialer Strukturen einen genuinen und äußerst originellen Beitrag dar. Dennoch, um zu seiner Überzeugung zu gelangen, daß das Bildungswesen im allgemeinen (1971:15) und die Schule im speziellen (1974:32) nicht die 'befreiende Kraft' ist, wie PARSONS unterstellt, benötigt er keine anderen Modellkomponenten als die, die wir bereits in PARSONS' Aufsatz aus dem Jahre 1959 freigelegt haben<sup>44</sup>. Daß sich BOURDIEUs Interpretation der Funktionen des Erziehungssystems so grundsätzlich von denen PARSONS' unterscheidet, hängt nicht damit zusammen, daß er seine Kausalkette der Erziehungsprozesse mit Hilfe anderer Modellkomponenten konstruiert, sondern daß er diese Komponenten anders dimensioniert und ihre Bedeutung anders gewichtet und interpretiert. Dies wiederum ist in Zusammenhang mit seinem Gesellschaftsbild gesehen nur logisch. Wie PARSONS von dem gerechten Charakter moderner Gesellschaften (hier: der amerikanischen) überzeugt ist, ist BOURDIEU davon überzeugt, daß moderne Gesellschaften (hier: die französische) Klassengesellschaften sind.

BOURDIEU geht nun davon aus, daß kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital in modernen Gesellschaften ungleich verteilt sind, und daß die privilegierten Familien ihre Privilegien ihren Nachkommen vererben. Den Beweis für die Richtigkeit der Behauptungen, daß moderne Gesellschaften sich einerseits durch Ungleich-

heitsmuster kennzeichnen lassen, und daß andererseits die Chancen der Kinder privilegierter Familien schulisch wie beruflich erfolgreicher zu sein als die Kinder nicht-privilegierter Familien, kann BOURDIEU mit Hilfe von Statistiken antreten (vgl. bes. BOURDIEU & PASSERON 1971). Die bloße Berechnung der klassenspezifisch variierenden Bildungschancen wie der bloße statistische Aufweis bestehender Bildungsungleichheiten sagen jedoch noch nichts aus über die Prozesse, die solche Phänomene hervorbringen. Möglicherweise sind diese Phänomene schlichtweg das Resultat schicht- bzw. klassenspezifisch variierender Begabungspotentiale (vgl. etwa EYSENCK, JENSEN).

BOURDIEU geht allerdings davon aus, daß sie soziologisch zu erklären seien und das heißt, daß ein Erklärungsmodell ohne Verwendung individueller, genauer: quasi-natürlicher Variablen auskommt<sup>45</sup>.

Die Soziologie der Erziehung soll sich nach BOURDIEU darum bemühen, "den Beitrag festzustellen, den das Unterrichtssystem zur Reproduktion der Struktur der Kräfteverhältnisse und der symbolischen Verhältnisse zwischen den Klassen leistet, indem es an der Reproduktion der Struktur der Verteilung des kulturellen Kapitals unter diesen Klassen mitwirkt" (1973:91).

BOURDIEU ist also interessiert an der Erklärung der Prozesse der Reproduktion sozialer Ungleichheit, weiß aber gleichzeitig, daß eine Soziologie der Erziehung selbst nur 'partielle' Reproduktionstheorie sein kann, da das Unterrichtssystem wohl vorwiegend hinsichtlich der Verteilung des kulturellen, nicht aber des ökonomischen oder sozialen Kapitals Relevanz hat; an dieser Verteilung 'wirkt es mit', das Unterrichtssystem hat kein 'Verteilungsmonopol'.

Indem BOURDIEUs Erziehungssoziologie sich vorwiegend für die Verteilung des kulturellen Kapitals interessiert,



tendiert sie zwar zu einer Marginalisierung der Bedeutung des sozialen und ökonomischen Kapitals als Bedingungen solcher Verteilung (vgl. etwa GIROUX 1983:273 f), gleichzeitig kommt sie jedoch selten in die Versuchung, die Macht des Unterrichtssystem zu überschätzen und die Soziologie der Erziehung als umfassende Reproduktionstheorie auszugeben. Mit anderen Worten, BOURDIEU weiß sehr wohl zwischen Bildungschancen und Lebenschancen zu unterscheiden und damit auch zwischen der je unterschiedlichen Rolle, die dem Erziehungssystem für die Entwicklung der jeweiligen Ungleichheitsmuster zukommt. Solange BOURDIEU erziehungssoziologisch argumentiert, geht es ihm deshalb vor allem um Bildungsungleichheit. Eine Bildungsungleichheit jedoch, die ihre Wurzeln nicht in individueller Befähigung, sondern im klassenspezifischen Charakter moderner Gesellschaften hat.

Ausgangspunkt für BOURDIEUs erziehungssoziologische Analysen ist zunächst der simple statistische Aufweis der klassenspezifisch variierenden Erfolge im Bildungssystem. "Die Aussichten auf Hochschulbesuch sind für den Sohn eines Führungskaders achtzigmal größer als für den eines Landarbeiters und vierzigmal größer als für den eines Arbeiters; dabei sind sie immer noch doppelt so groß wie die für Söhne mittlerer Kader" (BOURDIEU & PASSERON 1971:20)<sup>46</sup>. Oder allgemeiner: "It is striking that the higher the level of the institution of learning, the more aristocratic its intake" (BOURDIEU 1974:32).

Die üblichen Statistiken beweisen hinreichend, "daß das Schulsystem objektiv eine um so totalere Eliminierung vornimmt, je unterprivilegierter die Klassen sind" (BOURDIEU & PASSERON 1971:20). Gleichzeitig jedoch verdecken sie 'Feinstrukturen der Ungleichheit', die sich

etwa darin manifestieren, daß die Kinder der unteren oder mittleren Klassen auf bestimmte Fakultäten abgedrängt werden, die sich aber auch in der "Verlängerung oder Unsicherheit im Studiengang" (ebd.) zeigen (vgl. auch 22 ff)<sup>47</sup>.

Wie aber gelingt es dem Erziehungssystem, die Kinder unterer sozialer Klassen nicht nur zu 'eliminieren', sondern gleichzeitig auch dafür Sorge zu tragen, daß dieser Ausschließungsprozeß als legitim erscheint? Knapp gesagt gelingt dies, indem das Unterrichtssystem die kulturelle Vererbung dadurch ermöglicht, daß es soziale Attribute in natürliche 'übersetzt'. Das ist wohl das auf einen kurzen Nenner gebrachte Fazit BOURDIEUs. Bei der folgenden Erläuterung dieses Fazits werden wir sehen, daß BOURDIEU zunächst allein mit sozialisationstheoretischen Argumenten zu seinem Schluß kommen kann.

BOURDIEU kann zunächst davon ausgehen, daß Herkunftsfamilien sich hinsichtlich ihres sozio-ökonomischen oder -kulturellen Status unterscheiden. Anders als bei PARSONS jedoch hat die 'zufällige Geburt' in eine bestimmte Klasse für BOURDIEU eine sehr entscheidende Bedeutung hinsichtlich der Entwicklung von Bildungsungleichheiten. Zunächst einmal sind da die kruden oder direkten Vorteile, die einer Zugehörigkeit zu einer privilegierten Klasse entstammen wie, "Empfehlungen, Beziehungen, Hilfe bei den Schularbeiten, Nachhilfeunterricht, Informationen über Bildungs- und Berufsmöglichkeiten" (BOURDIEU & PASSERON 1971:38, vgl. auch BOURDIEU 1974:32).

Hier noch unterscheiden sich BOURDIEU und PARSONS nicht, wenn auch der letztere diesen Schutzmechanismen kaum eine Bedeutung zuschreibt. BOURDIEU geht es jedoch vor allem um die eher indirekten, vielfach ohne methodisches Bemühen

sich vollziehenden, die kaum greifbaren Mechanismen der Vererbung von Privilegien, genauer, des kulturellen Kapitals (vgl. ebd.)<sup>48</sup>.

'Vererbung' meint hier nichts anderes als die 'Transmission' eines klassenspezifisch variierenden kulturellen Habitus oder Ethos. In diesem Sinne läßt sich sagen, daß BOURDIEUs Erziehungsanalyse auf einer Theorie der Effekte familialer Sozialisation beruht. In der Familie wird eine Matrix für Wahrnehmungen, Wert-schätzungen und Handlungen angelegt, die auch selbst dann noch relativ stabil bleibt, wenn die objektiven Bedingungen, durch die sie erzeugt wurde, sich geändert haben (vgl. BOURDIEU 1977 a: 84, GIROUX 1983: 269).

Es würde hier zu weit führen, den Begriff des Habitus näher zu erläutern<sup>49</sup>; festzuhalten ist, daß in Familien Dispositionen vermittelt werden und daß diese klassenspezifisch variieren. Ethos oder Habitus ist ein Dispositionen-System, ein System "of implicit and deeply interiorized values which, among other things, helps to define attitudes towards the cultural capital and educational institutions. The cultural heritage, which differs (...) according to social class, is the cause of initial inequality of children when faced with examinations and tests, and hence of unequal achievement" (BOURDIEU 1974: 32 f).

Im Gegensatz also zu PARSONS sind die Schulanfänger nach BOURDIEU nicht 'gleich', sondern sie unterscheiden sich durch ihren jeweiligen Habitus. Dieser ist jedoch nicht Resultat von, wenn man so sagen kann, 'privater' Befähigung oder Veranlagung, sondern er ist sozial bedingt und variiert deshalb nicht zufällig, sondern klassenspezifisch. Die Schüler treten somit nicht als 'reine' Individuen vor die schulischen Instanzen, sondern als Träger eines klassenspezifisch differierenden kulturellen Habitus<sup>50</sup>.

Die Verantwortung des Unterrichtssystems für die Entwicklung von Bildungsungleichheiten liegt nun im Prinzip darin begründet - und das mag auf den ersten Blick paradox erscheinen -, daß es nicht nur programmatisch, sondern auch faktisch unter der Maxime formaler Gleichheit operiert. Diese Behauptung ist wirklich dann paradox, wenn man, wie etwa PARSONS, von allenfalls individuell variierenden Begabungspotentialen der Schulkinder ausgeht. Folgt man jedoch BOURDIEUs These von klassenspezifisch variierenden Wertmustern, so ergibt sich zwingend die Frage nach dem Verhältnis der schulischen Wertmuster zu den Wertmustern der jeweiligen Klassen. BOURDIEU gibt hier eine eindeutige Antwort:

"The teacher who, while appearing to make judgements on 'innate gifts', is in fact measuring by reference to the ethos of the cultivated élite ... The culture of the élite is so near to that of the school that children from the lower middle class (and a fortiori from the agricultural and industrial working class) can only acquire with great effort something which is given to the children of the cultivated classes - style, taste, wit - in short, those attitudes and aptitudes which seem natural in members of the cultivated classes and naturally expected of them precisely because (in the ethnological sense) they are the culture of that class" (1974: 39).

Die schulischen Werte entsprechen also grob gesagt den Werten der privilegierten, "kultivierten" Klassen und gerade weil die Schule ignoriert, daß diese Werte kein natürliches Eigentum von Individuen, sondern kultureller Besitz von bestimmten Klassen sind, bewirkt sie das Scheitern der weniger privilegierten Kinder. Indem sie die faktische soziale und kulturelle Ungleichheit 'be-flissentlich' übersieht oder ausklammert, sanktioniert sie die initialen (familial sozialisierten) kulturellen Differenzen und 'übersetzt' sie in natürlich Bega-

bungen und schulische Leistungen. "In fact, to penalize the underprivileged and favour the most privileged, the school has only to neglect, in its teaching methods and techniques and in its criteria when making academic judgements, to take into account the cultural inequalities between children of different social classes "(BOURDIEU 1974: 37 f).

In der Schule wird so getan, als könne 'von nichts' ausgegangen werden in dem Sinne, daß die Vorgeschichte der Individuen einfach negiert wird. Es wird dann so getan, als ob das, was in der Schule bewertet wird, eine Kombination aus natürlicher Begabung und dem schulischen Lernangebot sei. Tatsächlich aber wird in der Schule nicht das gelehrt, was sie als Wissen fordert. Die schulischen Botschaften sind nur sinnvoll für die, die schon im Besitz einer kulturellen Erbschaft sind. Das Erziehungssystem vermittelt ein Wissen, das nur dann zu dechiffrieren ist, wenn bereits Instrumente zu seiner Dechiffrierung vorhanden sind. Es wird versäumt, denjenigen diese Instrumente an die Hand zu geben, die sie nicht von vornherein mitbringen<sup>51</sup>.

Indem das Schulsystem von den kulturellen (,ökonomischen und sozialen) Verwurzelungen der Individuen und ihrer sozialisierenden Macht absieht, besteht seine Funktion kaum in der Tradierung von Wissen, als vielmehr in der Sicherung bestehender Privilegien. "Die Vermittlung intellektueller Techniken und Denkgewohnheiten (...) (bleibt) in erster Linie dem Familienmilieu vorbehalten" (BOURDIEU & PASSERON 1971: 88). Diese müßten jedoch, und das ist im Kern BOURDIEUs Forderung an eine rationale Pädagogik, dort erlernt werden, "wo die Unterprivilegierten sie erwerben können: in der Schule; der Bereich dessen, was rational und technisch durch methodisches Lernen erworben werden kann, muß deshalb auf Kosten dessen, was unweigerlich dem Zufall der individuellen Talente und

das heißt der Logik der sozialen Privilegien überlassen bleibt, erweitert werden" (ebd.).

Neben den eher kognitiven Fertigkeiten, die ja bis zu einem gewissen Grad objektiv überprüfbar und in Lernzielkatalogen explizit festgelegt sind, wird in der Schule<sup>52</sup> zusätzlich diese andere, kaum 'faßbare' Seite des Habitus mitbewertet: "Ironische Nonchalance, gekünstelte Eleganz oder Sicherheit des Auftretens, tatsächliche oder vorgebliche Ungezwungenheit" (BOURDIEU & PASSERON 1971: 38)<sup>53</sup>. Und das sind in der Regel die Kennzeichen der Studenten der oberen Klassen. "Even minor signs of social status such as 'correct' dress and bearing and the style of speech and accent are minor class signs<sup>54</sup> and - again most often without their knowledge - help to shape the judgement of their teachers "(BOURDIEU 1974: 39). Das Verhalten und der Stil der oberen Klassen korrespondieren nach BOURDIEU mit den - wenn auch oft unbewußten - Lehrererwartungen<sup>55</sup>. Verhalten, Stil, Sprache etc. sind jedoch nicht Ergebnis schulischer, sondern familialer Sozialisation. Einfach indem diese Tatsache durch das Postulat der formalen Gleichheit ausgeklammert wird, bestätigt das Unterrichtssystem die Rechtmäßigkeit der kulturellen Vererbung<sup>56</sup>.

Selbst eine Kompensation der Defizite familialer Sozialisation ist den Kindern der unteren Klassen nur schwer möglich, denn der einzige Weg zur Kultur ergibt sich für die Kinder der unterprivilegierten Klassen durch schulisches Lernen. Das Erziehungswesen jedoch, "indem es Schularbeiten als zu "schulmäßig" verwirft, wertet (...) die von ihm vermittelte Bildung zugunsten der ererbten Kultur ab, welche ohne die Spuren vulgärer Anstrengung durch die Attribute der Leichtigkeit und Grazie besticht"

(BOURDIEU & PASSERON 1971: 39)<sup>57</sup>.

Auf der Grundlage seiner sozialisationstheoretisch und klassenspezifisch orientierten funktionalen Analyse des Erziehungssystems ist es logisch, daß BOURDIEU das Erziehungssystem vorwiegend über pädagogische Dimensionen wie Curriculum, Didaktik und Methodik dimensioniert<sup>58</sup>. Entsprechend läge dann der entscheidende, wenn auch nicht der einzig notwendige Schritt (vgl. BOURDIEU & PASSERON 1971: 91) bei Versuchen der Reduzierung von Bildungsungleichheiten darin, Ungleichheit inhaltlich durch pädagogische Maßnahmen zu beheben (vgl. ebd.: 84). BOURDIEU fordert eine rationale Pädagogik, die im Gegensatz zur traditionellen, die initialen sozialen und kulturellen Ungleichheiten nicht negiert, sondern hieran orientiert und entschlossen ist, sie zu verringern (vgl. ebd.: 89).

"Selbstverständlich sind bestimmte Anforderungen des Bildungswesens, wie schriftliche und mündliche Sprachbeherrschung oder Vielseitigkeit, für die gelehrte Bildung konstitutiv und werden es immer bleiben" (ebd.: 87). Und wenn die Funktion des modernen Bildungswesens darin besteht, "ausgelesene und miteinander vergleichbare Studenten zu produzieren, ist das Ausleseverfahren" in seiner formalen Gleichheit, obwohl es ungleiche Kandidaten gleichen Prüfungen aussetzt und damit "der wahren Gerechtigkeit widerspricht, trotzdem das einzig angemessene Verfahren. Die Logik dieses Systems schließt jedoch keineswegs den Versuch aus, die Berücksichtigung der tatsächlichen Ungleichheit in die Lehre selbst einzubeziehen" (ebd.: 84 f).

Indem BOURDIEUs Analyse der Entwicklung von Bildungsungleichheiten sich vorwiegend mit der 'Vererbung des kulturellen Kapitals' befaßt, eine Vererbung, die Resultat familialer Interaktionen und Opportunitäten ist, er-

scheint ihm das Unterrichtssystem unter dem Gesichtspunkt der Reduktion von Ungleichheiten als defizitäre Sozialisationsinstanz<sup>59</sup>. Sollte die Reduktion von Chancenungleichheit ein Ziel moderner Gesellschaften sein, so wäre deshalb zuerst nötig - wenn auch nicht allein ausreichend -, die Sozialisationsleistung des Bildungswesens mit Hilfe einer rationalen Pädagogik zu erhöhen, die systematisch die kulturellen Ungleichheiten einbezieht, anstelle sie schlichtweg zu negieren<sup>60</sup>.

Die Genese von Bildungsungleichheiten wird bei BOURDIEU jedoch nicht ausschließlich unter sozialisationstheoretischer Perspektive vorgenommen.

Wie wir sahen, unterscheidet er, wenn auch nicht so systematisch wie PARSONS, zwischen mindestens zwei Klassen von familialen Sozialisationseffekten. In der Familie werden einerseits kognitive Dispositionen (Wissen, Techniken, Fertigkeiten im Umgang mit Kultur etc.) vermittelt wie auch hiervon unterscheidbare Elemente (Sprech- und Verhaltensweisen, Stil, Umgangsformen etc.). Eher zur letzteren Klasse gehören die familial vermittelten Einstellungsmuster zu Erziehung und Beruf. In den unteren Schichten werden Dispositionen ausgebildet wie "Selbstunterschätzung, die Entwertung der Schule und ihrer Sanktionen oder das sich Abfinden mit dem Scheitern und dem Ausschluß" (BOURDIEU 1973: 106).

Solche Dispositionen führen dann dazu, daß ein großer Teil der Selektion gar nicht mehr von der Schule vorgenommen werden muß, sondern daß Kinder unterer Klassen sich selbst eliminieren (vgl. BOURDIEU 1973: 106, BOURDIEU & PASSERON 1971: 1974 ff).

BOURDIEU sieht hier ganz richtig, daß die Entwicklung ungleicher Bildungschancen letztlich als Ergebnis von Schullaufbahnentscheidungen verstanden werden kann. Zu diesem Aspekt der BOURDIEUschen Erziehungsanalyse werden wir noch zurückkommen.

#### 4. Die Sozialisationsperspektive

Sozialisation ist ein zentraler Begriff der Handlungs- und Sozialwissenschaften. Sein hypertropher<sup>1</sup> Gebrauch ließ zeitweilig Zweifel an seiner Brauchbarkeit aufkommen. Solche Zweifel wurden in recht massiver Form etwa von ULICH (1976) und BITTNER (1974) geäußert (vgl. auch HURRELMANN & ULICH 1980: 7f).

Auf solche Bemerkungen ging HURRELMANN ein und regte an, den Sozialisationsbegriff "vorbehaltlos als einen kategorialen Oberbegriff zu verstehen" (1976:16). In diesem Sinne tritt er dann dafür ein, "an 'Sozialisierung' als einem weitgefassten Begriff für den Prozeß der Vergesellschaftung der menschlichen Natur, als einem Oberbegriff für die verschiedenen Einzelaspekte der 'zweiten, soziokulturellen Geburt' (Claessens 1962) des Menschen, festzuhalten" (ebd.). Sich an GEULEN (1973) anlehnd, will er unter Sozialisation den "Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung in dialektischer Beziehung mit der gesellschaftlich vermittelten sozialen Umwelt" (ebd.) verstanden wissen.

In die Wirklichkeit der Sozialisationsforschung beschönigender Weise könnte man sagen, daß mit dem Begriff Sozialisation ein interdisziplinäres Forschungsgebiet ausgewiesen ist<sup>2</sup>. Anders gesagt, die Sozialisationsthematik verwies so auf einen gemeinsamen Schnittpunkt von insbesondere Soziologie, Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaften und Psychologie.

Es ist nun in der Tat wenig verwunderlich, daß die Humanwissenschaften nicht nur je unterscheidbare Aspekte des Gegenstandes Mensch thematisieren, sondern trotz jeweils verschiedener und genuiner Perspektiven wenigstens dann Bereiche der Überschneidung aufweisen, wenn es um einen solch typischen und zentralen Aspekt mensch-

lichen Daseins geht, wie er im Sozialisationsbegriff angesprochen wird. Er trägt nämlich der spezifisch menschlichen Entwicklungstatsache Rechnung, die sich mit dem Begriff der 'Weltoffenheit' (SCHELER) auf den Punkt bringen läßt. Er basiert auf der Erkenntnis, daß die individuelle Persönlichkeit sich (wenigstens teilweise) als Produkt gesellschaftlicher und kultureller Einflüsse begreifen läßt und nicht (jedenfalls nicht ausschließlich) Resultat angeborener 'Programme' ist<sup>3</sup>.

Der Begriff Sozialisation konkurriert mit den je konstitutiven Begriffen der Soziologie, der Erziehungswissenschaft und der Psychologie, mit 'Vergesellschaftung der menschlichen Natur', 'Erziehung' und 'Entwicklung', ohne jedoch zwangsläufig für deren Abschaffung plädieren zu müssen (vgl. HURRELMANN 1976:15 f). Wenn Sozialisation auch heute zum festen Bestandteil des Begriffsrepertoires aller dieser und der meisten anderen Handlungs- und Sozialwissenschaften gehört, so ist seine Bedeutung innerhalb der jeweiligen Disziplinen doch recht unterschiedlich. Innerhalb der Psychologie wird ihm oft nur eine gegenüber dem Entwicklungsbegriff untergeordnete Stelle zugewiesen (vgl. etwa MONTADA 1982). Ähnlich verhält es sich nicht selten innerhalb der Pädagogik, wo besonders die Vertreter mit geisteswissenschaftlichen Verwurzelungen den Erziehungsbegriff höher bewerten (vgl. etwa HAMANN 1981).

Anders innerhalb der Soziologie. Hier ist er trotz bestimmter Einwände, die gegen ihn geltend gemacht wurden und von denen wir einen Typus ja eben erwähnten, nahezu konkurrenzlos.

Das hat sicherlich seinen Grund bereits darin, daß der Begriff Sozialisation vorwiegend von Soziologen oder doch wenigstens von für diese Disziplin besonders bedeutenden Wissenschaftlern eingeführt wurde (etwa

GIDDINGS, BURGESS, DURKHEIM).

Mit gewisser Berechtigung kann man sagen, der Begriff Sozialisation habe soziologische Wurzeln. Er spielt zudem eine bedeutende Rolle in den großen theoretischen Entwürfen der Soziologie. Paradigmatisches Beispiel hierfür ist PARSONS' Versuch der Lösung des HOBBSschen Ordnungsproblems. Die Abstraktion des Persönlichkeitssystems und seine Platzierung zwischen einerseits Organismus und andererseits sozialem und kulturellem System auf der primären Ebene des PARSONSschen Handlungsschemas, erfährt seine inhaltliche Begründung im wesentlichen durch das Sozialisationskonzept.

Während das Verhältnis von soziologischem Sozialisationsbegriff zum psychologischen Entwicklungsbegriff allenfalls in rudimentärer Weise behandelt wurde, und beginnende Diskussionen das Aufkommen von nicht unerheblichen Problemen erwarten lassen (vgl. MONTADA 1982, HURRELMANN 1983), ist das Verhältnis von Sozialisationsbegriff zu Erziehungsbegriff nahezu völlig unproblematisch - jedenfalls aus der Sicht der Soziologie.

Aus dieser Perspektive ist Erziehung ein Unterbegriff von Sozialisation. Genau wie DURKHEIM vorschlug, benutzen Soziologen durchgängig den Erziehungsbegriff als Synonym für 'socialisation méthodique' (vgl. STRZELEWICZ 1979:103 ff). Erziehung bezieht sich damit auf einen bestimmten Typus von Sozialisation, eben auf intendierte und damit initiierte, methodisch angelegte und zielorientierte Einwirkung auf Individuen oder Gruppen von Individuen. Eine solche Sichtweise impliziert das Vorhandensein mindestens eines 'Sozialisators' und mindestens eines 'Sozialisanden'<sup>4</sup>, verweist auf die Besonderheit des Rollengefüges in der Interaktion zwischen beiden und die Relation zwischen diesem Rollengefüge und bestimmten,

zum Zwecke der methodischen Einwirkung gegründeten gesellschaftlichen Einrichtungen bzw. solchen Einrichtungen, die wenigstens teilweise über das Vorhandensein dieses Charakteristikums beschreibbar sind (vgl. ULICH 1980: 473 ff, STRZELEWICZ 1979: 105).

Der Vorteil einer Unterordnung des Erziehungsbegriffs unter den Sozialisationsbegriff ist offensichtlich. So werden bestimmte, über spezifische Merkmale beschreibbare Interaktionen (Erziehung) systematisch in einen größeren Interaktionskontext gestellt (Sozialisation) und bis zu einem gewissen Grad von ihrer analytischen Künstlichkeit befreit. Der Sozialisationsbegriff vermeidet die Assoziation, wonach die Effekte eines spezifischen Interaktionsgefüges (Erziehungsverhältnis, Unterricht) auf die Intentionen des Interaktionsplans, wer auch immer dessen Urheber sei, reduzierbar ist. Die an Sozialisationsprozessen beteiligten Individuen sind intentional handelnde, also aktive Personen mit je eigenen Präferenzen, die durchaus auch - bewußt oder unbewußt - dem Plan entgegenwirken können.

Die Intentionalität, die Interdependenz der Handlungen in Interaktionssystemen, die Unabwägbarkeit des weiteren Interaktionskontextes, mögliche im Plan 'versteckte' und 'geheim' wirkende Aspekte, sowie die Verwobenheit aller dieser Elemente machen es unmöglich, die Struktur und die Resultate auch planvoll angelegter Sozialisation alleinig oder primär aus dem Plan ableiten zu wollen. Zwar lassen sich bestimmte sozialisationsrelevante Interaktionen oder Interaktionssysteme mit Hilfe solcher Begriffe wie 'Planung', 'Methode' oder 'Initiierung' von solchen, denen diese Kriterien fehlen oder ihnen doch wenigstens nicht als Charakteristikum anhaften, abgrenzen

zen. Daraus folgt jedoch nicht, daß hiermit ein eigener, vom allgemeineren Sozialisationskonzept abzugrenzender Gegenstandsbereich konstituiert wäre. Die im Sozialisationsbegriff angelegte Akzentuierung unbeabsichtigter und unerwünschter Handlungsfolgen repräsentiert ein zentrales Element der soziologischen Analyse von Erziehung. Nicht nur an dieser Stelle wird die besondere Bedeutung des Sozialisationskonzepts für die Soziologie der Erziehung deutlich.

Wiewohl man im Zusammenhang mit dem Sozialisationsbegriff von der Existenz einer interdisziplinären oder doch wenigstens einer aus verschiedenen Disziplinen gespeisten und relativ gut abgrenzbaren Sozialisationsforschung sprechen kann, so läßt sich aus der Perspektive der klassischen Disziplinen und ihrer Subdisziplinen auch sagen, daß Sozialisation eine bestimmte **Sichtweise**<sup>5</sup> bezeichnet. Für die Soziologie und insbesondere einige ihrer Spezialdisziplinen, wie der Familiensoziologie und der Soziologie der Erziehung, kann man begründet von einer Dominanz dieser Sichtweise sprechen.

Wenn Sozialisation programmatisch auf die gesellschaftliche Komponente bei der Genese der Persönlichkeit hinweist und als kategorialer Oberbegriff verwendet wird, bedarf es gleichzeitig der Entwicklung einer 'Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie' (GEULEN & HURRELMANN 1980) - wie unvollständig und vorläufig diese aufgrund unseres heutigen Wissensstandes auch ausfallen mag - und der Präzisierung und Überprüfung von Hypothesen innerhalb gegenstandsspezifischer Theorien.

"Inzwischen herrscht weitgehend Einigkeit darüber, daß 'Sozialisation' zum einen Ausdruck einer metatheoretischen Orientierung an der Gesellschaftsbezogenheit der Persönlichkeit ist und zum anderen einen kategorialen Oberbegriff abgibt zur Ordnung und Integration einer Reihe empirischer Sachverhalte, zu deren Erklärung jedoch gegen-

standsspezifische Theorien durchaus nicht überflüssig geworden sind. Die Frage, wie der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt wird, muß jeweils innerhalb dieser gegenstandsspezifischen Theorien im Hinblick auf eine gegebene Wirklichkeit präzisiert werden" (HURRELMANN & ULLICH 1980: 8).

Am Rande sei hier bemerkt, daß gerade die empirische Überprüfung und Bestätigung (plausibler) allgemeiner sozialisationstheoretischer Annahmen innerhalb gegenstandsspezifischer Theorien alles andere als zufriedenstellen kann. Diese Situation hängt nicht nur mit den allgemeinen methodologischen und methodischen Problemen der Handlungswissenschaften zusammen, die sich vor allem aus der Intentionalität menschlichen Handelns auch bei Forschungskontakten ergeben und die im Fall der Sozialisationsforschung besonders deutlich hervortreten, sondern in besonderem Maße ist sie auch bedingt durch die Dominanz des Strukturfunktionalismus innerhalb der Sozialisationstheorie wie der gegenstandsspezifischen Theorien. Dem Strukturfunktionalismus wohnt nämlich die als 'teleologischer Irrtum' gekennzeichnete Tendenz inne, funktionale Relationen als kausale umzuinterpretieren und somit empirisch überprüfbare und überprüfte Hypothesen durch Scheinerklärungen zu substituieren.

GEULEN und HURRELMANN fassen, auf eigene Forschungen explizit aufbauend (GEULEN 1973, 1977; HURRELMANN 1976) und Elemente der ungezählten Definitionsversuche einbeziehend, Sozialisation als den "Prozeß der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt" (1980: 51).

Aus dieser Definition lassen sich wenigstens drei analytische Elemente des komplexen Phänomens isolieren. Zunächst wird der prozessuale Charakter betont und die rezi-

proke Struktur dieses Prozesses unterstrichen. An einem Pol steht dann, und das ist das zweite Element, die individuelle Persönlichkeit und am anderen die (gesellschaftlich vermittelte) Umwelt, das dritte analytische Element. Die Definition beinhaltet zudem die Vorstellung eines aktiven Subjekts, wie die 'Lebensperspektive' der Sozialisation. Die Zentrierung um die individuelle Persönlichkeit sollte nicht von dem Tatbestand ablenken, daß die Sozialisationsforschung auch die Analyse gesellschaftlicher Folgen von Sozialisation thematisiert.

Die Unterscheidung von Prozeß, Persönlichkeit und Umwelt, wobei ich von obiger Definition abweichend und mich besonders auf PARSONS berufend, den kulturellen Aspekt als eigenständige Umweltdimension aufführen würde, verweist auf die Notwendigkeit der Entwicklung von Theorien, die sich jeweils auf eine dieser Komponenten beziehen. Die verschiedenen Handlungs- und Sozialwissenschaften werden mit unterschiedlicher Gewichtung zur theoretischen Fassung jeder der drei Komponenten beitragen. Der analytische Charakter der Trennung muß jedoch stets im Bewußtsein bleiben.

Eine andere, jedoch mit obiger kompatible Möglichkeit, das komplexe Phänomen Sozialisation analytisch zu zerlegen, besteht in der häufig, wenn auch oft nur implizit, vorgenommen Unterscheidung zwischen

- Sozialisationsbedingungen,
- Sozialisationsprozessen und
- Sozialisationswirkungen.

Jede dieser Komponenten wird dann noch einmal hinsichtlich einer individuellen und einer gesellschaftlichen Dimension unterschieden. Ich halte diese Klassifikation für heuristisch besonders fruchtbar. Sie ist gleichzeitig ein grober Orientierungsrahmen für die Struktur der Arbeitsteilung zwischen den mit dem Sozialisationskonzept sich befassenden Wissenschaften und ihren Subdisziplinen.

Zur Erläuterung des Modells ist es ratsam, sich zunächst einen 'abgeschlossenen' Sozialisationsvorgang<sup>6</sup> vorzustellen. Hier lassen sich eingangs die personalen Bedingungen, unter denen sich Sozialisationsprozesse vollziehen, thematisieren. Es geht dabei um die Persönlichkeiten oder Persönlichkeitsdispositionen der am Geschehen beteiligten Individuen. Im Zusammenhang mit der Vorstellung eines 'abgeschlossenen' Sozialisationsereignisses ist es zunächst belanglos, sich Gedanken über die Genese verschiedener Dispositionen zu machen oder gar die Frage nach der relativen Gewichtung zwischen der Bedeutung von Vererbung oder Gesellschaft für die Persönlichkeit machen zu wollen. Hinsichtlich gewisser Fragestellungen wird ein Versuch der Beantwortung dieser Frage jedoch zwingend. Wenn man sich von der Vorstellung des 'geschlossenen' Sozialisationsereignisses löst, kann das Modell auch in dieser Hinsicht zu plausiblen Annahmen führen. Am Ende meiner Erläuterungen des Modells werde ich diesen Schritt kurz demonstrieren.

Der zweite Aspekt der Sozialisationsbedingungen bezieht sich auf die soziale Einbettung des Sozialisationsgeschehens. Hier wird also der Sozialisationskontext bzw. die Sozialisationsumwelt thematisiert. Es kann z.B. nach sozialen, kulturellen, materiellen, rechtlichen oder



institutionellen Merkmalen der Umwelt gefragt werden. Zudem muß hinsichtlich ihrer Nähe zum Sozialisationsgeschehen differenziert werden. Die Probleme der Erstellung eines Umweltmodells werden in dieser Arbeit noch ausführlicher behandelt werden.

Die zweite analytische Komponente des mit dem Begriff Sozialisation gekennzeichneten Phänomens thematisiert den Sozialisationsprozeß selbst. Es geht hier also um die konkreten Interaktionen zwischen Individuen oder zwischen Individuen und nicht-sozialen Objekten. Interessiert man sich hierbei für ein bestimmtes Individuum oder eine bestimmte Gruppe von Individuen (Sozialisand), dann geht es also um "die Weise der Auseinandersetzungen zwischen dem handelnden und lernenden Subjekt und den unmittelbar oder mittelbar, absichtlich oder unabsichtlich auf es einwirkenden gesellschaftlichen Kräften" (HUBER 1980: 522).

Andererseits kann die Prozeßkomponente sich auf die Analyse intra-psychischer Prozesse beziehen.

Die dritte analytische Komponente wurde als 'Sozialisations-effekte' bezeichnet. Hierbei wird untersucht, ob und inwieweit sich individuelle Persönlichkeitsdispositionen verändert haben. In der Forschung werden in der Regel bestimmte Aspekte der Persönlichkeit thematisiert (kognitive, sprachliche, affektive, soziale Kompetenzen etc.). Es wird also gefragt, was Individuen als Ergebnis des Sozialisationsvorgangs erworben oder verloren haben, was abgeschwächt oder verstärkt wurde. Das ist die individuelle Seite dieser Komponente.

Die soziale Dimension fragt nach den Folgen von Sozialisationsereignissen für gesellschaftliche Prozesse oder Konstellationen. Hier geht es um kollektive Sozialisations-effekte.

Wenn wir das Modell vom geschlossenen Sozialisationsereignis sozusagen hinten öffnen, dann ergibt sich, daß in einem zweiten, dem ersten direkt folgenden Sozialisationsereignis, die Effekte des ersteren als Bedingungen des zweiten fungieren. Das macht bereits deutlich, daß zwischen der analytischen Einheit 'Sozialisationsereignis' oder 'Sozialisationsvorgang' und Sozialisation unter der Perspektive ihrer lebenslangen Geltung (sowohl für Individuen wie für Gesellschaften) zu unterscheiden ist. Intuitiv könnte man vielleicht vorläufig vom Bild einer Spirale ausgehen, wobei jede Umdrehung einem Sozialisationsereignis entspricht. Aber ein solches Bild stößt bereits dann auf seine Grenzen, wenn man sich vorstellt, daß Ereignisse nicht eines nach dem anderen geschehen, sondern sich auch - wortwörtlich genommen - 'überstürzen'.

Im übrigen, und das sollte in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben, läßt sich natürlich die oben als 'Sozialisationsprozesse' gekennzeichnete Komponente ihrerseits als Bedingungskomponente begreifen: Sozialisationsprozesse als Bedingung von Sozialisationsereignissen (die dann ihrerseits, wie gerade erwähnt, als neue Bedingungen für neue Prozesse verstanden werden können). Aber das ist natürlich nur ein begriffliches Problem und damit ein Problem der Einigung zwischen Sozialisationsforschern. Wesentlicher ist hier die Frage, ob das beschriebene Modell intuitiv klar und heuristisch fruchtbar ist. Das Modell weist meines Erachtens wenigstens vier positive Aspekte auf.

1. Es kommt mit relativ wenigen und dabei recht allgemeinen empirischen Sätzen aus

und initiiert empirische Forschung damit mehr, als es sie behindert. Mit anderen Worten: Es wird (fast) nichts unterschieden!

- 2. Es ist, und das hängt mit dem ersten Punkt zusammen, weder zu speziell noch zu allgemein, d.h., es ist offen für eine Vielzahl theoretischer und thematischer Perspektiven und gleichzeitig auch weder beliebig noch 'allumfassend'. Damit ist es auch - wie ich meine - prinzipiell konsensfähig.
- 3. Es stellt, wie schon weiter oben gesagt, eine wenigstens grobe Orientierungshilfe für die interdisziplinäre Arbeitsteilung dar, wobei es gleichzeitig die Tatsache bewußt hält, daß die jeweiligen Foki der einzelnen Disziplinen (oder ihrer Subdisziplinen) nur einen analytischen Teil eines Ganzen beleuchten. Mit gewissem Recht läßt sich sagen, daß es analytisches und ganzheitliches Denken kombiniert.
- 4. Es kann für Versuche hilfreich sein, bisherige Sozialisationsforschung zu klassifizieren und eventuell bestehende Forschungslücken nachzuweisen.

Den letzten Punkt werde ich einmal kurz zu erläutern versuchen. Hierbei wird wieder das einfachere Bild des 'Sozialisationsereignisses' zugrundeliegen. Zuerst seien seine analytischen Komponenten und deren Dimensionen noch einmal aufgelistet.

### DIE ANALYTISCHEN KOMPONENTEN EINES SOZIALISATIONSEREIGNISSES UND IHRE DIMENSIONEN

1. Ebene ( 'Komponenten' )	2. Ebene ( 'Dimensionen' )
<b>BEDINGUNGEN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>individuell (personale Dispositionen)</li> <li>kollektiv (Umwelt, Kontext)</li> </ul>
<b>PROZESSE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>individuell (intrapyschisch)</li> <li>interaktiv (bezogen auf soziale und nicht-soziale Objekte)</li> </ul>
<b>EFFEKTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>individuell (personale Dispositionen)</li> <li>kollektiv (Umwelt, Kontext)</li> </ul>

Dieses Modell läßt sich um weitere Dimensionen ausweiten. Auf einer dritten Ebene könnten z.B. personale Dispositionen in kognitive, affektive und sozial-normative Aspekte differenziert, Umwelt in die Aspekte kulturell, sozial und materiell unterteilt werden usw.

Weitere und feinere Differenzierungen sind möglich und sicherlich - besonders im Hinblick auf die beschränkten finanziellen Ressourcen für empirische

Forschung - auch nötig. Weitere Differenzierungen be-  
dürfen erheblicher theoretischer Anstrengungen.

Bei der Vorstellung einer Typologie zur Ordnung  
von Sozialisationsforschung werden wir uns auf der  
ersten Ebene des Modells bewegen.

Aus der Kombination der drei genannten Komponenten  
ergeben sich die folgenden sieben Typen von Soziali-  
sationsforschung (vgl. PROJEKTGRUPPE ORGANISATIONS-  
FORSCHUNG 1982: 65).

**TYPEN VON SOZIALISATIONSFORSCHUNG NACH UNTERSUCHUNGS-  
BEREICHEN**

I	Bedingungen	Prozesse	Effekte
II	Bedingungen		Effekte
III	Bedingungen	Prozesse	
IV	Bedingungen		
V		Prozesse	Effekte
VI		Prozesse	
VII			Effekte

Bei der Erstellung dieser Typologie gingen wir ja zu-  
nächst vom Bild des Sozialisationsereignisses aus.

Bei der Anwendung dieser Klassifikation sollte des wei-  
teren danach unterschieden werden, ob und wenn ja, wie-  
viele solcher Ereignisse thematisiert werden und wie  
die Verknüpfung (etwa additiv oder überlappend, kontinu-  
ierlich oder diskontinuierlich (vgl. PLAKE 1976) an-  
gelegt ist.

Eine solche Typologie könnte sich unter Umständen als

zu grob erweisen. In diesem Fall könnte es angebracht  
erscheinen, durch eine Kombination der Elemente oder  
Merkmale der zweiten Modellebene eine komplexere  
Typologie zu erstellen. Hierbei würden allerdings  
einige unsinnige Klassen entstehen, die bei der  
Anwendung entweder leer bleiben oder auch schon  
vorher eliminiert werden könnten.

4.1 Allgemeine Merkmale neuerer Sozialisationstheorien.

Die beiden, aus heuristischen Gründen vorgeschlagenen Möglichkeiten der analytischen Differenzierung des komplexen Phänomens, das als Sozialisation bezeichnet wurde, einmal die Aufspaltung in die thematischen Blöcke Person, Prozesse und Umwelt, das andere Mal in die Blöcke Bedingungen, Prozesse und Effekte, sind durchaus kompatibel. Folgendes Schema soll das veranschaulichen.

2.

	a	b	c
1. A	PERSON bedingung		PERSON effekte
B		intra* PROZESSE inter*	
C	UMWELT bedingungen		UMWELT effekte

\*intra = intra-psychische Prozesse  
\*inter = interaktive (soziale) Prozesse

Ein Modell der Sozialisation wird einerseits eine Dimensionierung der analytischen Elemente zu leisten haben und zum anderen Annahmen über die Art ihrer Verknüpfung formulieren müssen. Solche Annahmen sind abhängig von der theoretischen Ausgestaltung der Kompo-

nenten 'Person' und 'Umwelt' als Bedingungen für Prozesse und als Effekte von Prozessen und deren Bedingungen. Die Verknüpfungen 'realisieren' sich somit in der Prozeßkomponente.

Wie sich soziologische Theorien und Paradigmen anhand der ihnen jeweils zugrundeliegenden expliziten oder impliziten Menschenbilder unterscheiden lassen (z.B. LINDENBERG 1981), so lassen sich Sozialisationskonzepte anhand der ihnen zugrundeliegenden Subjekt-Modelle unterscheiden. Die Art und Weise in der das Subjekt 'begriffen' wird, entscheidet basal darüber, wie Prozeß- und Umweltkomponente ausgestaltet werden. Liegt einem Sozialisationsmodell etwa das extreme Bild eines ohnmächtigen, vollständig durch seine Umwelt determinierten Menschen zugrunde, so erübrigt sich gar eine Thematisierung der Prozesse. Genau dieser Vorwurf wird tendenziell der soziologischen Sozialisationsforschung bis etwa gegen Ende der 70er Jahre gemacht. Ihr läge die Vorstellung vom passiven, gesellschaftlich geprägten Subjekt zugrunde und entsprechend sei die Prozeßkomponente als 'black box' gefaßt.

Der Vorwurf an die psychologische Sozialisationsforschung ist mit dem entgegengesetzten Vorzeichen versehen.

Hier herrsche die Tendenz, Umwelt zu trivialisieren und Entwicklungsprozesse als alleiniges Resultat intra-individueller Vorgänge zu begreifen. Hier werden dann zwar Prozesse thematisiert, jedoch nur als intra-psychische und ohne die Berück-

sichtigung der Bedeutung der Umwelt für diese; interaktive, soziale Prozesse fallen völlig aus der Betrachtung. Paradigmatisch sind hierfür reifungstheoretische Ansätze.

In der neueren Sozialisationsforschung, sowohl soziologischer wie psychologischer Richtung, wird dagegen das dialektische Verhältnis von Person und Umwelt betont.

Aus dem Verständnis des Individuums als aktives, subjektiv perzipierendes und verarbeitendes, mit Präferenzen ausgestattetes, beeinflussbares wie beeinflussendes Subjekt, ergibt sich ein höchst komplexes Modell der Person-Umwelt-Interaktion.

"Gemeinsam ist allen Konzeptionen (der neueren Sozialisationsforschung, W.B.) die Wendung gegen Modellvorstellungen der linearen einfaktoriellen Determination der Persönlichkeitsentwicklung, die von einer passiv-hinnehmenden Prägung des Individuums entweder durch gesellschaftsstrukturelle oder durch psychophysische Faktoren ausgehen. Gemeinsam ist ihnen die Vorstellung, die Persönlichkeitsentwicklung geschehe im Prozeß einer Auseinandersetzung mit der 'inneren' und der 'äußeren' Realität, wobei jedes Individuum von Anfang an bestimmte Fähigkeiten der Realitätsverarbeitung, Problembewältigung und Realitätsveränderung besitze, einsetze und weiterentwickle. Gemeinsam ist ihnen die Annahme, der Aufbau von Orientierungs- und Verhaltensregulationssystemen vollziehe sich als Resultat dieses Prozesses, wirken auf die jeweiligen situativ vermittelten Erscheinungsformen der Realität, die Umwelt, zurück, was wiederum zu Veränderungen sowohl der Person als auch der Umweltmerkmale führe" (HURRELMANN 1983: 92 f).

Aus einer bestimmten Sicht des Individuums, dessen Persönlichkeitsentwicklung ja per definitionem den Kern der Sozialisationsforschung bildet, ergibt sich die theoretische Dominanz der Prozeßkomponente, in der die 'Dialektik' des Verhältnisses Person-Umwelt sich intra-individuell wie interaktiv realisiert.

Die Verkürzungen psychologischer Sozialisationsforschung oder der Entwicklungspsychologie wie der soziologischen Sozialisationsforschung, einerseits die Trivialisierung der Umwelt, andererseits der Person, lassen sich meines Erachtens zu Recht behaupten. Der soziologischen Sozialisationsforschung und soziologischen, sozialisationsperspektivischen Objekttheorien liegt, besonders wenn sich Autoren der Mühsal empirischer Forschung unterzogen haben, relativ unabhängig von Präferenzen für ein bestimmtes soziologisches Paradigma eine 'situationistische'<sup>7</sup> Konzeption zugrunde. GEULEN (1981) beschreibt diese als einen von drei idealtypisch zu unterscheidenden Modi des Verhältnisses von Subjekt und Umwelt. Die Relation wird hier "gefaßt als Hinnehmen objektiver Gegebenheiten und Ereignisse, die aber als unausweichlich erscheinen und vom Subjekt nur noch innerpsychisch 'verarbeitet' werden können, wobei die Art und das Ergebnis dieser Verarbeitung zwar von subjektiven Bedingungen abhängt, aber nur innerhalb der durch die Realität gegebenen Grenzen variieren kann" (533). Eine solche Vorstellung reduziert natürlich einerseits die komplexe empirische Realität, wie es andererseits Interaktion faktisch verbannt.

Bei solchen Behauptungen sollte allerdings nicht vergessen werden, daß das als Dialektik von Person und Umwelt bezeichnete Konzept wenigstens programmatisch der Soziologie keinesfalls neu ist. Auch ihre Desiderate sind prinzipieller Bestandteil der Disziplin. Der Begriff der Interaktion, genauer, der reziproken Interaktion ist ein Kernbegriff der Soziologie, wenn nicht der Kernbegriff. Interaktion bezeichnet den grundlegenden 'binding process' aller sozialen Systeme. Es sei in diesem Zusammenhang nur daran erinnert, daß für

PARSONS, den die obigen Kritiken besonders häufig anvisieren, Reziprozität und Interaktion unverzichtbare Bestandteile seiner Handlungstheorie waren. Ebenso sei auf MEAD (1934) verwiesen; oder auf neo-marxistische Theorien der Persönlichkeit (z.B. SEVE 1974).

Ein Charakteristikum der neueren Ansätze der Sozialisationsforschung ist die Betonung der Subjektivität. Es ist sicher richtig, daß die Bedeutung der subjektiven Perzeption von Wirklichkeit weithin unterschätzt und teilweise, wie etwa in naturwissenschaftlichen Strängen der Soziologie und Psychologie, systematisch ausgeklammert wurde. Gleichzeitig darf aber nicht übersehen werden, daß etwa die Chicago-Schule einen genau entgegengesetzten Standpunkt einnahm, der sich im berühmten THOMAS-Theorem ausdrückt: "If men define situations as real, they are real in their consequences" (THOMAS & THOMAS 1928: 572). Selbst bei PARSONS findet sich in der Orientierungskomponente seines 'unit-acts' wenigstens tendenziell eine Verankerung der subjektiven Dimension. Für die Psychologie sei auf die Phänomenologie eines HUSSERLS hingewiesen; oder auf MACLEODs (1947) Aufsatz im 'Psychological Review', wo er die Bedeutung der Frage nach der subjektiven Welt der Individuen aufwirft.

Ein weiteres Merkmal der neueren Orientierung der Sozialisationsforschung ist die Betonung des Handelns. Um diesen Aspekt ein wenig näher zu verdeutlichen, seien zunächst einmal die anderen beiden Modi der Interaktion von Subjekt und Realität zitiert, die GEULEN unterscheidet. Im zweiten Modus "wird die Interaktion gefaßt als Bewegung des Subjekts in einem strukturierten Feld, als Selektion, d.h. einerseits Ausweichen und andererseits

Aufsuchen innerhalb gegebener Realitäten" (1981: 553). Das Individuum trifft also angesichts bestimmter Alternativen Wahlentscheidungen. Es entscheidet (mit), in welchen Sozialisationskontexten es sich jeweils befindet. Diese Entscheidungen beinhalten sowohl eine innerpsychische wie eine 'offene' (overt) Aktivität. GEULEN spricht hier vom "reflexiven Moment" und einer "gewissen Eigentätigkeit" (ebd.).

Am Rande sei hier bemerkt, daß aus der Erkenntnis der Selektionsleistungen der Individuen bedeutende Konsequenzen auf für Methodologie und Methode der Sozialisationsforschung erwachsen. Bei dem, was auf den ersten Blick als Sozialisationseffekt erscheint, könnte es sich nämlich in Wahrheit um Selektionseffekte handeln. Es müssen also Wege gefunden werden, zwischen beiden unterschiedlichen Typen von Effekten zu unterscheiden. Eine Reanalyse empirischer Sozialisationsforschungen hinsichtlich einer möglichen (und - wie ich meine - wahrscheinlichen) Vermischung beider Typen könnte weitreichende Folgen haben.

In GEULENs zweitem Modus der Interaktion verändert das Individuum zwar "seine reale Situation", jedoch nicht die "Realität als solche" (ebd.). Der dritte Modus ist dann logischerweise der "der tätigen Veränderung der Realität selbst" (ebd.).

Im Gegensatz zu den Modi zwei und drei, werden im ersten Modus der Interaktion, den die 'ältere' Sozialisationsforschung beschreibt, 'tätige Veränderung', Selektion, nach außen gerichtete (overt) Aktivität, kurz: Handeln, nicht hinreichend berücksichtigt.

In einer das (tendenziell) passive Subjekt zugrundeliegenden Sozialisationsforschung verläuft die Kausal-

struktur nur in eine Richtung. Erst wenn der Handlungsbegriff einen systematischen Ort im Gesamtmodell erhält, läßt sich sinnvoll von einer interaktiven, prozessualen Anlage eines Sozialisationsmodells reden. Die aus dem epistemologischen Subjektmodell (TREIBER & GROEBEN 1981) folgende Betonung der individuellen Aktivität weist in diese Richtung. Beschreitet man den Weg in diese Richtung weiter, ergibt sich jedoch, daß Handeln nicht einfach in der Prozesskomponente 'versteckt' bleiben kann. Die Bedeutung des Handelns für Sozialisationsprozesse und -effekte verweist auf die Notwendigkeit, eine eigene Handlungskomponente ins Sozialisationsmodell einzuführen. Dies ist, wie wir bei der Vorstellung einiger neuerer Modelle, zu denen auch GEULENs zählen wird, sehen werden, allenfalls in Ansätzen geschehen. Das ist übrigens schon deshalb verständlich, weil nämlich hieraus eine Substituierung des Sozialisationsmodells zugunsten eines Handlungsmodells möglich, wenn nicht notwendig wäre. Die programmatische Beschränkung der Sozialisationsforschung auf die Analyse der Entwicklung der Persönlichkeit und damit auf die Analyse der Entstehung von Handlungsdispositionen und nicht auf die Analyse von Handeln unter Berücksichtigung (neben anderem) von Dispositionen für dieses Handeln wird dann aufgehoben, wenn die Implikationen des Handlungsbegriffs konsequent nachvollzogen werden. Die bisherige Sozialisationsforschung hat, wie die neueren Kritiken sicher zu Recht feststellen, Handeln 'außen vor gelassen'. Wenn aber jetzt Sozialisations-effekte sowohl als Resultat von Handeln und gleichzeitig als Bedingung für Handeln (neben jeweils anderen Faktoren) begriffen werden, dann steht nicht mehr (zwangsläufig) die Persönlichkeit, sondern ihr Handeln im Zentrum des Interesses.

Das klassische Explanandum der Sozialisationsforschung ist die Entwicklung von Persönlichkeitsdispositionen. Als ein Aspekt der Konzeptionen der neueren Sozialisationsforschung ergibt sich die Betonung der Prozesskomponente nicht nur hinsichtlich intra-psychischer und interaktiver (sowohl reflexiver wie auch tätiger) Vorgänge, sondern auch der lebenslangen Extension dieser Prozesse. Erst die neuere Sozialisationsforschung macht ernst mit 'Sozialisation als lebenslangem Prozeß', eine zwar alte Einsicht, die jedoch bisher nicht hinreichend behandelt wurde. "An zwei Punkten bleibt die bisherige Sozialisationsforschung (...) hinter dem Programm einer Theorie lebenslanger Sozialisation zurück. Zum ersten thematisiert sie nur unbefriedigend die Seite der subjektiven Verarbeitungsprozesse ...", "zum zweiten hat sich die Sozialisationsforschung bisher noch kaum mit dem Problem der Interdependenz von Sozialisationseffekten im zeitlichen Längsschnitt auseinandergesetzt" (GEULEN 1981: 543). Wenn also die Vorstellung des geschlossenen Sozialisationsereignisses zugunsten von Lebenslaufkonzepten aufgegeben werden soll, so ist nicht mehr der Sozialisationseffekt das eigentliche Explanandum, sondern er fungiert wiederum als eine Bedingung für Handeln oder allgemeiner, für Prozesse. Wie schon gesagt, das neuere Subjektmodell führt zu einer theoretischen Zentrierung um die Prozeßkomponente - und soziologisch besonders relevant ist hier der Aspekt des Handelns bzw. der reziproken Interaktion. Hieraus folgt keine Kontrastierung von Sozialisations- und Handlungstheorie oder gar der Vorschlag der Abschaffung der Sozialisationstheorie. Allerdings wird Sozialisation hiermit in den Kontext einer Handlungstheorie gestellt und nicht Handeln in den Kontext einer Sozialisationstheorie.

Die bisherige Sozialisationsforschung läßt sich durch

systematische Negierung von Handlung kennzeichnen. Es sei am Rande erwähnt, daß hierfür PARSONS in sicher nicht unbedeutendem Maße Verantwortung trägt. Es ist nicht unbemerkt geblieben, daß Handlung - so paradox es klingen mag - in seiner Handlungstheorie gar nicht mehr vorkommt<sup>8</sup>. Das Problem der gesellschaftlichen Ordnung versuchte er nämlich, grob gesprochen, über den doppelten Prozeß der Internalisierung und Institutionalisierung zu lösen. Der erste Begriff verweist auf das 'Innen' der Individuen, ihre Persönlichkeitsdispositionen, der zweite auf - in diesem Zusammenhang sei eine extreme und PARSONS sicher nicht ganz gerecht werdende Formulierung erlaubt - anonyme Mechanismen des sozialen Systems. Hierdurch wird eine Division der Soziologie in (handlungslose) Sozialisations- und (handlungslose) Systemtheorie nahegelegt. Als Antipode zu solchen Tendenzen innerhalb der Soziologie spielten und spielen die ums Handeln fokussierenden Spielarten naturwissenschaftlich orientierter Soziologie, besonders die verhaltenstheoretische Soziologie (vgl. etwa OPP 1976, HOMANS 1961) eine große Rolle<sup>9</sup>.

In Kapitel 6 dieser Arbeit werde ich ein aus der interaktionistischen Psychologie entliehenes Modell vorstellen, das die Spezifika des epistemologischen Subjektmodells aufzunehmen in der Lage ist und der Handlungskomponente einen ihr angemessenen Platz zuspricht. Hier wird dann auch am Beispiel der sozialisationsperspektivisch angelegten Erziehungssoziologie gezeigt werden, welche negativen Konsequenzen sich aus der Negierung der Handlungskomponente ergeben.

Ganz unabhängig vom bisher Aufgeführten ergeben sich aus dem modernen Subjektmodell auch Folgen für die Konzep-

tion der (analytischen) Persönlichkeitskomponente (sowohl hinsichtlich der Persönlichkeit als Sozialisationsbedingung wie -effekt). Für die Programmatik einer umfassenden Sozialisationsforschung jedenfalls erscheint es unangebracht, einzelne Dimensionen von Persönlichkeit anhand bestimmter Merkmale voneinander zu unterscheiden und gegeneinander zu insulieren. Solche klassifikatorischen Typologien von Persönlichkeitsdimensionen, die sich etwa in der Unterscheidung von kognitiver, sprachlicher, emotionaler, motivationaler, moralischer, politischer und geschlechtsspezifischer Sozialisation<sup>10</sup> ausdrücken, müssen langfristig durch Persönlichkeitsmodelle ersetzt werden, d.h. durch Konzepte, in denen die einzelnen Dimensionen miteinander verknüpft werden. Eine umfassende Sozialisationsforschung, sollte ihre Erstellung ein Ziel sein, bedarf eines umfassenden Persönlichkeitsmodells.

Das zuletzt Gesagte gilt auch für die Komponente 'Umwelt'. Aus der funktionalen Analyse und der allgemeinen Systemtheorie, aus denen der Begriff der Umwelt wesentlich hervorgegangen ist, wissen wir, daß das Umweltkonzept relativ ist. Sinnvoll läßt sich nur von Umwelt reden, wenn eine 'Einheit' analytisch bestimmt ist, für die andere 'Einheiten' und deren Verknüpfungen ein 'Außen' bilden. Die 'Einheiten' selbst sind durch Elemente und deren Verknüpfungen bestimmbar; hier läßt sich dann von 'internen Umwelten' reden. Schon aus diesen wenigen Bemerkungen wird klar, daß die Sozialisationsforschung - trotz der Betonung reziproker Prozesse - ohne das Konstrukt des Sozialisanden nicht auskommt. Das freilich geschieht ohne die Übernahme der Vorstellung vom passiven Subjekt. Dieses wird dadurch vermieden, daß die Umwelt, in gewissem Sinne identisch mit dem alten Konzept des



Sozialisators und die Persönlichkeit als 'offene Systeme' konzipiert werden.

Für eine umfassende Sozialisationsforschung ist zu fordern, daß sie ein komplexes Modell der Umwelt entwickelt. Eine Taxonomie von möglicherweise sozialisationsrelevanten Merkmalen kann hier nicht genügen. Theorien oder auch nur Modelle können nicht durch bloße Ansammlungen von Merkmalen ersetzt werden. Wie wir bei der Diskussion einiger ausgewählter Ansätze neuerer Sozialisationsforschung feststellen werden, sind erste Versuche der Erstellung von Umweltmodellen bereits unternommen worden.

In der bisherigen Sozialisationsforschung wurde die Komplexität der Umwelt in der Regel zunächst durch plausible, weil der alltäglichen Erfahrung der Individuen entsprechende Differenzierung in Instanzen oder Institutionen reduziert. Als sozialisationsrelevante Kontexte werden dann etwa Familie, Berufswelt, Schule, Hochschule, Peer-Group etc. unterschieden<sup>11</sup>.

Die Ausdifferenzierung verschiedener Sozialisationsfelder erscheint zunächst als sehr sinnvoll. Diese Aufgliederung korrespondiert mit den teilweise klassischen, teilweise modernen Differenzierungen der Soziologie in verschiedene Subdisziplinen wie der Familien- und Jugendsoziologie, der Soziologie der Arbeit oder Industriesoziologie, der Soziologie der Erziehung bzw. der Soziologie der Schule, der Hochschule etc. Diese Strategie unterstützt die Forderung nach gegenstandsspezifischen Theorien innerhalb der Sozialisationsforschung. Das Verfahren setzt nichts voraus: Es ist handwerklich völlig unproblematisch. Das aber ist gleichzeitig sein Nachteil. Die Differenzierung ist

nicht Ergebnis einer Theorie der Umwelt oder wenigstens einer expliziten Klassifikation. Die Rede von etwa der Schule oder der Familie ist zunächst nur plausibel. Dabei ist sie dann einerseits konsequenzenlos für die theoretische oder modellhafte Konzeptionierung bzw. Dimensionierung des jeweiligen Feldes. Andererseits hat sie Konsequenzen für das Aussageniveau. Wegen des Fehlens einer einheitlichen Merkmalsstruktur, anhand derer eine adäquate Typisierung von Feldern vorgenommen werden kann, könnte sich möglicherweise hinter dem Homogenität vorspiegelnden jeweiligen Feldbegriff eine, hinsichtlich relevanter Merkmale, durchaus heterogene Menge von 'Subfeldern' verbergen; das hieße, die durch den Begriff festgelegte Analyseebene ist inadäquat. Ebenso ist es aus gleichem Grund problematisch, begründete Generalisierungen über die Grenzen des Feldes hinaus vorzunehmen.

Auf andere Risiken der instanzenbezogenen Vorgehensweise in der Sozialisationsforschung weisen HURRELMANN und ULICH hin:

"...die abgrenzende wissenschaftliche Behandlung widerspricht der gesellschaftlichen Verflechtung und der komplexen Interdependenz, in der diese Instanzen und Institutionen miteinander stehen. Eine getrennte Behandlung von Sozialisationsprozessen in der Familie, im Kindergarten, in der Peergroup, in der Schule, im Berufsbereich und in der Hochschule suggeriert zudem, als gäbe es klar unterscheidbare institutionalisierte Einflußbereiche, die in einer bestimmten chronologischen Reihenfolge wiederum klar abgrenzbare Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung prägen" (1980: 11).

Bezogen auf die faktische Gestalt von Sozialisationsforschungen mögen diese Hinweise sicher sehr berechtigt sein (vgl. auch ULICH 1980: 469 f). Andererseits hat die auch auf der Basis instanzenspezifischer Abgrenzungen aufbauende schichtenspezifische So-

zialisationsforschung - die über Jahre das Bild der Sozialisationsforschung prägte - die enge Verflechtung der Instanzen programmatisch zum Thema erhoben. Nach einer relativ kurzen Phase, während der die individuelle Leistungsfähigkeit und -bereitschaft als erklärende Größe für den Zugang zu privilegierten gesellschaftlichen Positionen angesehen wurde, wurden gerade die Interdependenz gesellschaftlicher Systeme und Sektoren und die soziale, kulturelle und ökonomische Eingebundenheit der Individuen zum heuristischen Leitfaden der Disziplin.

Die Warnungen oder Hinweise von HURRELMANN und ULICH sind nicht als generelle Angriffe auf die instanz- oder institutionsspezifische Vorgehensweise zu mißdeuten. Sie lenken unsere Aufmerksamkeit lediglich darauf, daß wir uns der analytischen Natur der Typisierung bewußt bleiben. Es geht dann, wenn sich ein Forscher zentral mit einer Instanz befaßt, darum, daß er gleichzeitig die Verflechtungen mit anderen Instanzen thematisiert und weiß, daß das, was er zunächst für Sozialisationseffekte gerade dieser Instanz halten könnte immer auch Resultat vorangegangener und parallel ablaufender Sozialisation ist. Die zunächst trivial anmutende Aussage hat, wie wir noch sehen werden, äußerst komplizierte theoretische, methodologische und methodische Implikationen.

Prinzipiell halte ich, bei Berücksichtigung der obigen Hinweise, die felderspezifische Vorgehensweise für eine Vielzahl sozialisationstheoretischer Explananda als angemessen. Das gilt besonders dann, wenn die Differenzierung bereits aus einer wenigstens theo-

rieähnlichen Vorstellung und nicht lediglich aus alltagsweltlichen Vorstellungen resultiert<sup>12</sup>.

Ich werde nun einige ausgewählte sozialisationstheoretische Modelle vorstellen, die allesamt die Implikationen einer prozeßorientierten, interaktiven Person-Umwelt Konstellation wenigstens teilweise berücksichtigen. Die Modelle werden dann mit dem Modell der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung kontrastiert. Es ist hierbei meine Absicht zu zeigen, daß der schichtenspezifische Ansatz - freilich in revidierter Form - für die Analyse und Erklärung bestimmter, besonders soziologisch relevanter Explananda angemessen ist. Ein solches Explanandum ist das besonders vom harten Kern erziehungssoziologischer Forschung aufgewiesene Problem der Genese ungleicher Bildung, kurz, sozial bedingter Chancenungleichheit.

Bei der Diskussion und Vorstellung der Modelle neuerer Sozialisationsforschung werde ich vorwiegend auf die soziologisch interessanten Aspekte eingehen. Die soziologischen Kernbereiche von Sozialisation liegen meines Erachtens in den Komponenten

- Umwelt als Sozialisationsbedingung: Wie wird Umwelt konzeptioniert oder dimensioniert? Werden bestimmte Sozialisationsfelder besonders hervorgehoben? Wie werden dann diese Kontexte oder Felder dimensioniert? Wie wird ihre Vernetzung mit der sie umgebenden Umwelt hergestellt?
- interaktive Prozesse: Kommt Handeln vor? Wenn ja, mit welcher Gewichtung? Wie wird die Zeitdimension von Interaktionen berücksichtigt?
- kollektive Effekte von Sozialisation: Wird die Frage nach solchen Effekten überhaupt noch gestellt? Können

solche Fragen gelöst werden?

#### 4.1.1 GEULENs neue Theorie der Sozialisation

Die grundlegenden Desiderate für eine moderne Sozialisationstheorie hat GEULEN anlässlich des 20. Deutschen Soziologentages zu Bremen referiert. Seine Vorstellungen eines Sozialisationsmodells basieren auf einer relativ weiten begrifflichen Fassung von Sozialisation (vgl. hierzu und zum folgenden GEULEN 1981: 538 ff). Er hält diesen Ausgangspunkt deshalb für richtig, weil so der Begriff Sozialisation "nicht von vornherein durch bestimmte Variablen, psychologische Mechanismen oder eine bestimmte genetische Theorie, durch bestimmte Entwicklungsphasen oder Institutionen" festgelegt und reduziert wird, was zur Folge hätte, daß "partikuläre Aspekte schon qua Definition für das Ganze" gesetzt würden (538). Dieser Ansatz deckt sich mit der programmatischen Forderung nach einer umfassenden Sozialisationstheorie, die GEULEN mit HURRELMANN an anderer Stelle aufstellt (GEULEN & HURRELMANN 1980). Wenn GEULEN dann jedoch, in Anlehnung an eigene Vorarbeiten (vgl. GEULEN 1971) Sozialisation "als Prozeß der Persönlichkeitsbildung und -veränderung in Abhängigkeit von der Umwelt, die ihrerseits gesellschaftlich vermittelt und historisch ist" (GEULEN 1981: 538) bestimmt, blockiert er in gewissem Sinn sein eigenes Postulat. Die Zentrierung um den Begriff der Persönlichkeit führt dazu, eben diese bzw. ihre Entstehung und Modifikation zum eigentlichen Explanandum der Sozialisationstheorie zu erheben.

Dieser Bedeutung entsprechend problematisiert GEULEN zunächst den Persönlichkeitsbegriff. Hierbei kommt es ihm unter anderem darauf an, ihn zu präzisieren. Dies solle, so schlägt er wiederum in Anlehnung an eigene

Vorarbeiten (GEULEN 1977) vor, "unter dem Gesichtspunkt der sozialen Handlungsfähigkeit vorgenommen werden" (GEULEN 1981: 538). Dies deshalb, weil es ihm "scheint", "daß das forschungsleitende Interesse an Sozialisation sich aus der Frage herleitet, ob, in welcher Richtung und in welcher Weise die Gesellschaft durch das Handeln der Individuen gestaltet wird" (ebd.).

Hier nun wird individuelles Handeln und seine Konsequenzen für die soziale Verfaßtheit zur 'eigentlichen' Fragestellung der Sozialisationsforschung.

In der Sprache des obigen Sechs-Komponenten-Schemas der Sozialisation heißt das, individuelle und kollektive Effekte von Sozialisation werden gleichzeitig zum 'eigentlichen' Explanandum der Sozialisationsforschung erklärt. Ich komme auf diesen Punkt gleich zurück, möchte jedoch GEULEN hier noch nicht unterbrechen. Er fährt mit der Bemerkung fort, "daß menschliches Handeln nicht als bloße Resultante vorgegebener situativer Bedingungen zu begreifen ist, sondern als Entäußerung einer Subjektivität, die von der gegebenen Realität prinzipiell und gerade da different ist, wo sie sich auf jene intentional bezieht" (ebd.). Wenn ich GEULEN richtig verstehe, dann läßt sich diese Aussage vereinfachend und verallgemeinernd so übersetzen: Handeln ist komplexes Resultat personaler Merkmale (Handlungspotential) und situativer Merkmale. "Sozialisation ist eben die Genese dieses subjektiven Handlungspotentials" (ebd.). Hier sind wir wieder am Ausgangspunkt angelangt: Die Entwicklung von personalen Dispositionen (individuelle Sozialisationseffekte) als Explanandum der Sozialisationstheorie, "wobei ihre Begrifflichkeit zumindest in einem definierten Verhältnis zum Begriff sozialer Handlungsfähigkeit steht" (ebd.).

Das, was hier als subjektives Handlungspotential be-

zeichnet ist, ist immer auch Ergebnis von Handeln! Es ist außer einem näher zu bestimmenden Punkt nie 'gesellschaftsfrei' und, außer an einem näher zu bestimmenden (oder festzulegenden) Punkt nie 'handlungsfrei'. Das wird GEULEN nicht bestreiten. Aber gerade deshalb ist es für mich verwunderlich, daß er hier im Zusammenhang der begrifflichen Grundlegung von Sozialisation Handeln nicht im Prozeß der Entwicklung des Handlungspotentials (ich wiederhole: "Sozialisation ist eben die Genese dieses subjektiven Handlungspotentials", wie GEULEN sagte), also innerhalb der grundlegenden Konzeptionierung von Sozialisation systematisch anzusiedeln versucht, sondern Handeln nur hinsichtlich der Erklärung kollektiver Strukturen und Prozesse eingeführt wird. Das Handlungspotential ist (Teil-)Resultat von Handeln und gleichzeitig eine der Bedingungen für zukünftiges Handeln, welches wiederum Auswirkungen auf dieses Handlungspotentials (verändernd oder stabilisierend) wie auch (möglicherweise) für gesellschaftliche Strukturen und Prozesse hat. Nur hinsichtlich des letzten Punktes hält GEULEN hier (!) Handeln für erwähnenswert. Ansonsten bleibt das Handeln in seiner Definition im Begriff des Prozesses 'versteckt'.

Zurück zum obigen Punkt, nämlich der Betonung von individuellen und kollektiven Effekten als forschungsleitende Interessen an Sozialisation. Ich will nicht bestreiten, daß beides (gleichberechtigte) Explananda von Sozialisationsforschung sind, sein könnten oder sein sollten. Im Gegenteil stellen sich einer umfassenden Sozialisationsforschung noch weitere entscheidende Fragen und Probleme. Das Sechskomponenten-Schema weist (ohne Verknüpfungen und

Kombinationen) ja bereits vier weitere solcher analytisch abgrenzbaren Forschungsfelder auf. Das Interesse an kollektiven Sozialisationseffekten wird vorwiegend von Soziologen geteilt. Die Erklärung von individuellen Sozialisationseffekten ist (neben natürlich auch etwa pädagogischem und soziologischem) besonders sozialpsychologisches Aufgaben- und Interessengebiet. Durch die Betonung von nur zwei sozialisationstheoretischen Frageschwerpunkten unterläuft er die komplexe interdisziplinäre Anlage einer umfassenden Sozialisationsforschung, wie sie im Sechskomponenten-Schema prinzipiell, wie vorläufig auch immer, angelegt ist.

Das ist die eine Bemerkung zu GEULENs Formulierung. Zweitens muß darauf hingewiesen werden, daß die Herausstellung einer der Komponenten als Explanandum oder "forschungsleitendes Interesse" (GEULEN) immer zu der logischen Konsequenz für die anderen Komponenten führt, daß diese nicht auch gleichzeitig den Status von Explananda haben können. So verweisen Fragen nach individuellen und kollektiven Effekten zwar aufeinander - doch gleichzeitig sind sie auch voneinander verschieden. Um ein Bild zu benutzen, beides sind verschiedene Auflösungen einer komplexen mathematischen Funktionsgleichung. Aus diesem Bild folgt freilich nicht eine unilineare oder unikausale Konzeption von Sozialisation, wie auch nicht das 'dialektische Netz' zwischen den Komponenten zerissen werden soll.

Ähnlich wie ich, sieht auch IRLE die Erklärung von individuellen Sozialisationsergebnissen als eine der zentral sozialpsychologischen Fragestellungen innerhalb der Sozialisationsforschung. "Sozialpsychologie versucht zu erklären, wie unter beliebigen konkreten, singulären Anfangsbedingungen Sozialisations-Prozesse ablaufen und zu welchen Ergebnissen sie führen müssen"

(1978: 223; Unterstreichung von mir, W.B.). Seine Sprache sollte denjenigen, der das deduktive Erklärungsmodell nicht bevorzugt, nicht abschrecken, denn es geht um Prinzipielleres, wenn er fortfährt mit der Aussage, daß andere Wissenschaften ("auch Sozialpsychologen be-fassen sich selbst hiermit") der Sozialpsycholo-gie "die Anfangsbedingungen oder singulären Aussagen (liefern), die dann als **Explanans** zusammen mit einer Gesetzesaussage (genauer: von Hypothesen, die aus so-zialpsychologischen Theorien abzuleiten sind) das **Explanandum**, nämlich die Verhaltens-Disposition er-klären. Man muß festhalten, so schwer das in dieser Abstraktion fallen mag, daß diese Anfangsbedingungen der Sozialisation (...) für diese anderen Wissen-schaften ein Explanandum sind" (ebd.)!

Zur Verdeutlichung dieses Sachverhalts, der einen As-pekt der disziplinären 'Perspektivierung' eines kom-plexen Phänomens unterstreicht, bemüht IRLE eine 'Generalformel' für Handeln (!):

$$H_{\text{(Handeln)}} = f_{\text{(Funktion)}}(P_{\text{(Person)}}, U_{\text{(Umwelt)}})^{13}$$

Dies entspricht durchaus der GEULENschen Bestimmung von Handeln. Sozialpsychologische Sozialisationsfor-schung versucht nun "das Zustandekommen der P-Faktoren in ihrem Stellenwert als **Anfangsbedingungen** konkreter sozialer Handlungen zu erklären" (ebd.). Diese Hand-lungen und die aus ihnen sich ergebenden kollektiven Effekte sind nun ein Explanandum für anders 'perspek-tivierte' Disziplinen bzw. Forschungsinteressen. Wenn nun die Erklärung von P zur Sozialisationsfor-schung per se hochstilisiert wird, dann ist das völ-lig ungerechtfertigt, denn es handelt sich hier um ein relevantes Explanandum unter vielen anderen. Die Genese von H und Konsequenzen für U ist ebenso einschlägig. Und

es gibt weitere Aspekte (s. Sechs-Komponenten-Schema). Wir sehen aber auch, daß eine gleichzeitige Thematisierung verschiedener Aspekte logisch nicht möglich ist.

Der Wissenschaftler hat sich konkret für eine be-stimmte Perspektive innerhalb eines höchst komplexen und intern vernetzten Modells zu entscheiden. Wissenschaft ist in einem wohlverstandenen Sinne immer selektiv. Eine umfassende Sozialisationstheo-rie darf aber solche Entscheidungen nicht dadurch vorwegnehmen, indem sie bestimmte Momente des Ganzen "schon qua Definition für das Ganze" (GEULEN, s.o.) setzt.

Wenn aber GEULEN die Entwicklung des subjektiven Hand-lungspotential als Sozialisation schlechthin ausgibt, scheint er seinem eigenen Anspruch einen schlechten Dienst zu leisten.

Sollte die Wahl eines Forschers auf den Versuch der Erklärung der Genese von P fallen, dann allerdings wird dem Handlungsbegriff ein zentraler Platz in sei-nem Erklärungsmodell zukommen müssen. Hier wird Handeln dann problematisch - und nicht, wie bei GEULEN, wo Handeln nur als Folge von P hinsichtlich seiner sozia-len Konsequenzen, also als neues Explanandum in den Blick kommt.

Bei der Erklärung individueller Sozialisationseffekte, GEULENs eigentlicher Sozialisationsthematik, kommt es nun darauf an, daß die Komplexität der "Kausalität auf der Ebene der Subjekt-Umwelt-Interaktion" (ebd.) durch die wissenschaftlichen Modelle möglichst differen-ziert nachgezeichnet wird. Von Kausalität in strengem Sinne läßt sich in diesem Zusammenhang kaum reden; es handele sich hier nicht um eine Kausalkette, sondern, wie GEULEN intuitiv formuliert, um mehrere relativ unab-

hängige, dennoch gleichzeitig interdependente Stränge (vgl. ebd.). Zudem besteht kein unidirektionaler Determinismus zwischen Individuum und Umwelt derart, daß die Umwelt die Individuen prägt, sondern das Subjekt ist selbst aktiv. Einerseits wählt es seine Sozialisationsumwelten aus und gestaltet diese um. Hier nun wäre eine systematische Einführung des Handlungsbegriffs nötig, wobei Handeln in seinen problematischen Relationen sowohl zu personalen wie situativen Handlungsbedingungen analysiert werden müßte. Es ist zunächst noch wenig hilfreich, wenn lediglich beklagt wird, daß der Aspekt individueller Aktivität "in der Sozialisationsforschung bisher wenig berücksichtigt worden ist" (GEULEN 1981: 539), ohne wenigstens in Ansätzen zu zeigen, wie dieser Mangel wenigstens auf Modellebene abzustellen wäre.

Die andere Seite der individuellen Aktivität stellt sich für GEULEN als die innerpsychische Verarbeitung und Organisation der dem Individuum "entgegentretenden Eindrücke" dar (ebd.). Auch die Analyse psychischer Mechanismen muß meines Erachtens systematisch auf Handlung bezogen sein, denn sie sind einerseits bedeutsam für antizipierte und wirkliche Handlungsfolgen, wie sie auch ein Teilresultat von Handlungen egos und alters sind.

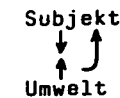
Wenn es hier, wie GEULEN glaubt, nicht angemessen ist, daß die Sozialisationsforschung sich "mit simplifizierenden Annahmen oder einem black-box-Modell" begnügt (ebd.), dann steht allerdings noch eine Menge zusätzlicher theoretischer und empirischer Arbeit an, um programmatische Bekenntnisse zu präzisieren und zu konkretisieren.

Die Änderung der Perspektive der neueren Sozialisationsforschung gegenüber der alten versucht GEULEN durch eine

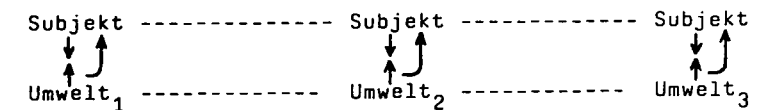
vierstufige Graphik zu verdeutlichen (539). Die erste Stufe stellt die impliziten Annahmen der traditionellen Sozialisationsforschung dar, wonach "Sozialisations eine auf einen abgegrenzten Zeitraum beschränkte<sup>14</sup>, einseitige kausale Einwirkung der Umwelt auf das Individuum sei" (540).



Dieses Schema wird nun durch die Eigenaktivitäten des Subjekts und den daraus folgenden interaktiven Prozeß zwischen Individuum und Umwelt in einem zweiten Schritt erweitert.

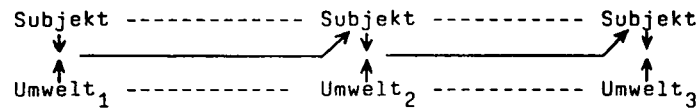


Als ein weiterer Aspekt der neueren Sozialisationskonzeption wird dann im nächsten Schritt das Bild des Sozialisationsereignisses zugunsten der Vorstellung von Ketten solcher Ereignisse ersetzt. Es wird also die "Annahme weiterer, im Prinzip unendlich vieler und lebenslanger Sozialisationsinflüsse" (540) eingeführt.



Das Konzept des Lebenslaufes in der neueren Sozialisationsforschung ist damit jedoch noch nicht hinreichend

verdeutlicht, denn ihm kommt es auf "die Wechselwirkungen zwischen zeitlich verschiedenen situierten Momenten an" (539). Die Annahme ist, "daß die Gesellschaft wie auch das Individuum zu verschiedenen Zeitpunkten je andere sind, daß aber ebenfalls eine verbindende Kontinuität besteht" (ebd.)<sup>15</sup>.



Für GEULEN ergibt sich aus der Konzeptionierung der neueren Sozialisationsforschung eine weitere, theoretisch wie methodologisch weitreichende Konsequenz. Aus dieser Perspektive plädiert er für eine "Individualisierung der Entwicklungsverläufe", was mit der klassischen Annahme von relativ uniformen Sozialisationswirkungen unter relativ ähnlichen Umweltbedingungen kontrastiert, die im Begriff des Sozialcharakters ihren Ausdruck findet (vgl. 541): "Ein auf Sozialisation im gesamten Lebenslauf hin angelegter Ansatz muß statt von der möglichen Unterstellung mehr oder weniger einheitlicher Lebensläufe von der Annahme der Diversifikation, einer Vielzahl möglicher Karrieren ausgehen".

Wir finden innerhalb dieser programmatischen Aussagen GEULENs nur einen kleinen Hinweis darüber, was man sich unter Umwelt vorzustellen hat. Lediglich im Zusammenhang seiner Erörterung der Prozeßdimension der Sozialisation erhalten wir einen groben Hinweis.

Hier unterscheidet er, offensichtlich von BRONFENBRENNER inspiriert, zwischen den "unmittelbar in der gesellschaftlichen Umwelt des Individuums liegenden Antezedentien", dem meso- und dem makrosoziologischen Bereich (538).

In einem anderen, zusammen mit HURRELMANN erstellten pro-

grammatischen Aufsatz zu einer umfassenden Sozialisationstheorie erfahren wir hierzu mehr (1980). In diesem Aufsatz, der wie in GEULENs eben diskutiertem Beitrag zwischen Persönlichkeit (Subjekt), Umwelt und Prozeß unterscheidet, wird auf die Diskussion der Umwelt als Sozialisationsbedingung besonders ausführlich eingegangen. Weil die Diskussion der anderen Komponenten in diesem Aufsatz nur einen geringen Stellenwert hat und das hierzu Gesagte lediglich in Nuancen von GEULENs eben besprochenen Auslassungen abweicht<sup>16</sup>, werden wir uns sofort der Konzeptionierung von Umwelt zuwenden. Hierzu werde ich auch auf einen neueren Aufsatz HURRELMANNs zurückgreifen (1983).

#### 4.1.2 Das Strukturmodell der Sozialisation von GEULEN und HURRELMANN

Grundlegend für das Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen von GEULEN und HURRELMANN (1980) ist der Begriff der 'Ebene' oder genauer der 'Analyseebene'<sup>17</sup>. Die Unterscheidung verschiedener Ebenen der Umwelt oder Realitätsebenen ist für sie ein analytisches Instrument erster Ordnung bei der Erstellung einer umfassenden Sozialisationstheorie (vgl. auch HURRELMANN 1983: 98 ff). "Die Rede von 'Ebenen' hat im methodologischen Sprachgebrauch den Sinn, unter einem bestimmten Gesichtspunkt zusammengehörige Phänomene, Tatsachen, Begriffe usw. zusammenzufassen" (GEULEN & HURRELMANN 1980: 56). Bei GEULEN und HURRELMANN nimmt die Ebenendifferenzierung der sozialisationsrelevanten Umwelt die Form an, daß zwischen Individual- oder Persönlichkeitsebene, Organisations- oder Institutionsebene<sup>18</sup> und Gesellschaftsebene unterschieden wird<sup>19</sup>.

Bei der Konzeptualisierung des Bedingungsbeziehungs-

zwischen Gesellschaft bzw. ihrer 'Strukturmomente' und dem Individuum bzw. der Entwicklung seiner Persönlichkeit, lassen sich nach GEULEN und HURRELMANN zwei Wege unterscheiden. "Zum einen kann man ein Modell annehmen, das einen oder mehrere vertikale Bedingungsstränge in den Vordergrund stellt und bestenfalls in zweiter Linie auch horizontale Querverbindungen zwischen diesen thematisiert" (1980: 57).

Im zweiten Modell wird dann der umgekehrte Weg gegangen. Es werden "bestimmte Bedingungs Momente zunächst auf einer horizontalen Ebene zusammengefaßt und dann die Bedingungsverhältnisse zwischen den verschiedenen Ebenen analysiert" (ebd.).

Dieser zweite Ansatz, der horizontale Interdependenzen stärker als vertikale gewichtet, wird von den Autoren favorisiert<sup>20</sup>.

Nach den Bekenntnissen der Autoren könnte man nun erwarten, daß sie ein wenigstens rudimentäres Modell primär horizontal geordneter Sozialisationsbedingungen entwickeln. Tatsächlich jedoch entwickeln sie ein primär vertikales Modell und problematisieren, nach welchen Kriterien die vertikalen Ebenen 'angesetzt' werden sollen und nicht, mit Hilfe welcher Merkmale Ebenen horizontal gebildet werden sollten. Ihnen ist wichtig, daß auf der jeweils höheren Ebene "möglichst relevante Bedingungen für die Phänomene der nächstunteren" dargestellt werden (57), was jedoch erst zu lösen wäre, wenn überhaupt mögliche Bedingungs Momente formuliert wären, die dann theoretisch-analytisch als 'Ebene' angesprochen werden könnten. Als zweites Kriterium führen sie an, daß die Phänomene der nächstunteren Ebene "als selber durch die nächsthöhere Ebene bedingte aufgefaßt werden" (ebd.) können. Wiederum handelt es sich hier um ein 'vertikales' Problem. Ausgehend von der Betonung der horizontalen Be-

dingungsverhältnisse wäre zu erwarten gewesen, daß das Problem der Dimensionierung und damit der Unterscheidbarkeit von Ebenen anhand bestimmter (welcher?) Merkmale im Vordergrund stünde. Ob ein Zusammenhang vertikaler Art gestiftet wurde, läßt sich doch erst dann zeigen, wenn 'relevante Bedingungen' oder 'Bedingungs Momente' expliziert sind! Somit sind die ersten beiden Kriterien für ein horizontales Modell allenfalls von heuristischem Wert.

Wenn GEULEN und HURRELMANN nun, wie schon erwähnt, vertikal zwischen Individual-, Interaktions-, Organisations- und Gesellschaftsebene unterscheiden, dann läßt sich nicht entscheiden, ob sie so ihre eigenen Kriterien erfüllen: Der hohe Abstraktionsgrad dieser Begriffe und ihre nicht geleistete Dimensionierung läßt das nicht zu. Außerdem erinnert diese Terminologie sehr stark an die von GEULEN und HURRELMANN selbst kritisierte "Beliebigkeit der Aggregatbildung auf dem Wege 'von unten nach oben'", bei der gefragt werden muß, ob "tatsächlich die relevanten gesellschaftlichen Strukturmomente getroffen werden" (1980: 57). Was sind diese "relevanten gesellschaftlichen Strukturmomente"?

Nun spricht meines Erachtens nichts - außer GEULENs und HURRELMANNs Forderung nach dem Primat horizontaler Interdependenzen - gegen den Weg, den sie tatsächlich gewählt haben. Primär vertikal geordnete Realitätsmodelle bzw. Vorstellungen hierarchisch angeordneter Analyseebenen sind gängig und haben sich auch in der empirischen Forschung als handhabbar erwiesen.

Nicht nur in der besonders von Methodologischen Individuallisten bevorzugten Mehrebenenanalyse (etwa HUMMELL 1972, COLEMAN et al. 1966, COLEMAN 1978) oder in ökologischen Ansätzen (etwa BRONFENBRENNER 1979, WALTER 1975) - beide



auch von GEULEN und HURRELMANN erwähnt (1980: 57) -, auch in LUHMANNs Systemtheorie (1975) - auf dessen Modell beruft sich HURRELMANN in seinem Buch "Erziehungssystem und Gesellschaft" (1975) - oder in PARSONS' funktionaler Analyse (etwa: 1978) finden sich solche Annahmen. Allerdings sind diese Modelle trotz gewisser Konvergenzen jeweils unterschiedlich, teilweise gar konträr<sup>21</sup>. Sie sind nicht nur Ausgangspunkt, sondern auch Resultat verschiedener komplexer Gesellschaftstheorien. In diesem Zusammenhang stellt sich dann die Frage, ob GEULENs und HURRELMANNs Ebenendifferenzierung in ihrem Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen tatsächlich theorie- oder paradigmenneutral ist.

Eine gewisse Neutralität scheint nämlich mit diesem Modell beabsichtigt zu sein. Das wird nicht nur darin deutlich, daß GEULEN und HURRELMANN eine **umfassende** Programmatik anvisieren, sondern diese auch explizit als Methoden- und **Theoriepluralismus** 'übersetzen' (vgl. GEULEN & HURRELMANN 1980, HURRELMANN 1975, 1976, 1983).

Auf der Ebene der Interaktion sollen Interaktionismus, auf der Ebene der Institution bzw. Organisation Organisationsforschung und auf der Ebene der Gesellschaft Gesellschaftstheorien ihren Beitrag zur Sozialisationsforschung leisten. Abgesehen davon, daß Paradigmenkonkurrenzen quer zu den formulierten Ebenen verlaufen, ist zu fragen, ob nicht schon die Ebenendifferenzierung theorieabhängig ist. Diese Frage kann hier nicht beantwortet werden; ebensowenig die Frage, ob eine solche Differenzierung nicht notwendigerweise Resultat einer expliziten Theorie sein müsse.

Für die von GEULEN und HURRELMANN vorgeschlagene Differenzierung und ihre faktische oder intendierte Neutralität sprechen möglicherweise eine Vielzahl von Gründen<sup>22</sup> - sie müßten jedoch so gewichtig sein, daß sie bedeutende Nachteile wettmachen: Die Beliebigkeit und Unverbindlich-

keit der strukturellen Ebenen<sup>23</sup> und das Fehlen der Kriterien, mit deren Hilfe die Ebenen konstruiert wurden<sup>24</sup>.

Wie nun sind die einzelnen Ebenen 'komponiert', d.h. aus welchen Komponenten sind sie zusammengesetzt? In diesem Zusammenhang führen GEULEN und HURRELMANN ein "zumindest heuristisches Kriterium für die Wahl der Begrifflichkeit" an. Die Begrifflichkeit soll ihres Erachtens so aussehen, "daß die betreffenden Bedingungen auch im alltäglichen Bewußtsein der Beteiligten einen Kontext bilden müssen" (1980:57)<sup>25</sup>. Dies sei nun dadurch geschehen, daß Begriffe wie 'Familie', 'Freundesgruppe', 'Schulklasse' oder 'Betrieb', "auf einer relativ niedrigen Abstraktionsstufe" (ebd.) gewählt werden. Durch diese Begriffe sind jedoch nicht die Komponenten des Strukturmodells angesprochen, sondern sie und andere sind beispielhafte Elemente der Komponenten. Über diese Komponenten gibt GEULENs und HURRELMANNs Schema näheren Aufschluß:

GEULEN und HURRELMANN glauben, in diesem Strukturmodell "von den unmittelbaren situativen sozialen und räumlichen Umweltkonstellationen ausgehen" (1980: 64) zu müssen. Diese seien nun "ihrerseits durch verschiedene soziale Institutionen und durch die allgemeine ökonomische, technologische, politische, soziale und kulturelle Formation des gegebenen, historisch gewachsenen Gesellschaftssystems konstituiert und strukturiert" (ebd.).

Die Ebene Institution wird nach

- Kleingruppen und sozialen Netzwerken<sup>26</sup>,
- organisierten Sozialisationsinstanzen und
- weiteren sozialen Organisationen

differenziert (ebd.).

Im folgenden beschreiben GEULEN und HURRELMANN die Sozialisationsrelevanz dieser Komponenten, betonen ihre Interdependenz und ihre 'gesellschaftliche' Formung.

"Unser Strukturmodell kann nicht mehr als eine erste orientierende Auflistung der angesprochenen Komponenten verschiedener Analyseebenen von Bedingungen der Sozialisation leisten" (GEULEN & HURRELMANN 1980: 67). Dieses Modell bezieht sich also nicht auf das Gesamtphänomen Sozialisation, sondern lediglich auf diejenige Komponente des Sechs-Komponenten-Schemas der Sozialisation, die ich als 'soziale Bedingungen' bezeichnet hatte<sup>27</sup>. Sie beansprucht auch nicht, Interdependenzen zwischen Ebenen und deren Komponenten hinreichend (überprüfbar) benannt zu haben.

"Strukturmodelle dieses oder anderen Typs können auch als Ordnungs- und Kriterienraster für die Auswahl der theoretischen Teilstücke dienen, die in eine umfassende Konzeption von Sozialisation eingehen müssen" (ebd.). Demnach ist dieses Modell lediglich heuristischen Charakters, es fungiert als Orientierungshilfe. Fraglich ist jedoch, ob es

sich für die "Auswahl der theoretischen Teilstücke" als dienlich erweist oder nicht lediglich hinsichtlich der Auswahl thematischer Teilstücke brauchbar ist<sup>28</sup>.

Die eigentliche Aussage des Modells ist nämlich, daß "alles mit allem zusammenhängt". Das ist zweifellos eine wichtige und folgenschwere Aussage<sup>29</sup>. Das Modell attackiert Einfaktortheorien und rät an, daß jeder, von Forschung zentrierte Bedingungsfaktor nur als ein Element in einem interdependenten Netz solcher Elemente anzusehen ist<sup>30</sup>. Als Raster für die Auswahl theoretischer Teilstücke scheint es jedoch nur dann hilfreich zu sein, wenn davon ausgegangen wird, daß sich die Konkurrenzen im Bereich der Theorie primär durch die Konkurrenz von Interaktions- vs. Organisations- vs. Gesellschaftstheorie beschreiben lassen. Das Modell weist z.B. darauf hin, daß eine 'reine' Interaktionstheorie Sozialisationseffekte nur erklären kann, wenn auch gleichzeitig der organisatorische und gesellschaftliche Kontext der Interaktionen berücksichtigt wird. Welche Art Interaktionstheorie zu wählen sei, wird dabei weder angeraten noch vorgeschrieben. Das ist sicher auch nicht beabsichtigt. Das Modell läßt solche Entscheidungen relativ offen. Es fehlen die (theoretisch bindenden) Angaben der Kriterien, mit deren Hilfe etwa zwischen Sozialisationsorganisationen und weiteren Organisationen unterschieden wird. Durch welche Dimensionen etwa werden Kleingruppen zu beschreiben sein? Was etwa beinhaltet die ökonomische Variable, mit deren Hilfe die Gesellschaftsebene u.a. beschrieben wird (vgl. 64)? Solche Ausführungen würden natürlich von theoretischen Vorentscheidungen durchsetzt sein und das Programm einer umfassenden (und möglichst allgemein akzeptierten) Sozialisationstheorie boykottieren. GEULEN und HURRELMANN schreiben mit ihrem Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen die schon fast als klassisch zu bezeichnende instanzen- und institutionenspezifische

Sozialisationsforschung fort. Allerdings, und hierin liegt meines Erachtens der Wert des Modells, weisen sie auf die Tatsache hin, daß sozialisationsrelevante Instanzen sich in unterschiedlicher 'Nähe' zur Persönlichkeit und deren Entwicklung befinden; oder analytisch gesprochen, daß sozialisationsrelevante Kollektive hinsichtlich Analyseebenen differenzierbar sind<sup>31</sup>.

Ein weiterer, schon aufgezeigter positiver Aspekt des Modells ist, daß durch die Betonung interdependenter Bedingungskomponenten der Sozialisation eine 'ganzheitliche' Betrachtungsweise der 'sozialen Sozialisationsbedingungen' angeregt wird.

Nachteilig jedoch ist, daß zum einen die Ebenen nicht auf eine explizite Theorie bezogen und daß zum anderen die Modellkomponenten nicht dimensioniert werden. Die intuitiven und (bewußt) alltagsweltlichen Kriterien der Modellkonstruktion schaffen ein relativ 'offenes' bzw. neutrales Schema um den Preis seiner Beliebigkeit. Was ist 'Schule', wodurch unterscheiden sich 'soziale Netzwerke' von 'Organisationen', wie sehen die Interdependenzen zwischen 'Betrieb' und 'Freundeskreis' aus, was heißt 'Institutionenebene', was sind die Dimensionen der 'kulturellen Variable' auf der 'Gesellschaftsebene' usw. ?

Die Lösung solcher und ähnlicher Fragen setzt jedoch ein 'Theoriebekenntnis' voraus. Die Idee eines umfassenden, pluralistischen Strukturmodells ist nicht vereinbar mit der Forderung nach einem differenzierteren Modell. Letztere kann nämlich nicht mehr hypothesen- oder theoriefrei sein. Benötigt die Sozialisationsforschung eher 'kleine' Hypothesensysteme? Wodurch läßt sich die oft beklagte Lücke zwischen Theorie und empirischer Forschung eher schließen? Sind es nicht gerade die großen Entwürfe, die Globalmodelle und -theorien, die die empirische Forschung behin-

dern?

Und noch eins. Könnte nicht gerade GEULENs und HURRELMANNs Modell, ganz gegen die explizite Absicht der Autoren, dazu verführen, theoretische Teilstücke zu einem Ganzen 'addieren' (1980: 60) zu wollen? Jede wissenschaftliche Fragestellung ist selektiv, jeder Ansatz ist perspektivisch. Wird ganzheitliches Denken nicht eher dadurch gefördert, daß jeder Wissenschaftler sich der Beschränktheit 'seiner' Theorie oder 'seines' theoretischen Teilstücks bewußt wird, daß die Ideen der Interdependenz und Interaktion zum unverzichtbaren Herzstück einer jeden Theorie oder eines jeden Paradigmas werden?

Hiermit, so scheint mir, ist ein von 'umfassenden' und 'theorie-pluralistischen' Programmatiken unterscheidbarer, in seinen Absichten jedoch synchroner Weg angedeutet. .

Wie wir später bei der Darstellung weiterer 'moderner' Sozialisations-theorien bzw. ihrer Modelle oder Vorstellungen von Sozialisationsbedingungen auf gesellschaftlicher Ebene sehen werden, weist das Strukturmodell HURRELMANNs und GEULENs weitere Schwächen auf. Die sozialisationsrelevante Struktur ist im Kernbereich des Modells (Interaktions- und Institutionenebene) durch Komponenten bestimmt, die allesamt 'Orte' oder 'Felder' bezeichnen, in denen sich Individuen bewegen. Der eine Einwand gegen ein solches Vorgehen wurde schon angesprochen; er läßt sich nach Lage der Dinge wohl nur als Frage formulieren: Wäre es nicht zweckmäßiger, Analyseebenen mit Hilfe abstrakt-analytischer Eigenschaften anstelle mit 'konkreten Entitäten' zu komponieren?

Es gibt in diesem Zusammenhang jedoch zwei weitere Ein-

wände, über deren Berechtigung einfacher zu entscheiden ist.

Durch die instanzenspezifische Vorgehensweise bzw. die Differenzierung in 'Orte' wird diesen Orten a priori eine größere Sozialisationsrelevanz zugemessen als den Vernetzungen dieser 'Orte'. Die Vernetzungen zwischen den 'Orten', die Art der 'Übergänge' von einem zum anderen 'Ort' könnte jedoch eine größere Sozialisationsrelevanz haben als 'ortsspezifische' Charakteristika. So könnte etwa die Art der Beziehung zwischen Familie und Schule (Kommunikation, gegenseitiger Informationsgrad, Anzahl und Art gemeinsamer Aktivitäten etc.) hinsichtlich Sozialisationswirkungen bedeutsamer sein, als (isoliert betrachtete) Schul- oder Familienspezifika<sup>32</sup>. Darüber ist natürlich nur empirisch zu entscheiden, ein Modell muß diese Möglichkeit jedoch systematisch berücksichtigen.

Gegen die Präferenzierung von 'Orten' ergibt sich ein weiterer Einwand. Ein solches Modell übersieht, daß neben 'Orten' und deren Charakteristika auch 'Ereignisse' strukturelle Bedeutung für die Entwicklung der Persönlichkeit haben. An welcher Stelle des Modells lassen sich Ereignisse wie etwa die Geburt eines Kindes, Tod naher Verwandter oder Bekannter, Unfall, Arbeitslosigkeit etc. verorten?

Noch eine letzte, im Kontext dieser Arbeit besonders wichtige Beobachtung soll hier kurz erwähnt werden. Trotz des Bekenntnisses zum grundsätzlich interaktiven und reziproken Charakter der Sozialisation zeigt das Modell lediglich soziale Strukturen als Bedingungen der individuellen Persönlichkeitsentwicklung. Der 'Rückweg' ist nicht eingeplant: Die Frage, wie Persönlichkeitsdispositionen die sozialen Kontexte beein-

flussen, welche Rolle also die Persönlichkeitsentwicklung (individueller Sozialisationswirkung) für Wandel oder Reproduktion sozialer Strukturen und Prozesse (kollektive Sozialisationswirkungen) spielt, wird nicht gestellt.

#### 4.1.3 BRONFENBRENNER und die ökologische Orientierung der neuen Sozialisationslehre

Als der einflußreichste und wohl auch komplexeste Ansatz der neueren Sozialisationsforschung kann wohl der 'ökologische' angesehen werden. Ökologische Sozialisationsforschung hat in der Bundesrepublik mittlerweile so weit Fuß gefaßt, daß nicht nur eine beachtliche Quantität einschlägiger Beiträge vorhanden ist, sondern etliche auch auf hohem qualitativen Niveau stehen (WALTER 1975, 1979, 1980, 1980a, WALTER & OERTER 1979, TRUDEWIND 1978, TRUDEWIND & HUSAREK 1979, SCHNEEWIND & ENGFER 1979, OERTER 1979, GRAUMANN 1978, KAMINSKI 1976, BAAKE 1979).

Es ist nicht unbedingt angebracht, vom 'ökologischen Ansatz' zu sprechen, da der Singular verdeckt, daß der Begriff und seine theoretische Ausfüllung durchaus 'schillern' (vgl. WALTER 1980). Als die am umfassendsten explizierte und elaborierteste Version einer Ökologie menschlicher Entwicklung muß das Werk BRONFENBRENNERS gelten (BRONFENBRENNER 1977, 1977a, 1978, 1979; vgl. WALTER 1980: 293).

Wir werden uns nun mit seinem Ansatz befassen. Allerdings werden wir uns lediglich auf Darstellung und Kritik der allgemeinen Absicht und Perspektive sowie der grundlegenden Konzepte beschränken, wobei vor allem auf die Ausführungen in den Kapiteln 1 und 2 BRONFENBRENNERS

"The Ecology of Human Development" (1979) zurückgegriffen wird.

Dieses muß deshalb deutlich herausgestellt werden, weil durch diese Strategie einige der besonderen Qualitäten seiner Monographie nicht hinreichend gewürdigt werden können. Ich möchte aber wenigstens andeuten, worin diese besonderen Qualitäten bestehen. BRONFENBRENNER hat in seiner Monographie hervorragende begriffliche Arbeit geleistet. Er hat sich der Mühe unterzogen, alle für sein ökologisches Modell menschlicher Entwicklung konstitutive Begriffe zu definieren; das Gerüst seiner Arbeit wird durch eine Anzahl von Vorschlägen (propositions) und Hypothesen gebildet. Hier werden nicht nur Behauptungen über Zusammenhänge zwischen Variablen aufgestellt, sondern auch Behauptungen über die Art der Zusammenhänge. Die meisten dieser Hypothesen sind Ergebnis einer Konfrontation der theoretischen Konzepte mit empirischen Forschungen. So liegt eine der besonderen Leistungen BRONFENBRENNERS darin, nicht 'nur' Theorie zu betreiben, sondern sich der - von vielen Theoretikern wenig geschätzten - Aufgabe zu stellen, "to translate into operational terms" (11). Nun sind die verwendeten Forschungen aus der Perspektive des komplexen ökologischen Modells in aller Regel fehlerhaft. Dennoch können einige dazu dienen, Aspekte des Modells zu bestätigen. Andere können gerade durch ihre 'Fehlerhaftigkeit' die besonderen Möglichkeiten der ökologischen Orientierung aufzeigen helfen<sup>33</sup>. Die Diskussionen empirischer Forschungen "serve as a means to illustrate the practical feasibility, scientific utility, and possible substantive outcomes of an ecological model for the study of human development" (13).

Auch wenn BRONFENBRENNER seinen Hypothesen nur heuristischen Wert zubilligt (14 f), gerade sie sind in besonderem Maße für die Qualität seines Werkes verantwortlich. Auch ein Wissenschaftler mit einer rigiden Vorstellung über das,

was Theorie zu sein habe, wird sagen müssen, daß BRONFENBRENNER wenigstens auf dem Weg zur Erstellung einer komplexen Theorie der menschlichen Entwicklung ist und nicht nur der ohnehin schon übergroßen Menge von Orientierungsschemata, von 'conceptual schemes' - die sich allzugerne als Theorien verkaufen - ein weiteres hinzugefügt hat.

Ein weiterer bemerkenswerter Aspekt BRONFENBRENNERS Arbeit wird im folgenden vermutlich nicht hinreichend deutlich werden und sei deshalb hier wenigstens kurz erwähnt. "The Ecology of Human Development" läßt sich als ein umfassender Angriff auf bisherige psychologische, insbesondere entwicklungspsychologische Forschung betrachten. Die existierende Entwicklungspsychologie ist für ihn "the science of the strange behavior of children in strange situations with strange adults for the briefest possible periods of time" (19)<sup>34</sup>.

Obwohl das Bekenntnis, wonach Entwicklung das Resultat der Interaktion zwischen dem Individuum und seiner Umwelt sei, durchaus psychologischer Allgemeinplatz ist, schlägt es nach BRONFENBRENNERS Dafürhalten weder auf die Theorie noch die empirische Forschung durch. "What we find in practice, however, is a marked asymmetry, a hypertrophy of theory and research focussing on the properties of the person and only the most rudimentary conception and characterization of the environment in which the person is found" (16).

Bereits aus diesem Grunde ist es verständlich, daß BRONFENBRENNER in seiner Arbeit eine Konzeptionierung des 'environment' in den Mittelpunkt stellt. Die über 300 Seiten starke Monographie ist schon deshalb nicht als 'umfassende' Theorie menschlicher Entwicklung zu begreifen. BRONFENBRENNER läßt ganz bewußt 'Standardthemen' wie die Beschreibung der "evolution of cognitive, emotional and social processes over the live course" (12)

oder der "mechanisms of socialization" (ebd.) aus. Daraus folgt für BRONFENBRENNER nun nicht, daß die Untersuchung intrapsychischer und interpersoneller Prozesse unwichtig ist, sondern daß sie nur auf Basis einer Umwelt- und Kontextanalyse zu verstehen ist. "This task demands the construction of a theoretical schema that will permit the systematic description and analysis of these contexts, their interconnections, and the processes through which these structures and linkages can affect the course of development, both directly and indirectly" (ebd.)<sup>35</sup>.

BRONFENBRENNERS 'Ausgangspunkt' ist die Umwelt, Entwicklung in der Umwelt, das also, was ich im Sechskomponenten-Schema der Sozialisation als gesellschaftliche Bedingung angesprochen habe. Diese Wahl des Ausgangspunktes ist eher strategisch motiviert: Kompensation der 'Benachteiligung der Umwelt' in psychologischer Theorie und Forschungspraxis. Theoretisch zentral für eine Theorie der menschlichen Entwicklung dagegen ist die **Interaktion** zwischen Person und Umwelt: "the main effects are in the interaction"<sup>36</sup>.

Allein daß BRONFENBRENNER bei der Entwicklung seines Umweltschemas auf die Forschung LEWINs zurückgreift, macht deutlich, daß nicht nur die Entwicklungspsychologie, sondern auch Sozialpsychologie und Soziologie von ihm keine guten Zeugnisse ausgestellt bekommen. Die Forschungen dieser, programmatisch mit Umwelt bzw. sozialen Kontexten sich befassenden Disziplinen, machen offensichtlich die Konstruktion eines 'neuen' Umweltmodells nicht überflüssig.

BRONFENBRENNERS Subjektmodell basiert auf 'Aktivität' und 'Subjektivität'<sup>37</sup>. Ausführungen über dieses Modell

und einige seiner Implikationen habe ich schon weiter oben gemacht, so daß ich an dieser Stelle hierauf verzichten kann. Erwähnt werden muß in diesem Zusammenhang jedoch, daß seine Vorstellungen über das Subjekt beständig in seine Konzeption der Umwelt eingehen; anders als bei GEULEN und HURRELMANN, deren Strukturmodell den Anschein erweckt, als sei es völlig unabhängig von der Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes Modell der Person.

Für BRONFENBRENNERS "Ecology of Human Development" ist die Begriffstriade **PERSON-INTERAKTION-UMWELT** konstitutiv.

Die **PERSON** wird hierbei nicht als 'Prägeobjekt' der Umwelt, sondern "as a growing, dynamic entity that progressively moves into and restructures the milieu in which it resides" (21) verstanden.

Da aber der Umwelt Einfluß auf personale Entwicklung zugesprochen wird, gleichzeitig aber auch das Individuum Umwelt verändert, wird die **INTERAKTION** zwischen beiden als reziprok vorgestellt, als 'two-directional' (22).

**UMWELT** ist nicht begrenzt auf die unmittelbare 'Szenerie' (setting), in der sich das Individuum befindet, sondern umfaßt sowohl die Verknüpfung (interconnections) dieser Szenerien, wie auch sein 'weiteres Umfeld' (larger surroundings).

BRONFENBRENNER vergleicht sein Umweltmodell mit einem "set of Russian dolls" (3)<sup>38</sup>. "**The ecological environment** is conceived topologically as a nested arrangement of concentric structures, each contained within the next" (22). Diese 'Strukturen' werden als Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme bezeichnet.

"A microsystem is a pattern of activities, roles, and

interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics" (22).

Settings, Szenerien oder Felder sind Orte möglicher face-to-face Interaktion. Als Beispiele hierfür führt BRONFENBRENNER "home, day care center, playground" (ebd.) auf.

Schon hier (durch das 'experienced') wird deutlich, daß BRONFENBRENNERs phänomenologische Konzeption direkt auf sein Umweltmodell durchschlägt. Das was jeweils 'entwicklungsrelevant' ist, haftet der Umwelt nicht einfach nur als objektive Eigenschaften an. "Scientifically relevant features of any environment include ... also the way in which these properties are perceived by the persons in that environment" (22).

Wegen des Primats, oder doch wenigstens der besonderen Bedeutung der subjektiven Perzeption der Umwelt, verzichtet BRONFENBRENNER dann auf eine Spezifizierung bzw. Dimensionierung von 'settings'. Mit anderen Worten, er entwickelt kein systematisches Modell der Familie, der Schule, der Freundschaftsgruppe etc.

Er verweist in diesem Zusammenhang auf LEWIN und seine "unwillingness to specify in advance the content of the psychological field" (24).

Wie der (sozialisationsrelevante) 'Inhalt' des Feldes beschaffen ist, ist natürlich letztlich nur empirisch zu klären. Daß außerdem der subjektiven Wahrnehmung und Interpretation eine bedeutende Rolle zukommt, ist sicherlich auch nicht zu bestreiten. Ob daraus aber folgen muß und soll, daß die Spezifizierung des Inhaltes des psychologischen Feldes - ein zunächst theoretisches Problem - durch das methodologische Problem 'ökologischer Validität' (z.B. 29) verdrängt wird, ist zumindest fraglich<sup>39</sup>.

Allerdings gibt BRONFENBRENNER uns Begriffe an die Hand, mit deren Hilfe sich Kontexte identifizieren und vergleichen lassen. Diese Begriffe bezeichnen - in BRONFENBRENNERs Sprache - die Elemente oder Bausteine des Mikrosystems (22).

Die ersten beiden, **Tätigkeit**, als "ongoing and molar activity" übersetzt, und **interpersonelle Relation** lehnen sich an LEWIN an. Der dritte Begriff, **Rolle**, ist zentral für nahezu jedes soziologische Paradigma.

Tätigkeit, oder einfach soziales, sinnhaftes **HANDELN**, hat für BRONFENBRENNER als Manifestation des Entwicklungsgrades der individuellen Persönlichkeit und des bedeutendsten Umweltfaktors für Entwicklung der Persönlichkeit eine doppelte Bedeutung (vgl.45).

Zum einen also handelt der 'Sozialisand'. Tätigkeiten sind "indicators of the degree and nature of psychological growth" (45). Mit anderen Worten wird hier behauptet, daß von Performanzen auf Kompetenzen, den eigentlichen Gegenstand der Entwicklungspsychologie, ihr Explanandum, zurückgeschlossen werden kann. Wenn Handeln etwas mit Persönlichkeit zu tun hat - und das wird ja nur ein 'reiner Situationist'<sup>40</sup> (eine Kunstfigur) bestreiten -, dann ist sicher 'irgendetwas dran' an dieser Behauptung. Aber was? Es ist ja gerade offen, welche Relation zwischen Persönlichkeit und Handeln besteht. Eine sichere Antwort auf diese Frage vermag niemand zu geben. Jedoch hat der ökologische Sozialisations- und Entwicklungsforscher mit der LEWINschen Handlungsformel eine grundlegende Orientierung: Handeln ist das komplexe Resultat relevanter Merkmale von Person und Umwelt.

Handeln ist also demnach Indikator der Relation Umwelt/ Person und nicht einfach des 'Grades und der Art psychologischen Wachstums'.

Nun redet BRONFENBRENNER hier sicherlich nicht für ein

Konsistenztheorem, der Begriff des Indikators ist 'weich'. Allerdings ist doch überraschend, daß Handeln hier zwar systematisch, jedoch höchst undialektisch und unproblematisiert eingeführt wird. Handeln ist zwar kodeterminiert durch Persönlichkeit, aber Persönlichkeit ist auch Resultat von Handeln. Ich habe schon an anderer Stelle auf diesen Sachverhalt hingewiesen.

Nun scheint sich 'die Katze in den Schwanz zu beißen'. Handeln ist nicht ohne Persönlichkeit, Persönlichkeit nicht ohne Handeln zu erklären.

Nun hat aber doch gerade diese Erkenntnis dazu geführt, situationistische Konzeptionen durch dialektische zu ersetzen und alternative Modelle der Sozialisation zu entwickeln. Wenn aber der Handlungsbegriff en passant und zunächst nur als Indikator für personale Entwicklung eingeführt wird, ist zu fragen, ob moderne Konzepte den 'alten' wirklich so überlegen sind, wie oft behauptet wird<sup>41</sup>.

Man kann nun zu Recht einwenden, daß BRONFENBRENNERS Modell ein Modell der Persönlichkeitsentwicklung, der Sozialisation, aber nicht des Handelns ist, also: Persönlichkeit ist sein Explanandum. Oder ökologischer ausgedrückt, es geht ihm um die Persönlichkeitsentwicklung in Prozessen der Interaktion von Person und Umwelt. Aber dieser Hinweis entbindet ja nicht davon, wenigstens basale handlungstheoretische Annahmen einzuführen. Im Gegenteil: Interaktion ist ohne Handeln nicht denkbar und in der soziologischen Literatur ist der Interaktionsbegriff entsprechend auf den Handlungsbegriff aufgebaut. Es gilt, diesen Handlungsbegriff wieder aus dem schwammig gewordenen Interaktionsbegriff auszulösen. Das gesamte Sozialisationsmodell BRONFENBRENNERS, aber wohl auch alle anderen 'modernen' Modelle, sind gerade wegen ihres dialektischen Anspruchs darauf verwiesen, den in der Begriffstriade Person-Interaktion-Umwelt versteckten Begriff des Handelns herauszuarbeiten. Und Handeln ist nicht nur (Teil-)

Resultat der Persönlichkeitsdispositionen, sondern eben auch eine der Bedingungen für deren Entwicklung. Und Handeln ist nicht nur - das ist der zweite Aspekt des Begriffs der Tätigkeit bei BRONFENBRENNER - Element der Umwelt, insofern ja nicht nur ego, von dem bisher die Rede war, handelt, sondern auch alter<sup>42</sup>, vielmehr ist auch einzubeziehen, daß egos und alters Handeln Konsequenzen für die Umwelt hat.

Interpersonelle Relationen sind der zweite Baustein des settings. Das Vorhandensein reziproker Relation ist "minimal and defining condition for the existence of a dyad" (56). BRONFENBRENNER unterscheidet zwischen einer 'observational' und einer 'joint activity' Dyade. Im ersten Fall "one member is paying close and sustained attention to the activity of the other, who, in turn, at least acknowledges the interest being shown" (56).

Der zweite Fall ist durch Aktivität gekennzeichnet und ist mögliches Resultat des ersten Relationstyps: "A joint activity dyad is one in which the two participants perceive themselves as doing something together" (56 f).

Das gemeinsame Handeln (together) meint nicht, daß beide Partner das gleiche tun. Im Gegenteil seien die Aktivitäten eher verschieden, jedoch komplementär " - part of an integrated pattern" (57). Mir scheint, als vergesse BRONFENBRENNER in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam zu machen, daß solche 'integrated patterns' durchaus auch Konflikt- bzw. Konkurrenzsituationen sein können. Sicher ist dieses Versäumnis nicht gravierend, denn erstens schließen seine Ausführungen eine solche Situation nicht aus, und zweitens betont er, daß aus Reziprozität keinesfalls auf 'balance of power' oder positive und gegenseitige affektive Relationen zu schließen sei.

Im Falle von positiven gegenseitigen Gefühlen jedoch, wird die Entstehung eines Typus der Dyade gefördert, der auf einer qualitativ neuen Ebene anzusiedeln ist: Die 'primary



dyad'. Charakteristikum dieses Typus ist, daß die Dyade auch dann (phänomenologisch) weiterbesteht, wenn die beiden Partner nicht zusammen sind (vgl. 58)<sup>43</sup>.

'Rolle' ist der dritte Baustein des settings. Lassen wir BRONFENBRENNER definieren: "A role is a set of activities and relations expected of a person occupying a particular position in society, and of others in relation to that person" (85).

Rolle wird also, wie üblich, über Erwartungen bezüglich der Inhalte der Aktivitäten und der Art der Relationen definiert. Interessant an BRONFENBRENNERs Ausführungen über den Rollenbegriff ist besonders, daß es ihm offensichtlich darauf ankommt, die **Macht der Rolle** zu demonstrieren. Gerade die Betonung der Macht der Rolle war ein zentraler Kritikpunkt der interaktionistischen Soziologie am Funktionalismus, besonders in der PARSONSschen Version (vgl. WILSON 1973). Wenn auch die Kritik wesentlich auf einer Mißinterpretation des funktionalistischen Rollenbegriffs beruhte (vgl. BOURRICOU 1977), was in diesem Zusammenhang über Rolle gesagt wurde ist prinzipiell richtig: In der Tat ist die Macht der Rolle nicht zu überschätzen. Die Rolle ist keine 'Zwangsjacke'.

Zwar ist unübersehbar, daß Rolle häufig, besonders im Fall der empirischen Anwendung, 'unter der Hand' und gegen die Intentionen der jeweiligen Autoren, als bloßes Synonym für normative Zwänge fungierte und individuelles Verhalten dann umstandslos aus diesen Normen abgeleitet wurde. Dieses ist jedoch keine zwangsläufige Konsequenz der Verwendung des Rollenbegriffs. Immer wieder ist darauf hingewiesen worden, daß die Macht der Rolle relativ ist (etwa: MERTON 1976, BOUDON 1980).

Rollen sind immer interpretationsfähig, ja, -bedürftig. Rollenvarianz, -segmentierung, -interferenz und -ambigui-

tät sind einige der Begriffe, die darauf verweisen, daß zwischen Rolle und Handeln alles andere als eine geradlinige Beziehung besteht. Ich will BRONFENBRENNER nicht unterstellen, daß er von einer solchen Beziehung ausgeht. Es fällt allerdings auf, daß er der 'strategischen Dimension' der Rolle keine oder doch wenig Aufmerksamkeit schenkt. Hieraus kann sich eine Verselbständigung des Rollenbegriffs insofern einstellen, als einerseits personale Dispositionen und ihre Bedeutung für Handeln trotz aller theoretischen Beteuerungen ihrer Bedeutung 'unter den Tisch fallen' und andererseits Umwelt alleinig über Rollen definiert wird. Letztere Gefahr scheint bei BRONFENBRENNER gerade deshalb gegeben, da er den Rollenbegriff zwar nach Aktivität und Relation einführt, nur jedoch, um die Macht der Rolle über beide zu behaupten: "Associated with every position in society are **role expectations** about how the holder of the position is to act and how others are to act toward her. These expectations pertain not only to the **content of activities** but also to the **relations between the two parties...**" (85).

Die Beispiele, die BRONFENBRENNER wählt<sup>44</sup>, um die Tragfähigkeit des Rollenbegriffs zu demonstrieren, sind ein zusätzliches Indiz dafür, daß es ihm weniger darauf ankommt, die Begrenztheit des Rollenbegriffs und seine Relativität, als vielmehr seine analytische Dominanz herauszuarbeiten.

Der Rollenbegriff ist sicherlich ein zweckmäßiges Instrument zur Analyse solcher sozialen Systeme, die ein Mindestmaß an Organisiertheit aufweisen. BOUDON nennt solche Systeme 'funktionale Systeme' und unterscheidet sie idealtypisch von 'Interdependenzsystemen', also unorganisierten Interaktionssystemen, "in denen die individuellen Handlungen ohne Bezugnahme auf die Kategorie der Rollen analysiert werden können" (1980, 81; vgl. auch 58,

81 ff). Da BRONFENBRENNERs settings dieses geforderte Mindestmaß an Organisiertheit aufweisen, ist es sicherlich richtig, Rolle als Kategorie - wenn auch unter den eben kurz erläuterten Bedingungen - einzuführen.

Hierbei ist allerdings noch ein weiteres zu beachten. Für eine Reihe sozialwissenschaftlich interessanter Tatbestände und Prozesse kann das Rollenmodell nicht alleiniges oder auch nur dominantes Analyseinstrument sein. Individuelle Entwicklung ist meines Erachtens ein solches Explanandum.

Wenn die strategische Dimension oder Relativität der Rolle ernstgenommen wird, ist die Rollenerwartung nur ein untergeordneter Baustein für die Analyse von Handeln und daraus resultierender Entwicklung. Denn abgesehen davon, daß Rollenerwartungen nicht schlechthin Umwelt sind, sondern lediglich einen Aspekt der Umwelt markieren, ist Handeln immer auch Resultat erwartungsunabhängiger Präferenzen und Kompetenzen des Positionsinhabers. Wenn es richtig ist, daß, wie COLE im Vorwort zu "The Ecology of Human Development" behauptet, "Professor BRONFENBRENNER urges upon us his concern with specifying what people do in a way that will generalize beyond the contexts of our observation" (ix), so scheint das auf die Kategorie der Rolle gelegte Gewicht doch etwas verwunderlich. Denn das Generalisieren über das 'Hier und Jetzt' hinweg wird durch den Rollenbegriff behindert. Der Rollenbegriff zielt gerade auf den aktuellen Kontext. Selbst wenn die Relativität von Rollen beachtet wird, lenkt er leicht ab von der Bedeutung vergangener oder antizipierter Interaktion. Vergangenes oder Anvisiertes kann größere Relevanz für aktuelles Handeln haben als die aktuelle Rolle. Zwar kann vergangenes oder angestrebtes Handeln in Rollen stattgefunden haben oder stattfinden. Aber wir wissen seit den Anfängen der Rollentheorie, daß Menschen verschiedene

Rollen 'spielen'. Auf nichts anderes verweist BRONFENBRENNERs Begriff der 'Ecological Transition'<sup>45</sup>. Ob allein durch den Begriff jedoch ein theoretischer Fortschritt bei der Erklärung von Handeln und Entwicklung erzielt wird, ist doch sehr fraglich. Alles in allem scheint mir, als sei BRONFENBRENNERs Behandlung der Kategorie Rolle eher ein Rückschritt hinter bereits geleistete Kritik. Die von ökologischer Seite angegriffene schichtenspezifische Sozialisierungstheorie etwa hat aus guten Gründen die Kategorie Rolle als Analyseinstrument nicht sonderlich hoch geachtet<sup>46</sup>.

Auf den Sachverhalt, daß Individuen in verschiedenen settings handeln, also 'Mitglieder' verschiedener settings sind, reagiert die zweite Ebene BRONFENBRENNERs Modell der Umwelt. "A mesosystem comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates" (25).

Ein Mesosystem ist also ein System oder Netzwerk von Mikrosystemen. Ein solches Netzwerk wird dann aufgebaut, wenn ein Individuum zum ersten Mal in ein neues setting eintritt (z.B. der erste Schultag) (vgl. 25, 209 f)<sup>47</sup>. Die Art der Verbindung oder Verflochtenheit verschiedener settings eines Mesosystems ist von großer Bedeutung für Entwicklung. Neben der primären Vernetzung, die sich dadurch einstellt, daß ein Individuum aktiv in verschiedenen (wenigstens in zwei) settings teilnimmt, können z.B. über dritte Personen indirekte Verknüpfungen vorhanden sein. Vernetzungspunkte lassen sich etwa auch nach dem Grad der vorhandenen gegenseitigen Kommunikation oder Information differenzieren (vgl. 209 ff)<sup>48</sup>.

Die dritte Ebene der Umwelt wird begrifflich als Exosystem gefaßt. "An exosystem refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active

participant, but in which events occur that affect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person" (25).

Zwar beinhaltet diese Definition Beeinflussung als Prozeß in zwei Richtungen, einerseits "the developing person may set in motion processes within the microsystem that have their reverberations in distant quarters" (237), andererseits beeinflussen die Operationen des Exosystems die personale Entwicklung. BRONFENBRENNER stellt in seinen Ausführungen allerdings primär auf die letzte Richtung der Beeinflussung ab.

Im Zusammenhang mit seiner Erläuterung des Exosystems kritisiert BRONFENBRENNER ausführlich die schichtenspezifische Sozialisationsforschung. In der Tat hat sich diese zentral mit den Auswirkungen der elterlichen Arbeitsplätze (besonders des Arbeitsplatzes des Vaters), ein paradigmatisches Beispiel für ein Exosystem, auf Prozesse und Effekte der Sozialisation befaßt. BRONFENBRENNERS Kritik ist dabei keineswegs originell, sondern entspricht inhaltlich der Standardkritik an schichtenspezifischer Sozialisationsforschung, wonach diese nur unvollständige Kausalketten produziert habe. In ökologischer Terminologie liest sich diese Kritik wie folgt:

Die Erklärung der Effekte des Exosystems muß in mindestens zwei Schritte aufgegliedert werden (vgl. 237 ff). Zunächst beeinflussen Strukturen und Prozesse im Exosystem das Mikrosystem des sich entwickelnden Individuums. Die Strukturen und Prozesse des Mikrosystems haben dann Einfluß auf das sich entwickelnde Individuum.

Typisch für bisherige Forschung seien nun zwei Strategien. Im ersten Fall ermittelt der Forscher Einflüsse des Exosystems auf ein setting und versäumt zu zeigen, ob sich hieraus Konsequenzen für Sozialisationseffekte ergeben;

im zweiten Fall wird unter Auslassung der Prozesse im Mikrosystem direkt von exosystemischen Prozessen auf Sozialisations-effekte geschlossen. "Research on social class and socialization represents a prototype of the kind of investigation into exosystem influences on development in which either the child or the family is left out of the empirical equation" (244).

Auch die wenigen Studien, in denen Daten über Effekte sozio-ökonomischer Ungleichheit auf Eltern und Kinder in ein und derselben Familie geliefert werden, hält BRONFENBRENNER für wenig befriedigend. Sein bedeutendstes Argument für diese Behauptung ist, daß soziale Schicht typischerweise als lineare Variable behandelt wurde (245). Aus ökologischer Perspektive folge, daß die settings, die in operationalen Definitionen des sozio-ökonomischen Status impliziert sind, und die Rollen, Aktivitäten und Relationen durch die diese settings konstituiert sind, genau analysiert werden müssen. Wenn also etwa Einkommen, Beruf, Bildung und Wohnumfeld als Indikatoren für sozio-ökonomischen Status angesehen werden, so sind Arbeitsplatz, Schule und Nachbarschaft die settings, die diese Indikatoren 'repräsentieren'.

Es geht BRONFENBRENNER also weniger um eine generelle Kritik am Konzept der Schichtung, als vielmehr darum, daß soziale Ungleichheit in bezug auf die settings (Mikro- und Exosysteme) gesehen werden muß, in denen sie sich 'realisiert'.

Falls Forscher an dem Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischem Status und individueller Entwicklung interessiert seien, so müßten sie zunächst fragen: "How do these settings differ in roles, activities, and relations that they require of persons living in diverse socio-

economic strata"<sup>49</sup> (245)? Zweitens müßten sie fragen: "What are the effects of this differential experience on the development of these persons" (ebd.)? KOHN (1963, 1969, 1977; KOHN & SCHOOLER 1973, 1978) ist für BRONFENBRENNER der einzige Wissenschaftler, "who has recognized the scientific importance of these questions and pursued the answers steadfastly in his empirical work" (ebd.). Wenn es auch zweifelsfrei richtig ist, daß die empirischen Sozialisationsforschungen kaum befriedigen können, da die Kausalketten lückenhaft sind und Kausalität mehr behauptet als nachgewiesen wurde, so sind doch die von BRONFENBRENNER aufgeworfenen Fragen geradezu konstitutiv für die schichtenspezifische Sozialisations- theorie. Ihr ging es geradezu programmatisch um den Auf- weis, wie soziale Schichtung, genauer unterschiedliche sozio-ökonomische Situationen sich in unterschiedlichen konkreten Lebensfeldern manifestieren und Effekte für personale Entwicklung haben.

Völlig zutreffend scheint mir jedoch an BRONFENBRENNERS Kritik zu sein, daß die Analysen dieser konkreten Sozi- alisationsfelder oder settings wenig systematisch sind. Anders gesagt, die Modelle der Schule, des Arbeitsplatzes, der Nachbarschaft und auch der Familie sind sel- ten Ergebnis systematischer theoretischer Überlegungen, als vielmehr willkürlicher und teilweise sogar naiver vor- theoretischer Annahmen. Ob freilich BRONFENBRENNERS Be- griffstriade "roles, activities, relations" diese Situ- ation überwinden hilft, muß sich erst erweisen.

Die Sozialstruktur ist "clearly a macrosystem phenomenon", (246). Das Makrosystem markiert die letzte Ebene des BRONFEN- BRENNERSchen Umweltmodells. "The **macrosystem** refers to consistencies, in the form and content of lower-order systems (micro-, meso-, and exo-) that exist, or could exist, at the level of the subculture or the culture as

a whole, along with any belief systems or ideology underlying such consistencies" (26).

Das Makrosystem ist, so könnte man in Erinnerung an eine berühmte Gesellschaftstheorie formulieren, oberste Kon- trollinstanz in einem hierarchischen Systemmodell. Kul- turen und Subkulturen, so erwartet BRONFENBRENNER, unter- scheiden sich voneinander. Innerhalb einer Kultur oder Sub- kultur jedoch sind seines Erachtens homogene Muster zu erwarten. Homogenität oder Kontinuität beziehen sich auf das Vorhandensein, die Organisation und die Inhalte von settings auf den drei untergeordneten Systemebenen.

"In terms of both its formal and substantive aspects, this ecological conception of the macrosystem contrasts sharply with the implicit theoretical model underlying the prevailing research approach to the study of macrosystem influences on human development: the identification of class, ethnic, and cultural differences in socialization practices and outcomes" (258).

Bei genauem Hinsehen reduziert sich dieser 'scharfe Kon- trast' auf die schon eben gehörte Forderung, wonach etwa von Schichtzugehörigkeit nicht einfach auf individuelle Sozialisations-effekte geschlossen werden dürfte<sup>50</sup>. Wenig- stens bedarf es Informationen über Struktur und Substanz des Mikrosystems, also der Umwelt, in der das beobachtete Verhalten (Indiz für Sozialisations-effekt) auftrat oder auftritt (vgl. 259). Hier stellt sich also wieder das Problem der Dialektik von Person und unmittelbarer Um- welt für die Erklärung von Handeln. Allerdings bleibt diese Dialektik wieder einmal vage. Wie ist das Verhältnis relevanter personaler und relevanter situativer Merkmale, was sind relevante Merkmale, wie ist das Verhältnis von unmittelbarer Umwelt und Makrosystem? Mehr, als daß 'solche Interdependenzen und Abhängigkeiten bestehen', erfahren wir

nicht.

Auch andere Fragen bleiben offen. Was sind denn genau die Kriterien, anhand derer wir Kulturen oder Subkulturen zu unterscheiden haben? Wie unterstützen Glaubenssysteme und Ideologien die formalen und inhaltlichen Konsistenzen von settings? Wie ist das Verhältnis von Kulturellem und Sozialem oder gar Ökonomischem? Wie soll Schichtung operationalisiert werden?

Die bedeutsamste Leistung BRONFENBRENNERs besteht meines Erachtens in der Herausstellung interaktiver Effekte, nicht allerdings in ihrer 'Erfindung'. Mißt man Sozialisationsforschung an diesem Konzept, so werden in der Tat entscheidende Mängel deutlich. Die übliche Strategie bestand darin, Kovarianzen zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen zu prüfen, wobei dann das Bündel unabhängiger Variablen zerlegt und, jeweils unter Konstanthaltung der anderen, nur eine variiert wurde (vgl. BERTRAM 1981: 129). "Die in der Realität nur gemeinsam auftretende(n) Variablen" werden so "in einzelne Effekte" zerlegt (ebd.). "Eine solche Vorgehensweise ist aber nicht mehr möglich, wenn man wie BRONFENBRENNER explizit behauptet, daß die unabhängigen Variablen kontextuell oder interaktiv wirken, das heißt die Wirkung der einzelnen Variablen abhängig ist von der Relation zu den anderen Variablen" (BERTRAM 1981: 230).

Oder, in BRONFENBRENNERs Worten: "Das ökologische Modell (legt) den Schwerpunkt auf die gleichzeitige, nicht-additive Wirkung eines Bündels von unabhängigen Variablen" (1976: 207).

Daraus folgt nicht, daß wir uns nun auf die Suche nach weiteren unabhängigen Variablen machen müssen, die dann meistens auch nur in Form einer Taxonomie zusammengestellt werden, sondern es wird versucht werden müssen "Strukturen

zu identifizieren" (BERTRAM 1981: 130).

Ansonsten kann man mit BERTRAM feststellen, daß BRONFENBRENNERs Modell doch noch recht wenig 'Konkretes' zu bieten hat (1981: 133 f). Ebenso fragwürdig scheint, ob eine radikale Absetzung von 'traditioneller' Sozialisationsforschung wirklich geleistet wird. So sieht auch BERTRAM in BRONFENBRENNERs Systemmodell "lediglich eine Erweiterung oder Systematisierung des Kausalmodells, das auch der Argumentation der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung zugrundelag" (1981: 126)<sup>51</sup>.

#### 4.2. Diachrone Analysen. Oder: Die Metamorphose von der Sozialisations- zur Handlungsperspektive

Als besonderes Charakteristikum neuerer Sozialisations- theorie wird immer wieder angeführt, sie betone im Gegensatz zur traditionellen die Lebensperspektive. Der hiermit verbundene Vorwurf gegenüber traditioneller Sozialisations- theorie, sie habe den Lebenslauf ausgeklammert, ist im Kern sicherlich richtig, kann in dieser Pauschalität jedoch leicht Mißverständnisse produzieren. Zwar wird Sozialisation in klassischen Definitionen oft lediglich auf die Phasen der Kindheit und des Jugendalters bezogen, daraus ist jedoch keinesfalls zu folgern, hier wäre angenommen, der Mensch sei ab einem bestimmten Punkt 'fertig'. Es ist ja zunächst nichts anderes als ein begriffliches Problem, wenn Sozialisation auf eine bestimmte Lebensphase begrenzt wird. Eine solche Begrenzung rechtfertigt sich zudem aus der klassischen Fragestellung der Sozialisations- theorie, die unmittelbar auf das HOBBEssche Ordnungsproblem bezogen ist: Wie und unter welchen Bedingungen wird ein Kind "partizipierendes Mitglied der Gesellschaft der Erwachsenen" (DANZIGER 1974:15)? Freilich gibt es genügend Beispiele dafür, daß bereits

die traditionelle Sozialisationstheorie sich den Prozeß der Sozialisation als lebenslangen vorstellt<sup>52</sup>. Daß sie sich dann jedoch vorwiegend mit Kindheits- und Jugendphase befaßte<sup>53</sup>, hat neben der soziologischen Ordnungsfrage noch wenigstens zwei weitere Gründe. Zum einen wurden diese Phasen hinsichtlich ihrer Sozialisationswirkung mit gewissem Recht als die 'dramatischsten' (PARSONS) angesehen. Zum anderen war die Sozialisationsforschung der 60er und 70er Jahre vorwiegend an praktischen bildungspolitischen Fragen interessiert. Auch neuere Sozialisationstheorien und -forschungen - BRONFENBRENNERs Arbeiten mögen hier ein Beispiel sein - beschränken sich, trotz der enthusiastischen Betonung des Lebenslaufes, häufig auf bestimmte zeitliche Phasen und hierbei vorwiegend auf die Kindheit. Und das geschieht mit völliger Berechtigung, wenn eine solche Beschränkung dem jeweiligen Explanandum angemessen ist. Die Kritik der lebenslauforientierten Forscher an der klassischen Sozialisationstheorie ist in pauschaler Form sicher wenig nützlich. Umso nützlicher ist sie dort, wo sie deutlich machen kann, daß letztere in ihrer Argumentation Annahmen verwendet, die aus der Perspektive der ersten falsch sind. Das heißt, sie ist dann angemessen, wenn es ihr gelingt nachzuweisen, daß die klassische Perspektive zur Erklärung bestimmter Explananda unzureichend oder unangemessen ist. In einem solchen Versuch haben die lebenslauforientierten Konzeptionen tatsächlich einen ihrer Ausgangspunkte. Solange die traditionelle Konzeption sich wirklich nur mit Kindern und Jugendlichen befaßt, sehe ich kaum 'Interventionspunkte' für eine spezifische Lebenslaufkonzeption. Wenn allerdings, und dies ist für die sich selbst überschätzende klassische Sozialisationstheorie nicht untypisch, vorschnell und meist implizit angenommen wurde, einmal erworbene Qualitäten

blieben über einen langen Zeitraum stabil und könnten als Grundlage dafür dienen, etwa späteren Erfolg des Erwachsenen 'on the job' oder das Verhalten des Erwachsenen in bestimmten Situationen zu prognostizieren dann 'trifft' die Kritik. Ein derartiger Zusammenhang scheint in der Tat nicht zu bestehen (vgl. die Übersicht bei MISCHEL 1971 oder die Arbeit von BERG 1971).

Hieraus aber etwa zu folgern, die klassische Perspektive sei generell 'überholt', ist freilich wenig folgerichtig. Zunächst folgt nur, daß sie hinsichtlich der Erklärung bestimmter Explananda unangemessen ist.

Wir wollen uns an diesem Punkt nicht zu lange aufhalten. Auf das hier angesprochene grundsätzliche Problem, nämlich das der Selbstüberschätzung der traditionellen Sozialisationstheorie, werde ich in einem anderen Zusammenhang noch einmal zurückkommen.

Bei der Besprechung einiger ausgewählter diachroner Konzepte werden wir sehen, daß sie an einer anderen Stelle ein Potential aufweisen, das sowohl über die traditionellen wie über andere moderne Sozialisationstheorien hinausweist. Dieses Potential ist allerdings nicht direkt daran gebunden, daß Sozialisation als lebenslanger Prozeß konzipiert ist, sondern in gewissem Sinne ergibt es sich als Nebenprodukt solcher Konzeption. Entsprechend ist seine Anwendung nicht auf Untersuchungen lebenslanger Sozialisation fixiert, sondern stellt einen generellen theoretischen Fortschritt sowohl für die allgemeine Sozialisationstheorie, wie für die 'speziellen' Sozialisationstheorien, etwa der instanz- oder phasenbezogenen dar.

In den Modellvorstellungen zur diachronen Analyse von Sozialisation erhält der **Handlungsbegriff** einen Stellenwert, der ihm in den meisten anderen Sozialisationsmodellen trotz gegenteiliger Bekenntnisse nicht zukommt. Hier wird Handeln weder vollständig aus der Argumentationskette

verbannt und quasi einer anderen Disziplin als Explanandum anvertraut, wie es dann geschieht, wenn sich Sozialisationsforschung mit der Erforschung der Entwicklung der Persönlichkeit begnügt und Handlungsfolgen sozialisierter Individuen nicht mehr thematisiert, wenn also auf die Analyse kollektiver Effekte verzichtet wird, noch wird Handeln hier in der Prozeßkomponente 'versteckt'. Handeln bekommt hier - jedenfalls in Ansätzen - einen systematischen Ort in der Argumentationskette zugewiesen.

Freilich unterscheiden sich die verschiedenen Modelle hinsichtlich des Grades, bis zu welchem Handeln eingeführt wird. So ist der Handlungsbegriff im Falle des zunächst vorgestellten kohortenanalytischen Modelles noch relativ schwammig. Die Kritik von GEULEN am kohortenanalytischen Modell, wonach dieses die Eigenaktivität des Subjekts nicht berücksichtige, halte ich allerdings für verfehlt (1980:548).

Das zweite Modell, das ich vorstellen werde, ist in strengem Sinn eigentlich schon gar kein Sozialisationsmodell mehr, sondern ein Handlungsmodell. Wie wir in einem späteren Kapitel sehen werden, ist es in der Tat Ergebnis handlungs- und nicht sozialisationstheoretischer Forschungen. Daß dieses Modell der 'Weichenstellung' oder 'Entscheidungspunkte' zunehmend an Bedeutung gewinnt, scheint darauf hinzudeuten, daß einige Sozialisations-theoretiker wenigstens intuitiv merken, daß ein 'reines', soll heißen, von Handeln als zentraler Kategorie 'befreites' Sozialisationsmodell, gar nicht in der Lage ist, eine Vielzahl von bisher als 'typisch' sozialisationstheoretisch angenommener Explananda zu erklären.

Hierauf werde ich noch ausführlich zu sprechen kommen.

#### 4.2.1 Historische Ereignisse und die Gestaltung des Lebenslaufes

Als besonders bemerkenswertes Beispiel diachroner Analysen kann eine Untersuchung von ELDER (1974) angesehen werden (vgl. auch GEULEN 1981: 546 ff, BRONFENBRENNER 1979: 266 ff, BERTRAM 1981: 170 ff). Im Hinblick auf die Postulate der neueren Sozialisationstheorie fällt an dieser und der ihr nachfolgenden Arbeiten von ELDER (1979) bzw. von ELDER und ROCKWELL (1978a, b) zunächst auf, daß die Idee, Sozialisation beschreibe einen Prozeß in der Zeit, ganz zentral berücksichtigt wurde.

Zudem fällt auf, daß wir es hier, um mit den lobenden Worten BRONFENBRENNERS zu sprechen, mit einer Arbeit zu tun haben, die die Person sowohl als Akteur wie auch als Objekt begreift (1979: 266). Allerdings muß hierzu eingeschränkt werden, daß es ELDER in diesem Zusammenhang eher darum geht, die Eigenaktivität des Individuums als subjektive Interpretationsleistung zu begreifen und weniger als 'overt behavior'. Insofern scheint bezüglich seiner Konzeption des handelnden Individuums eine gerechte Kritik wohl eher in der Mitte zwischen BRONFENBRENNERS positiver und GEULENs negativer Einschätzung zu liegen (1981: 548), wobei aber darauf hingewiesen werden muß, daß GEULENs Urteil sich auf die Gesamtheit kohortenanalytischer Modelle bezieht.

Aus der Sicht des ökologischen Ansatzes zeichnet sich ELDERs Arbeit auch dadurch aus, daß er bei seiner Analyse von Sozialisationseffekten mehrere ökologische Systeme miteinbezieht.

Als letzter bedeutsamer Aspekt seiner Arbeit soll hier

noch aufgeführt sein, daß er - einer Tendenz der modernen Sozialisationstheorie entgegenlaufend - den Einfluß makroskopischer Phänomene auf individuelle Entwicklung untersucht und hierbei zudem noch schichtenspezifisch differenziert<sup>54</sup>.

Im folgenden werde ich kurz auf die eben vorgestellten Aspekte ELDERS Arbeit eingehen.

ELDERS Studie gehört zu den wenigen Längsschnittuntersuchungen der Sozialisationsforschung. Seine zentrale Forschungsfrage ist die nach den Auswirkungen eines bedeutsamen historischen Ereignisses, nämlich der Weltwirtschaftskrise, auf die Sozialisation und den Lebensweg einer Kohorte. Mit dem Begriff Kohorte ist zunächst einmal ein Aggregat von Individuen gemeint, die zur (etwa) gleichen Zeit geboren wurden. Bei ELDERS Untersuchungspersonen handelt es sich um Individuen, die in den Jahren 1920 - 21 geboren wurden. Die Great Depression erlebten sie also als ungefähr zehnjährige Kinder.

ELDERS Arbeit stellt so etwas wie den Endpunkt einer damals von der University of California in Berkeley durchgeführten Longitudinalstudie dar. ELDER konnte sich auf Daten stützen, die zu verschiedenen Zeitpunkten bei den betreffenden Personen erhoben wurden. Zum Zeitpunkt seiner Untersuchung waren sie bereits über 40 Jahre alt. So war es ihm möglich, einen Vergleich zwischen denjenigen, die von der Depression direkt betroffen wurden und denjenigen, die sie nur indirekt erlebten, vorzunehmen. Als direkte Auswirkung operationalisierte er einen familialen Einkommensverlust von wenigstens 35 % als Folge der Krise. In diesem Fall sprach er von Deprivation. Aufgrund der guten Datenlage konnte er jetzt analysieren, ob Nicht-Deprivation bzw. Deprivation unterschiedliche Effekte erzeugten.

Aspekte sind hier erwähnenswert. Zunächst einmal sind Effekte nicht nur als Sozialisationseffekte gefaßt, sondern beziehen sich auf die **Gestaltung** des Lebensweges. Das heißt, daß nicht nur nach personalen Dispositionen geforscht wurde, sondern auch nach dem schulischen und beruflichen Handeln der Individuen, der Gestaltung ihrer Lebensläufe.

Aufgrund der optimalen Datenlage war es ihm gleichfalls möglich, die oft implizite Behauptung schichtenspezifischer Sozialisationsforschung des Primats der frühen Kindheit kritisch auszuleuchten.

Neben dem Unterscheidungskriterium Deprivierte vs. Nicht-Deprivierte, differenzierte ELDER außerdem zwischen Familien, die vor der Great Depression als Arbeiterfamilien und solchen, die als Mittelstandsfamilien zu klassifizieren waren. Hierdurch konnte er zwischen schichtspezifischen Effekten und den Effekten des historischen Ereignisses unterscheiden, wie er auch die Interaktion beider untersuchen konnte.

Auch wenn es im Kontext dieser Arbeit kaum von Bedeutung ist, sollte erwähnt werden, daß ELDER auch geschlechtsspezifisch differenzierte.

Obwohl es ELDERS Ziel war, individuelle Effekte der ökonomischen Krise zu untersuchen, war er nicht so kurzfristig, die zwischen sozio-ökonomischem Phänomen und Individuum liegenden settings in ihrer Bedeutung zu vernachlässigen.

Wenn ich jetzt einige der Ergebnisse ELDERS Studie vortrage, dann nicht um ihrer selbst willen, sondern um zu zeigen, daß die außergewöhnliche Anlage der Studie möglicherweise dazu führen könnte, daß plausible Annahmen bisheriger Sozialisationsforschung aufgegeben werden müssen. Die vorsichtige Formulierung hat ihren Grund darin, daß ohne penible Prüfung auf eventuelle methodolo-



gische oder methodische Fehler, eine entschiedenere Aussage natürlich kaum möglich ist. Unmittelbar ins Auge fällt in diesem Zusammenhang, daß ELDERs Stichprobe relativ klein ist.

ELDER kann zwischen Kurzzeit- und Langzeiteffekten unterscheiden. Der primäre Kurzzeiteffekt bezieht sich auf eine Veränderung intrafamiliärer Dynamik. Der Vater deprivierter Familien verlor - auch in seinen eigenen Augen - an Vorbildcharakter, während die - wahrgenommene - Bedeutung der Mutter gleichzeitig anstieg.

Vermittelt über veränderte familiäre Strukturen und Prozesse ergeben sich nun für Kinder der verschiedenen Gruppen nicht nur unterschiedliche Sozialisations-effekte (Orientierung, Einstellung), sondern auch unterschiedliche Effekte für ihr Handeln, für ihre Handlungsoportunitäten.

Während in den nicht-deprivierten Familien die Kinder Kinder blieben, sie in gewisser Weise von der Welt der Erwachsenen abgeschottet blieben, orientierten sich die Kinder deprivierter Familien stärker an Erwachsenenrollen. Die objektive ökonomische Situation und ihre subjektive Perzeption veränderten nicht nur die motivationale Orientierung, sondern mündeten auch in Erwachsenenaktivitäten. So waren im Jugendalter im Falle von Deprivation signifikant mehr Mädchen in häusliche Arbeiten eingespannt und signifikant mehr Jungen in außerhäuslichen ökonomischen Bereichen tätig.

"One consequence of a decremental change in family status and resources is to heighten children's awareness of parental investments which made possible the goods and services they had formerly taken for granted ... Economic scarcity brought out the reciprocal aspects of consumption which entail obligations to others. Especially in middle-class families, deprivation generally changed one-sided dependency regimes, in which parents indulged their offspring's desires, to an arrangement

where children were expected to demonstrate more self-reliance in caring for themselves and family needs" (66).

Was an dieser Interpretation leicht übersehen werden kann ist, daß ELDER schichtspezifische Unterschiede betont. Die Wirtschaftskrise hatte mit dem sozialen Status variierende Effekte.

Wie schon gesagt konnte ELDER auf Grund der guten Datenlage Kurzzeiteffekte und Langzeiteffekte unterscheiden. Auch beim Studium der Langzeiteffekte differenziert ELDER zusätzlich hinsichtlich Geschlecht und sozialem Status zur Zeit des Einfalls der ökonomischen Krise und weist für jede der Gruppen unterschiedliche Effekte aus. Da es uns hier nicht um die Ergebnisse, sondern mehr um die Darstellung des Modells geht, will ich an dieser Stelle nur exemplarisch auf die Langzeiteffekte für Jungen mittelständischer Familien eingehen. Es zeigt sich hier, daß überraschenderweise die von der Krise direkt betroffenen Jungen auch im Erwachsenenleben in vielerlei Hinsicht den verschont gebliebenen überlegen sind. Das gilt sowohl für ihren beruflichen Erfolg, ihre psychische und physische Gesundheit, wie auch für die Gestaltung ihres privaten Lebens.

Auf den ersten Blick könnte dieses Resultat, da es konsistent erscheint mit den beobachteten Effekten bei den Heranwachsenden, der oft impliziten These der schichtspezifischen Sozialisationsforschung Geltung verschaffen, wonach die in der Kindheit angelegten Sozialisations-effekte von dauerhaftem Charakter sind. Allerdings scheint dieses Ergebnis, wollte man aus ihm den oben genannten Schluß ziehen, doch reichlich überstrapaziert. Andererseits führten gerade die Ergebnisse

einer zweiten Untersuchung von ELDER, auf die ich jetzt kurz zu sprechen kommen werde, zu genau den gegenteiligen Folgerungen. Auch in diesem Fall halte ich eine solche Interpretation für reichlich gewagt. Doch zunächst zur Studie selbst.

Die erste Studie demonstrierte eine Strategie kohortenanalytischer Vorgehensweise, mit der versucht wurde nachzuweisen, daß systematische Variationen zwischen den Individuen einer Kohorte unter anderem deshalb auftreten, weil sie unterschiedlichen Ereignissen ausgesetzt sind bzw. von gleichen Ereignissen unterschiedlich stark betroffen sind. Ein anderer Ansatz geht davon aus, daß unterschiedliche Kohorten ein historisches Ereignis in jeweils unterschiedlichen Stadien ihrer biographischen Entwicklung erleben. Das ist die grundlegende Idee einer Studie, die ELDER gemeinsam mit ROCKWELL (1979) vorlegte. Da ELDER und ROCKWELL über Daten einer Longitudinalstudie verfügten, konnten sie prüfen, ob die Effekte historischer Ereignisse davon abhängen, in welchem Alter Kinder von ihnen betroffen werden. Diese Daten entstammen einer Untersuchung an Kindern, die zur Zeit der Weltwirtschaftskrise geboren wurden, also etwa 10 Jahre jünger waren als die Kinder der eben besprochenen Untersuchung. Wenn auch die Auswirkungen der Krise auf die Familie sich in beiden Fällen nicht voneinander unterschieden, so ließ sich doch zeigen, daß die Kinder, die die Krise im Kleinkindalter traf - jedenfalls gilt das für die Jungen - durchweg negativer abschnitten. Im Gegensatz zur ersten Kohorte ergaben sich als Folge der Krise u.a. geringeres Aspirationsniveau im Jugendalter, schlechtere Schulleistungen, ein gemindertem Selbstbild, Passivität.

Was die Langzeitwirkungen angeht, so ergibt sich ein weniger einheitliches Bild. Einerseits schreiben die Au-

toren, daß "the legacy of family deprivation remains a problem at mid-life even among the most successful men" (299), andererseits entnehmen wir einer deutschen Veröffentlichung der Autoren, daß die Jungen aus deprivierten Familien die Benachteiligungen kompensieren konnten: "Trotz des wenig versprechenden Anfangs ist bei den Söhnen aus deprivierten Familien im Erwachsenenalter von dieser Benachteiligung nicht mehr viel zu erkennen. Als Gruppe erreichten sie im Beruf weit mehr, als man auf der Grundlage ihrer frühen Lebensgeschichte hätte voraussagen können" (1978: 81).

Angesichts der kleinen Stichprobe, der Vagheit der Interpretation und der Ergebnisse der ersten Untersuchung, läßt sich hieraus meines Erachtens keinesfalls - wie geschehen (vgl. hierzu auch BERTRAM 1981: 172) - folgern, die frühkindliche Sozialisation habe kaum eine Bedeutung für das spätere Leben. Wir wollen uns an diesem Punkt allerdings nicht weiter aufhalten, denn selbst wenn sich diese These aus ELDERs und ROCKWELLs Daten begründen ließe, so bezieht sie sich, worauf BERTRAM aufmerksam machte (1981: 172), allenfalls auf Persönlichkeitsmerkmale - nicht aber auf die Gestaltung des Lebenslaufes. Und hiermit gelangen wir zu einer der besonderen Leistungen der besprochenen Arbeit, die BERTRAM so formuliert: "ELDER und ROCKWELL, die die Lebensläufe auch als eine sozial strukturierte Kette ineinandergreifender Phasen mit einer Vielzahl von Verzweigungsmöglichkeiten interpretieren, zeigen, daß die Kinder aus deprivierten Familien die **Übergänge von einer Phase zur nächsten zeitlich anders organisieren** als Kinder aus nicht deprivierten Familien" ( ebd., Hervorheb. von mir, W.B.).

Ohne auf die Unterschiede der Lebenslaufgestaltung einzugehen, läßt sich hieraus ein theoretisch bedeutsames Ergebnis extrahieren.

Es wird deutlich, daß auch lebenslauftheoretische Modelle, die oft explizit die in traditionellen Ansätzen der Sozialisationsforschung verankerte Annahme des Primats der Kindheit und der Stabilität der dort erworbenen Persönlichkeitsmerkmale attackieren, nicht 'das Kind mit dem Bade ausschütten' sollten. Denn auch für solche Ansätze muß gelten, daß kindliche Erfahrungen berücksichtigt werden müssen. "ELDER und ROCKWELL interpretieren die Kindheitserfahrungen als Vorgaben für die jeweils nachfolgenden Lebensphasen, mit denen der Heranwachsende oder der junge Erwachsene sich auseinandersetzen muß; je nachdem, wie er diese Vorgabe bewältigt, verläuft die nächste Lebensphase" (BERTRAM 1981: 173).

Auch BRONFENBRENNER (1979: bes. 281 ff) sieht nach ausführlicher Begutachtung ELDERS Forschungsarbeiten keinen Grund, von der Bedeutung frühkindlicher Erfahrungen abzusehen. Wenn auch möglicherweise die Vorstellung vom Primat oder gar der ausschließlichen Bedeutung der Kindheit für Lebenskarrieren relativiert werden muß, so darf man keinesfalls so weit gehen, ihre Relevanz zu marginalisieren oder gar vollends zu negieren und damit unter der Hand einen situativen Determinismus<sup>55</sup> einzuführen. Für BRONFENBRENNER sind ELDERS Arbeiten besonders deshalb interessant, weil sie in gewissen Hinsichten Exempel für die Brauchbarkeit seines ökologischen Ansatzes liefern. ELDER bezieht nämlich - in ökologischer Terminologie gesprochen - in seine Analyse verschiedene systemische Ebenen mit ein. Bemerkenswert ist hierbei, daß makrosystemische Einflüsse, über die Einflüsse der sozialen Schichtung hinausgehend, auch als historische Ereignisse beschrieben werden. Im Versuch des Nachweises der Bedeutung solcher Ereignisse lag ja auch gerade der eigentliche, originelle Ausgangspunkt ELDERS Studien. Des weiteren behandelt ELDER in seiner Analyse die Bedeutung verschiedener settings. Zudem, notwendige Folge

einer durchdachten lebenslauftheoretischen Konzeption, umfaßt seine Analyse die Verknüpfungsstellen verschiedener settings. Gerade der Mangel an solchen Verknüpfungen ist häufig als Argument gegen schichtenspezifische Sozialisationsforschung angeführt worden. Dieser Einwand allerdings, wie an anderer Stelle bereits erwähnt, mag hinsichtlich der empirischen Seite dieser Forschungsperspektive zutreffend sein, ihre programmatische Seite trifft er jedoch keinesfalls.

Der entscheidende theoretische Fortschritt ELDERS, liegt meines Erachtens auf einer Ebene sowohl jenseits der klassischen, wie auch der meisten modernen Sozialisations-theorien. Er hat nämlich, wenn auch noch nicht unbedingt in letzter Konsequenz, dem Handlungsbegriff einen besonderen Stellenwert zugesprochen. Handlung ist nicht mehr etwas, daß tendenziell erst 'hinter' Sozialisation, nämlich als Resultat von Sozialisationseffekten, zum Tragen kommt. Wenn Individuen ihren Lebenslauf gestalten und der Lebenslauf, wie BERTRAM sagte, als sozial strukturierte Kette ineinandergreifender Phasen konzipiert wird, dann verliert der 'Sozialisationseffekt' seine Bedeutung als 'eigentliches' Explanandum zugunsten der 'Handlung' als komplexes Resultat von Sozialisations-effekten und sozialen Bedingungen. Handlung wäre dann nicht mehr Explanandum einer 'anderen', nämlich einer handlungstheoretischen Perspektive, die dann das Explanandum 'Sozialisationseffekt' einer abgrenzbaren Sozialisations-theorie als Explanans benutzt, sondern Handlung, Sozialisations-effekt und soziale Bedingungen (zusammen mit anderen Elementen, auf die ich noch zu sprechen kommen werde) bilden eine 'dialektische' oder 'interaktionistisch-reziproke Erklärungseinheit' mit Gewichtung auf Handlung. Denn es sind weder Persönlichkeitsdispositionen noch soziale Bedingungen, die den Lebenslauf eines Individuums deter-

minieren, sondern das in individuelles Handeln einmündende komplexe Resultat dieser beiden.

#### 4.2.2 Das Modell der Entscheidungspunkte

Ein letztes Beispiel diachroner Analysen zeigt, daß sich ein Wechsel von der Sozialisations- zur Handlungsperspektive zur Erklärung von bisher als exklusiv sozialisationstheoretisch angegangenen Phänomenen wenigstens in Ansätzen bereits vollzogen hat. Das hier angesprochene Modell läßt sich als Modell der Weichenstellung (GEULEN 1981: 550 ff) oder Schaltstellen (GRIESE 1979: 218 ff, vgl. GEULEN 1981: 550) oder auch in Anlehnung an BOUDON als Modell der Entscheidungspunkte bezeichnen. Letztere Bezeichnung erscheint mir als die angemessenste, nicht nur weil sie auf der Terminologie beruht, die derjenige benutzt hat, der meines Wissens dieses Modell als erster systematisch ausgearbeitet und erklärt hat (BOUDON 1973, 1974), sondern weil hierdurch die handlungstheoretische Orientierung dieses Ansatzes besonders deutlich wird. Ich werde im folgenden lediglich die grundlegende Idee des Ansatzes kurz umreißen, da ich an anderer Stelle anhand einer Arbeit BOUDONs (1974) sein Potential für die Erklärung des klassischen erziehungssoziologischen Explanandums, nämlich der Entwicklung ungleicher Bildungschancen, noch ausführlicher behandeln werde.

Ausgegangen wird davon, daß Individuen in ihrem Leben auf eine Vielzahl verschiedener, gesellschaftlich vorgegebener Entscheidungspunkte treffen. Das Individuum wird zur Handlung gezwungen, es hat aus Alternativen auszuwählen. Natürlich sind verschiedene Entscheidungen von unterschiedlicher Bedeutung bzw. Tragweite. Aber auch Ketten 'kleiner' Entscheidungen können von weitreichender

Konsequenz sein und ähnlich wie 'große' Entscheidungen (Ausbildungsentscheidungen, Berufswahl, Partnerwahl, Wechsel des Arbeitgebers, Elternschaft, Mitgliedschaft in Organisationen etc.) oft nur unter hohen sozialen oder finanziellen Kosten, unter Umständen auch gar nicht korrigierbar sein.

GEULEN schlägt vor, man solle sich die Sequenzen von Entscheidungsalternativen oder Lebensabschnitten "bildlich in Analogie zur Struktur der Gleise, Weichen, Kreuzungen und auch Abstellgleise auf einem großen Verschiebehnhof vorstellen" (1981: 550).

Bleiben wir im Bilde und stellen uns einmal eine individuelle Karriere in diesem Schienensystem vor. Ein Individuum startet seine 'Reise' an einem bestimmten Punkt und trifft dann auf den ersten Entscheidungspunkt. Hier werden ihm nun sozial eine Anzahl von Alternativen angeboten, von denen er sich für eine entscheidet<sup>56</sup>. Diese Entscheidung kann nun das Individuum möglicherweise - es hängt natürlich alles, oder doch wenigstens viel von der Konstruktion des Streckensystems ab - auf einen 'guten' oder einen 'schlechten' Weg führen. Ein guter Weg wäre einer, auf dem es weiteren, möglichst vielfältigen Entscheidungsangeboten mit möglichst hohen Vorteilschancen begegnet. Ein schlechter Weg wäre entsprechend einer, der dem Individuum kaum noch oder nur sozial und finanziell unattraktive Alternativen anbietet. Das Schienensystem kann nun so konstruiert sein, daß diese, wie auch andere Entscheidungen korrigierbar sind, entweder unter hohen Kosten oder aber geradezu 'kostenlos'. Reversibel in einem strengen Sinn, hierauf weist GEULEN (1981: 551) ausdrücklich hin, sind diese Entscheidungen allerdings nie<sup>57</sup>. Im Extremfall kann das System allerdings so konstruiert sein, daß bereits diese erste Entscheidung unkorrigierbar ist und das Individuum in eine Sackgasse oder, mit den Worten GEULENs, auf ein Abstellgleis führt. Deutlich sollte

sein, daß das Modell von wenigstens zwei möglichen Endpunkten einer individuellen Karriere ausgehen muß.

Noch nicht deutlich wurde, daß es möglicherweise auch verschiedene Startpositionen geben kann, verschiedene Individuen also jeweils verschiedene erste Entscheidungsangebote erhalten<sup>58</sup>. Möglicherweise kann das System so gestaltet sein, daß von einer bestimmten Ausgangsposition das Erreichen eines bestimmten Endpunktes nicht nur erschwert, sondern gar unmöglich gemacht ist. Wir brauchen hier nicht alle Möglichkeiten durchzuspielen, um den hinter diesem Modell steckenden Gedanken zu begreifen. Hinweisen sollte man allerdings noch auf einen weiteren möglichen Aspekt der Konstruktion des Schienensystems, der nicht direkt auf der Hand liegt.

Ein solches System kann nämlich so gebaut sein, daß alle Individuen zwangsläufig zwar einen ersten gemeinsamen Entscheidungspunkt erreichen, hier aber bestimmte Signale gegeben werden, die die formale Gleichheit subtil unterlaufen. Zur ersten Veranschaulichung können wir uns durchaus weiterhin GEULENs Verschiebebahnhofs bedienen. Wir können uns dann vorstellen, daß an der ersten Weiche Lichtsignale angebracht sind, die den verschiedenen Zügen (Individuen) jeweils verschiedene Richtungen als vorteilhaft anzeigen. Das kann systematisch geschehen (Dampflokomotiven Hinweis für Weg 1, Elektrolokomotiven Empfehlung für Weg 2) oder auch unsystematisch. Und falls sich eine Dampflokomotive doch einmal auf Gleis 2 verirren sollte, könnte das Spiel an der nächsten Weiche wiederholt werden. Und so weiter. Irgendwann wird der Führer der Dampflok schon so verunsichert sein, daß er den ihm empfohlenen Weg schon einschlägt und sei es auch nur, weil er sich unter all den Elektroloks so verloren vorkommt.

Auch eine weitere Wegmanipulation ist denkbar. So könnten etwa alle die gleichen Signale bekommen und doch in jeweils für sie vorbestimmte Bahnen dadurch geleitet werden, daß verschiedenen Lokführern verschiedene Kurse über die Bedeutung der Signale angeboten werden. So lernt etwa der zukünftige E-Lokführer ihre wirkliche Bedeutung und der zukünftige Dampflokführer erhält falsche oder unvollständige Informationen.

Ich halte GEULENs Analogie für brauchbarer, als er sie selbst einzuschätzen scheint. Aber da - wie der Volksmund weiß - alle Bilder und Beispiele 'hinken', wollen wir unseren Verschiebebahnhof jetzt verlassen und uns daran erinnern, wofür diese Analogie eigentlich steht. Sie steht natürlich für eine jeweils konkrete historische soziale und ökonomische Status- und Positionsstruktur einschließlich ihrer Mobilitätswege innerhalb eines bestimmten Gesellschaftssystems. Wohlgermerkt, es ist kein Modell für Gesellschaft schlechthin, sondern lediglich ein Modell, mit dessen Hilfe bestimmte Aspekte einer Gesellschaft abgebildet werden können. Es ist ein Modell, das sich zur Erklärung bestimmter Phänomene als sehr nützlich erweisen wird.

Wenn wir also nun die 'Fahrtrouten der Lokomotiven' wieder in 'Lebenslauf' rückübersetzen, dann wird klar, daß die Gestaltung des Lebenslaufes von individuellen Dispositionen wie von sozialstrukturellen, natürlich variablen, Bedingungen abhängt. Entscheidend für individuelles Handeln, für die individuelle Organisation des Lebenslaufes, ist die Interaktion dieser beiden Elemente. Wir sehen, daß in diesem Modell die Bedeutung subjektiver Perzeption von Alternativen nicht negiert wird. Weder aus den vorhandenen Alternativen allein<sup>59</sup>, noch aus der jeweiligen Persönlichkeitsdisposition am Entscheidungspunkt P läßt sich Handeln erklären, sondern nur aus der (subjektiven) Verknüpfung beider. Daß die jeweilige Persönlichkeitsdisposition am

Punkt P natürlich ihrerseits komplexes Resultat vorheriger, in Handeln mündender Verknüpfung von (vorheriger) Persönlichkeitsdisposition und (vorheriger) Entscheidungsmöglichkeit ist, sei nur noch am Rande erwähnt.

Aus der Betonung der Subjektivität der Entscheidung folgt des weiteren keinesfalls, und das steckt ja im Theorem der Interaktion von Persönlichkeit und Entscheidungspunkt, daß die Analyse der objektiven Struktur der Entscheidungspunkte bzw. der Sequenz von Entscheidungspunkten unwichtig würde. Im Gegenteil steckt unter anderem gerade im Vergleich objektiver Möglichkeit und tatsächlicher subjektiver Entscheidung das kritische Potential dieses Modells. Die Frage etwa, warum sich eine gesellschaftliche Teilgruppe trotz formaler Gleichheit und gleichem Befähigungsniveau an einem bestimmten Entscheidungspunkt für eine unattraktivere Karriere entscheidet als eine andere, bedarf nicht nur der Analyse der subjektiven Perzeption der Entscheidung, sondern, will sie vollständig beantwortet sein, auch der Prüfung objektiver Merkmale der Situation. Will man etwa die Frage prüfen, weshalb Frauen sich mehrheitlich für unattraktive Studiengänge entscheiden, so muß die vollständige soziologische Analyse auch nach objektiven Barrieren suchen. Oder, um wieder auf unseren Verschiebebahnhof zurück zu kommen, wir müssen prüfen, ob an der Weiche nicht tatsächlich für verschiedene Zugführer verschiedene Signale gesetzt werden.

Wir sind mit den letzten Bemerkungen fast Übergangslos an einen weiteren, bisher noch zu wenig herausgestellten Aspekt des Modells gelangt. Denn das Modell, mag es auch brauchbar für die Rekonstruktion individueller Karrieren sein, ist für uns zunächst wegen seines soziologischen Gehalts von Interesse. Es soll dem Soziologen helfen, be-

stimmte soziale Phänomene und Prozesse zu erklären. Technisch gesprochen läuft eine solche Erklärung aufgrund der individualistischen Konzeption des Modells über Aggregation. "Die unterschiedliche Organisation des Lebenslaufs innerhalb einer Gesellschaft (dokumentiert) sozialhistorische Veränderungen und zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Teilgruppen soziokulturelle Besonderheiten dieser Teilgruppen" (BERTRAM 1981: 178). Solche unterschiedlichen Gruppen können etwa anhand sozialstruktureller Merkmale gebildet werden. Somit bietet das Modell also eine alternative Erklärungsstrategie für ein bislang vornehmlich aus der Sozialisationsperspektive angegangenes soziales Phänomen wie der Genese schichtungsbedingter Bildungsungleichheiten.

Anhand einer Arbeit BOUDONs wird im folgenden Kapitel geprüft, ob dieses Modell für die soziologische Analyse dieses sozialen Phänomens sich in der Tat als erklärungskräftig erweisen kann.

## 5. Die Entwicklung von ungleichen Bildungschancen als aggregierte Folge individueller Wahlhandlungen

Innerhalb der sich mit der Entwicklung von Bildungsungleichheiten beschäftigenden Soziologie der Erziehung gab es Ansätze, in denen versucht wurde, entweder neben der Sozialisationsperspektive noch die Handlungsperspektive einzuführen, oder erstere durch letztere gar zu ersetzen.

Um solche Erklärungsstrategien zu erläutern, werde ich mich in diesem Kapitel noch einmal kurz mit BOURDIEU, anschließend dann mit BOUDON befassen.

Die Einführung der Handlungsperspektive entspringt bei beiden Autoren weniger der Überlegung, daß schulische Leistungen ja immer Bewertungen von schulischem Handeln sind und schulisches Handeln ja immer dann nicht logisch auf personale Dispositionen (als Sozialisierungseffekte) zurückschließen läßt, wenn man nicht der Meinung ist, Handeln und Persönlichkeit seien konsistent. Sie resultiert vielmehr aus der Überlegung, daß schulische Leistungen nur eine Variable für die Erklärung schichtspezifisch variierender Bildungsverläufe ist. Eine andere, von der Schulleistung analytisch zu unterscheidende Variable ist das Wahlverhalten hinsichtlich des Einschlagens von Bildungsgängen. Jedenfalls für die Schulsysteme westlicher Prägung gilt, daß schulische Leistungen die Bildungskarriere nicht automatisch steuern.

Zwischen Wahlverhalten und Schulleistung besteht natürlich ein innerer Zusammenhang. Zum einen wird dieser Zusammenhang durch das Schulsystem dann gestiftet, wenn es das Erreichen bestimmter Leistungen vor die Möglichkeit bestimmter Wahlen setzt. Aber auch unabhängig von 'systemischen' oder formalen Zusammenhängen zwischen beiden Größen, bestehen etwa noch Beziehungen derart, daß projek-

tierte Wahlen Einfluß auf die Schulleistungen haben können, wie umgekehrt Schulleistung Einfluß auf das Wahlverhalten haben kann. Es wäre sicherlich äußerst interessant, eine Typologie der möglichen Beziehungsmuster zwischen Leistung und Wahl zu erstellen und dann empirisch zu ermitteln, ob die Ausprägungen schicht- bzw. klassenspezifisch<sup>1</sup> variieren.

Im folgenden gehen wir jedoch von der analytischen Unabhängigkeit beider Variablen aus. Das heißt wir wollen untersuchen, wie unabhängig von schulischen Leistungen vorgenommene Wahlen einen elementaren Beitrag zur Genese von Bildungsungleichheiten leisten. BOUDONs Modell ist in dieser Hinsicht besonders bemerkenswert, weil es hier trotz der analytischen Vereinfachung gelingt, empirisch ermittelte Ungleichverteilungen nachzubilden<sup>2</sup>.

### 5.1 Pierre BOURDIEU: Der Prozeß der Selbsteliminierung

BOURDIEU bezieht sich auf eine Arbeit von CLERC (1964), wenn er feststellt, daß "although both scholastic attainment and the rate of entry into the lyc e depend closely on social class, the overall inequality in the rate of entry to the lyc e depends more on the inequality in the proportion of those of equal attainment who enter the lyc e rather on inequality of attainment itself" (1974: 35).

Hieraus folgt in der Tat, daß die sozio-kulturelle Benachteiligung der Kinder unterer oder mittlerer Klassen kumulativ wirkt, insofern sie offenbar eine höhere schulische Leistung erbringen müssen als die Kinder höherer Klassen, um sich wie diese für attraktive Bildungsgänge zu entscheiden (vgl. ebd.). "Gleiches Wissen impliziert nicht notwendig gleiche Einstellung und gleiche Werte" (BOURDIEU & PASSERON 1971: 37).

Trotz gleicher Schulleistungen verlaufen schulische Karrieren also entsprechend der sozialen Herkunft unterschiedlich. Bei seiner Erklärung dieses Phänomens bezieht BOURDIEU Position gegen eine subjektivistisch-voluntaristische Deutung, indem er zu zeigen versucht, daß Wahlentscheidungen keinesfalls dem Muster der 'Freiwilligkeit' folgen. Wahlen oder Bildungswünsche sind Reflex auf die objektiven Bildungsbedingungen und -chancen der jeweiligen Klassen. "In fact, everything happens as if parental attitudes towards their children's education (...) were primarily the interiorization of the fate objectively allotted (and statistically quantifiable) as a whole to the social category to which they belong" (BOURDIEU 1974: 33)<sup>3</sup>.

Beim Prozeß der Internalisierung, an dessen Ende subjektive Hoffnung und objektive Chance zur Deckung kommen, spielen Referenzgruppen eine besondere Rolle. Mit völlig anderer Intention und Interpretation ihrer Bedeutung für die Entwicklung ungleicher Bildungsmuster, führt BOURDIEU hier Komponenten in sein Erklärungsmodell ein, die wir schon von PARSONS kennen: Nachbarschaft und peer-group. Die Individuen gewinnen ihre Kenntnisse über ihre objektiven Bildungschancen ja nicht aus amtlichen Statistiken, sondern sie werden aus den Karrieren (und den Hoffnungen) der Mitglieder der sozialen Gruppe erschlossen, zu der diese Individuen gehören. Die objektive Lebenssituation der eigenen sozialen Gruppe wird intuitiv wahrgenommen und verwandelt sich in subjektive Erwartungen, die von allen Individuen mit gleichen objektiven Zukunftschancen geteilt werden<sup>4</sup>.

Sich auf LEWIN (1948) berufend, geht BOURDIEU davon aus, daß die Ziele und Erwartungen der eigenen sozialen Gruppe die Ideale und Wünsche der Individuen beeinflussen. Soziale Gruppen sind also nicht nur ein Spiegel der eigenen objek-

tiven Chancen, sondern üben gleichzeitig einen Konformitätsdruck auf ihre Mitglieder derart aus, daß erwartet wird, daß ihre Normen und Werte zu Normen und Werten der ihr angehörenden Individuen werden.

Solcherart generierte Hoffnungen und Perspektiven determinieren die individuellen Attitüden gegenüber der Schule und des Wertes schulischer Ausbildung - "and it is precisely these attitudes which are most important in defining the chances of access to education, of accepting the values of norms of the school and of succeeding within the framework and thus rising in society" (BOURDIEU 1974: 34).

Die Dispositionen der Kinder unterer sozialer Schichten (etwa: "Selbstunterschätzung, die Entwertung der Schule und ihrer Sanktionen oder das sich Abfinden mit dem Scheitern und dem Ausschluß" (BOURDIEU 1973: 106) ) haben nicht nur Einfluß auf das schulische Handeln, das vom Lehrer beurteilt wird, sondern, und das ist das eigentliche handlungstheoretische Argument, beeinflussen auch ganz unabhängig von schulischer Leistung die Wahl von Bildungsgängen. Diese Dispositionen führen bei Kindern kulturell deprivilegierter Klassen zur 'Selbsteliminierung'.

Bei BOURDIEU findet sich also eine Erklärung für das Phänomen, daß Kinder unterer sozialer Klassen, trotz gleicher Schulleistungen, hinsichtlich ihres Bildungserfolges von Kindern aus privilegierten Familien 'überboten' werden. Neben der Eliminierung durch das Bildungssystem (Selektion bei PARSONS) erfolgt eine Selbsteliminierung, das 'freiwillige' Verlassen des Bildungswesens, Abwanderung in ökonomisch wenig Erfolg versprechende Bildungsgänge, Studienzeiterverlängerung etc. (vgl. BOURDIEU & PASSERON 1971: 28)<sup>5</sup>. Die Prozesse der Selbsteliminierung, die als Ergebnis freier Entscheidung erscheinen, werden verdeckt von den offensicht-



lichen Selektionsmechanismen des Schulsystems, und das verleitet auch den Wissenschaftler dazu, das Offensichtliche höher zu bewerten als das 'Getarnte'<sup>6</sup>.

Obwohl BOURDIEU also deutlich auf die leistungsunabhängigen Wahlhandlungen hinsichtlich Curricula, Schule oder Hochschule bzw. Schul- oder Hochschultyp und ihre Bedeutung für die Genese sozio-kulturell bedingter Bildungsungleichheit abstellt, scheint er dennoch selbst das Opfer einer Überbewertung der auf gezeigter Leistung beruhenden Eliminierungsprozesse der Schule oder der Hochschule zu sein.

Das offensichtlichste Indiz für die Richtigkeit dieser These scheint mir darin gegeben zu sein, daß BOURDIEU das Schul- bzw. Hochschulsystem vor allem mit Hilfe pädagogischer Dimensionen (Didaktik, Methodik) modelliert<sup>7</sup>.

Geht man jedoch konsequent davon aus, daß sich Bildungsungleichheit als aggregierte Folge individueller (aber sozial determinierter) Wahlentscheidungen begreifen läßt, wäre es nötig, schul- oder hochschulstrukturelle Dimensionen zu erfassen, die Einfluß auf solche Wahlen haben, Übergangsregelungen zwischen verschiedenen Typen von Bildungseinrichtungen bzw. Curricula zu untersuchen, die soziale und ökonomische Bedeutung oder Bewertung verschiedener Bildungsabschlüsse zu analysieren oder einfach nur zu prüfen, wie viele und welche Entscheidungshandlungen im Bildungssystem verlangt werden.

Auch PERRENOUD (1970) macht auf die (überraschende) Marginalisierung solcher struktureller Merkmale des Bildungssystems in BOURDIEUs Arbeiten aufmerksam. Er geht von der bei BOURDIEU bereits angelegten Unterscheidung zwischen zwei verschiedenen Effekten der sozio-kulturellen Herkunft aus. Einerseits erhöht ein kulturell privilegiertes Milieu in der

Herkunftsfamilie die Wahrscheinlichkeit, gute schulische Leistungen zu erreichen. Damit erhöht sich auch die Wahrscheinlichkeit, attraktiven Bildungsgängen oder Curricula zugeordnet zu werden.

Andererseits variieren die Erwartungen hinsichtlich der Bildungskarrieren und des Wertes der schulischen Ausbildung schichtspezifisch und leistungsunabhängig. Es genügt schon die einfache Annahme, daß die gebildeten Schichten über ein besseres Wissen bezüglich der Bedeutung unterschiedlicher Bildungsgänge oder Curricula verfügen, um zu erkennen, daß die Platzierung innerhalb des Karrieregefüges im Bildungswesen in doppelter Weise sozial-strukturell determiniert ist.

Es dürfte nun unmittelbar einsichtig sein, daß sich Schulsysteme strukturell dahingehend unterscheiden lassen, nach welchem Muster die Platzierung vorgenommen wird<sup>8</sup>.

Idealtypisch lassen sich nun zwei Modelle kontrastieren. Im ersten Fall erfolgt eine Platzierung der Schüler in verschiedene Bildungsgänge oder Curricula ausschließlich auf der Grundlage erbrachter Schulleistungen<sup>9</sup>. Im anderen Fall erfolgt die Platzierung ausschließlich auf der Basis des Wollens der Schüler oder ihrer Eltern<sup>10</sup>.

Je bedeutender nun der zweite Verteilungsmodus in einem Schulsystem ist, desto stärker schlägt die Benachteiligung der unteren Schichten durch.

Wenn es also richtig ist, daß Bildungsentscheidungen schichtspezifisch variieren, dann könnte sich Bildungsungleichheit dadurch reduzieren lassen, daß die Entscheidungsfreiheit der Eltern oder Schüler strukturell eingeschränkt wird.

Zur Reduzierung von Bildungsungleichheit führt also nicht nur eine Transformation von traditioneller in rationale Pädagogik, wie es BOURDIEU vorsieht, sondern auch eine Änderung schulstruktureller Bedingungen derart, daß Platzierung mehr einem an schulischen Leistungen gekoppelten

Automatismus folgen.

Das schweizerische Schulsystem entspricht nach PERRENOUD mehr diesem Muster als das französische. Und die von ihm vorgelegten Daten über Bildungsungleichheit in beiden Ländern scheinen die ungleichheitsreduzierende Funktion einer Beschneidung der Wahlfreiheit tatsächlich zu beweisen (1970).

#### 5.2 Raymond BOUDON: Der Einfluß sekundärer Schichtungseffekte auf Schullaufbahnentscheidungen

Für die Erziehungssoziologie nach PARSONS' "Die Schulklasse als soziales System" war es eigentlich eine 'ausgemachte Sache', daß sich der statistisch aufweisbare Zusammenhang zwischen der Güte des erreichten Schulabschlusses und der sozialen Herkunft 'sozio-logisch' (BOURDIEU) erklären läßt.

Anders jedoch als PARSONS, der (zunächst) den Implikationen des Rollenbegriffs zum Opfer fiel und primär eine Differenzierung in 'Schüler' und 'Lehrer' vornahm, so die Identität der objektiven und subjektiven Schulsituation für alle Schüler unterstellte und die formale Gleichheit als faktische mißdeutete, differenzierte die schichtspezifische Erziehungssoziologie die Schülerpopulation mit Hilfe 'schulexterner Merkmale'. Diese Merkmale wurden vom sozialen Status der Herkunftsfamilien der Schüler abgeleitet.

Mit PARSONS einig war sich die schichtspezifisch orientierte Erziehungssoziologie allerdings darüber, daß beide in der Schulleistung den Indikator für schulischen Erfolg sahen und beide Schulleistung als Sozialisations-effekt deuteten. Für den ersteren jedoch resultierte die Schulleistung aus dem Zusammenwirken von individueller Begabung und schulischen Sozialisationsprozessen, für die

letztere aus dem Zusammenspiel von schichtspezifisch variierenden Sozialisations-effekten der Familie und schulischer Sozialisations.

Aus den Arbeiten von BOURDIEU konnten wir ersehen, daß diese Interpretation kaum mehr einen systematischen Ort für die Erkenntnis ließ, daß Bildungsungleichheit auch Resultat leistungsunabhängiger Faktoren ist. Diese leistungsunabhängigen Faktoren wiederum variieren schicht- bzw. klassenspezifisch.

Anders jedoch als BOURDIEU stellt BOUDON sie in seinem erziehungssoziologischen Hauptwerk (1973 bzw. 1974) genau in den Mittelpunkt der Erklärung der Genese von Bildungsungleichheit. Mehr noch, ihm gelingt es zu zeigen, daß die leistungsunabhängigen Faktoren im Prozeß der Entwicklung von Bildungsungleichheit eine bedeutendere Rolle spielen als die leistungsabhängigen.

Anders auch als PERRENOUD sieht er nicht in dem Grad der Wahlfreiheit die entscheidende schulstrukturelle Größe, sondern vielmehr in der Anzahl der Entscheidungen, zu denen die Schüler bzw. ihre Eltern im Verlauf einer Bildungskarriere gezwungen sind.

Bevor ich jedoch BOUDONs Modell ein wenig näher expliziere, möchte ich kurz auf einen Punkt zu sprechen kommen, der zwar im Verlauf der vorliegenden Arbeit mehr am Rande abgehandelt wurde, der aber dennoch für die Weiterentwicklung einer sozialstrukturell orientierten Soziologie der Erziehung von entscheidender Bedeutung ist. BOUDON hat mit höchster Sorgfalt zwischen zwei Fragen unterschieden, die innerhalb der erziehungssoziologischen Literatur immer wieder vermischt wurden. BOUDON unterscheidet systematisch zwischen der Frage nach (der Entwicklung von) ungleichen **Bildungs**-chancen und der Frage nach (der Entwicklung von) ungleichen **Sozial**chancen. Entsprechend ist sein "Education, Opportunity, and Social Inequality" in zwei Hauptteile

untergliedert. Es ist von entscheidender Bedeutung, diese beiden Fragen auseinanderzuhalten, will man nicht von der unrealistischen Annahme ausgehen, daß zwischen Erziehungssystem und dem System der sozialen Schichtung eine Kongruenz oder Korrespondenz struktureller Art besteht. Die zentrale Frage einer sozialstrukturell (oder schicht- bzw. klassenspezifisch) orientierten Soziologie der Erziehung bezieht sich meines Erachtens auf die Verteilung von Bildungschancen in Abhängigkeit von der sozio-kulturellen und ökonomischen Herkunft.

Die Soziologie der Erziehung kann keine umfassende Theorie sozialer Mobilität produzieren. Erziehung und Erziehungserfolg ist immer nur ein Faktor in einem Faktorenbündel, das für die Genese ungleicher sozialer Chancen (unterschiedliches 'Lebensglück') verantwortlich ist. Es ist falsch, wenn man glaubt, über die Korrelation von Bildungserfolg und sozialem Erfolg - die in der Tat eine Scheinkorrelation sein kann - folgern zu können, daß lediglich (oder primär) der erreichte Bildungsabschluß für soziale Mobilität (oder Immobilität) verantwortlich ist.

Auf diesen Sachverhalt hat auch BOURDIEU aufmerksam gemacht, indem er der Soziologie der Erziehung die Aufgabe zuwies, den Beitrag des Erziehungssystems für den Prozeß der sozialen Reproduktion zu erforschen.

Hier wird deutlich, daß eine soziologische Theorie des Bildungswesens lediglich ein Baustein in einer umfassenden Reproduktionstheorie sein kann.

Auf diese Tatsache macht er auch aufmerksam, wenn er zeigt, daß der Wert der schulischen Zertifikate vorwiegend von außerschulischen Faktoren abhängt (vgl. etwa 1973: 133 f).

Was das BOUDONSche Modell angeht, so werden wir uns im folgenden lediglich auf seine Analyse der Genese von Bildungsungleichheiten beziehen.

Innerhalb seiner Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen Bildungswesen und Sozialstruktur in modernen westlichen Industriegesellschaften (1973, 1974) entwickelt BOUDON ein Modell zur Erklärung der Entwicklung ungleicher Bildungschancen (inequality of educational opportunity, IEO).

Grundlegend für sein Modell ist eine Unterscheidung von primärem und sekundärem Sozialisationseffekt.

Der primäre Sozialisationseffekt bezeichnet den Zusammenhang zwischen schulischer Leistung bzw. dem Alter, mit dem bestimmte Schulstufen erreicht werden und der sozialen Herkunft. Soziale Herkunft hat hier einen Einfluß auf schulischen Erfolg deshalb, weil der soziale Status der Herkunftsfamilie mit ihrem kulturellen Niveau korreliert (29) und der kulturelle Hintergrund eine direkte (primäre) Bedeutung für schulische Ergebnisse hat. Diese Einschätzung nun ist ja gewissermaßen 'klassisch erziehungssoziologisch'.

Im Gegensatz zu den typischen erziehungssoziologischen Beiträgen mit schichtspezifischer Orientierung, versucht BOUDON nun aber zu zeigen, daß der primäre Sozialisationseffekt faktisch sekundär ist, anders gesagt, daß mit Hilfe dieser Variablen die Entwicklung von Bildungsungleichheit kaum erklärt werden kann<sup>11</sup>.

BOUDON führt nun sekundäre Schichtungseffekte ein, Effekte schichtspezifisch variierender familialer Bedingungen, die auf einen Zusammenhang zwischen Herkunft und Wahlen der Schüler<sup>12</sup> hinsichtlich Bildungskarrieren abstellen<sup>13</sup>.

Als Beispiele für solche, vom Schulsystem vorgegebenen Wahl- oder 'Entscheidungspunkte' führt BOUDON etwa die Alternative zwischen Verlassen des oder Verbleib im Bil-

dungssystem oder die Entscheidung zwischen der Wahl eines berufs- oder allgemeinbildenden Curriculums an. In allgemeiner Form handelt es sich um die Wahl zwischen den Alternativen a und b, wobei es mit höheren sozialen und ökonomischen Zukunftsaussichten assoziiert sein soll.

Unter Verwendung nutzentheoretischer Argumente folgert BOUDON, daß die Wahlen schichtspezifisch variieren. Das Erreichen eines bestimmten Erziehungsniveaus bedeutet für Kinder verschiedener Schichten unterschiedliche monetäre und soziale Kosten<sup>14</sup>: "Reaching a given educational level (...) means being exposed to costs and benefits that are going to differ according to social background" (1974: 23).

BOUDONs Modell basiert, wie er selbst sagt, auf der Theorie der sozialen Distanz, wie sie etwa von KELLER und ZAVALLONI (1964) formuliert wurde. Diese Theorie, die sich als Alternative zu den 'Wert-Theorien' sieht, welche Bildungsungleichheiten aus schichtspezifisch variierenden Einstellungen zur Bildung erklären wollen, stellt den von Individuen angestrebten Bildungs- oder Sozialstatus in Relation zum Status seiner Herkunftsfamilie. Wenn also zwei Individuen unterschiedlicher sozialer Herkunft das gleiche Bildungsziel anvisieren, dann liegt bei den beiden kein gleiches Aspirationsniveau vor. Das Individuum mit niedrigem Herkunftsniveau weist vielmehr ein höheres Aspirationsniveau auf, weil die soziale Distanz, die es bis zum Erreichen seines Zieles zu überwinden hat, größer ist als die des Individuums aus der höheren sozialen Schicht<sup>15</sup>. Diese einfache Idee legt in der Tat die Verwendung nutzentheoretischer Argumente nahe. "The utility of choosing a rather than b is greater, the lower the cost and the greater the benefit" (BOUDON 1974: 30).

Wenn also der erreichte oder angestrebte Bildungsabschluß in Relation zur sozialen Herkunft gesehen wird, dann zeigt

sich, daß die Kosten desto geringer sind, je kleiner die zu überwindende Distanz ist.

Daraus folgt, daß die Wahl der Alternative a für das Kind privilegierter Familien nicht nur geringe Kosten sondern auch größere Vorteile mit sich bringt, als für das Kind aus unterprivilegierter Herkunftsfamilie. So kann, ganz unabhängig von einer 'Werte-Theorie' oder der Annahme schichtspezifisch variierender Schulleistung, die Genese von Bildungsungleichheit als aggregierte Folge individueller Wahlhandlungen erklärt werden. Weil der erwartete Nutzen der Alternative a schichtspezifisch variiert, variieren auch die tatsächlichen Wahlen schichtspezifisch.

BOUDON arbeitet in seiner Analyse systematisch heraus, was bei BOURDIEU bereits angelegt ist, daß nämlich die Entwicklung von Bildungsungleichheiten sich als 'Zwei-Komponenten-Prozeß' vorstellen läßt. Einerseits besteht ein Zusammenhang zwischen familialem Hintergrund und schulischem Erfolg derart, daß mit höherem Herkunftsniveau auch die Wahrscheinlichkeit guter schulischer Leistungen (oder anderer schulisch bewerteter Variablen) zunimmt, was BOUDON als primären Schichtungseffekt bezeichnet; andererseits bestehen systematische Differenzen zwischen den sozialen Schichten dergestalt, daß bei institutionell vorgegebenen Wahlentscheidungen hinsichtlich des Einschlagens von Bildungskarrieren, die Wahrscheinlichkeit für die Wahl eines attraktiven Curriculums oder für die Entscheidung des Verbleibs im Bildungssystem, mit der Höhe des sozialen Status deshalb zunimmt, weil der erwartete Nutzen einer solchen Wahl für das privilegierte Kind höher ist, als für das Kind aus unteren sozialen Schichten. BOUDON spricht in diesem Zusammenhang vom sekundären Schichtungseffekt.

Zur Beschreibung der Entwicklung von Bildungsungleichheit

entwickelt BOUDON ein Modell, mit dessen Hilfe er die Schullaufbahnen einer Kohorte von Schülern in Abhängigkeit von ihrer sozialen Herkunft simulieren kann. Grundlegend ist hierbei die Annahme der Existenz von Entscheidungspunkten (branching points) als Situationen, in denen sich Schüler (bzw. Eltern) dahingehend zu entscheiden haben, ob sie im Bildungssystem verbleiben wollen. Schule bzw. das Bildungssystem wird durch eine Serie solcher Entscheidungspunkte charakterisiert. Die 'Überlebenswahrscheinlichkeit'  $p$ , der zentrale Parameter des Modells, gibt nun an, mit welcher Wahrscheinlichkeit sich ein Individuum für den Verbleib im Bildungssystem entscheidet. BOUDON nimmt nun an, daß  $p$  mit höherer Schulleistung steigt, einer Variablen, die ja schichtspezifisch variiert (primärer Effekt). Andererseits variiert  $p$  schichtspezifisch unabhängig von schulischer Leistung. Also auch bei gleichen schulischen Leistungen unterscheiden sich die Überlebenswahrscheinlichkeiten zwischen Schülern verschiedener Schichten.

Dieser zweite Aspekt soll uns hier besonders interessieren<sup>16</sup>. BOUDON kann in seinem Modell nämlich zeigen, daß bereits ein geringer Einfluß des sekundären Schichtungseffekts (geringe Differenzen in den Überlebenswahrscheinlichkeiten) zu dramatischen Bildungsungleichheiten führt.

Es muß in diesem Zusammenhang nicht weiter expliziert werden, welche zusätzlichen Annahmen in das Modell von BOUDON eingehen. Erwähnt werden muß jedoch, daß  $p$  (hier: schichtspezifisch variiierende Überlebenswahrscheinlichkeit unter Absehung von primären Schichtungseffekten) an jedem Entscheidungspunkt konstant gehalten wird.

BOUDON geht nun - gleiche<sup>17</sup> (hier: hohe) schulische Leistungen vorausgesetzt - davon aus, daß  $p$  nur relativ geringe schichtspezifisch bedingte Variationen aufweist. Seine fiktiven Zahlen besagen, daß die Überlebenswahrscheinlichkeit

bei einem Oberschichtsschüler 0.85, bei einem Mittelschichtsschüler 0.70 und bei einem Schüler der Unterschicht 0.60 betrage. Bei konstant gleichen Schulleistungen ergibt sich dann etwa für den Schüler aus der Oberschicht am zweiten Entscheidungspunkt eine Überlebenswahrscheinlichkeit von  $0.85 \times 0.85$ . Für den dritten Entscheidungspunkt ergibt sich eine Wahrscheinlichkeit von  $0.85 \times 0.85 \times 0.85$ .

Die Tabelle für die Überlebenswahrscheinlichkeiten an vier hypothetischen Entscheidungspunkten - nach sozialem Status der Herkunftsfamilie differenziert - zeigt, wie trotz gleich hoher Schulleistung die Chancen ein hohes Bildungsniveau zu erreichen dramatisch auseinanderdriften.

Hohe Schicht	0.85	0.72	0.61	0.52
Mittlere Schicht	0.70	0.49	0.34	0.24
Untere Schicht	0.60	0.36	0.22	0.13
	-----			
	1	2	3	4
	Entscheidungspunkte			

Schon die knappe und vereinfachende Darstellung des BOUDONschen Modells macht deutlich, in welchem starkem Maße der 'reine' sekundäre Schichtungseffekt für die Entwicklung von Bildungsungleichheit, begriffen als die aggregierte Folge individueller Schullaufbahntscheidungen, verantwortlich sein kann.

Besonders interessant an BOUDONs Modell ist, daß er die Schule bzw. das Schulsystem als eine Serie von Entscheidungspunkten modelliert, die den Bedingungsrahmen individueller Schullaufbahntscheidungen abgibt.

Andererseits vernachlässigt diese Modellierung die Sozialisationswirkung von Schule. Die Sozialisationsfunktion von Schule bleibt bei BOUDON 'außen vor'. Entsprechend der Logik des rationalen Entscheidungshandelns geht es ihm besonders darum, Schule bzw. das Schulsystem als Kontext schullaufbahnrelevanter Entscheidungshandlungen zu konzipieren.

Diese Einseitigkeit der Konzeptionierung der Schule bzw. des Schulsystems kann jedoch in gewissem Sinne als Gegenpol zu denjenigen erziehungssoziologischen Theorien gesehen werden, die Schule einseitig als Sozialisationskontext und als Instanz der Selektion auf der Grundlage von Schulleistung begreifen.

Was die empirische Seite BOUDONs Modell angeht, so ist es gegebenenfalls nötig, seine Annahmen durch empirisch adäquatere zu ersetzen. HALSEY et al. (1980: Kap. 8) kommen bei ihrer empirischen Untersuchung des britischen Schulsystems zu dem Ergebnis, daß die Annahme konstanter Überlebenswahrscheinlichkeiten durch die Annahme konvergierender Wahrscheinlichkeiten zu ersetzen sei. Das hat natürlich zur Folge, daß sich der Einfluß des sekundären Schichtungseffektes verringert.

Auch wird man Schule bzw. das Schulsystem nicht als Kette solcher einfachen Entscheidungen wie 'Beendigung vs. Fortsetzung' der Schullaufbahn modellieren können. Es wäre sicher angemessener, die Art - und damit die objektive und subjektive Bedeutung - der jeweiligen Entscheidungspunkte detaillierter aufzuschlüsseln. Schulen, Schultypen oder Schulsysteme werden sich nicht nur hinsichtlich der Anzahl institutionell vorgegebener Entscheidungspunkte, sondern auch hinsichtlich der Bedeutung bestimmter Entscheidungen für die zukünftige Gestaltung der Bildungskarriere unterscheiden. Außerdem wäre zu fragen, wie groß der gewährte Entscheidungsspielraum an jedem solcher Entschei-

dungspunkte ist (vgl. PERRENOUD).

Eine interessante Frage ist in diesem Zusammenhang noch nicht gestellt (vgl. PROJEKTGRUPPE ORGANISATIONSFORSCHUNG 1982: 28). Es wären auf Grundlage des BOUDONschen Modells einmal die aggregierten Folgen individuellen Wahlhandelns angesichts zunehmender Angebotsdifferenzierung in Gesamtschulen zu untersuchen. Eine solche Untersuchung könnte klären, ob und inwieweit sie in der Lage ist, zur Reduzierung von ungleichen Bildungschancen beizutragen.

Wenn man sieht, daß sowohl Schulleistung nichts anderes ist als schulisch bewertetes Handeln und daß außerdem das erreichte Bildungsniveau (analytisch von Leistung unabhängig) sich als Folge individuellen Wahl-Handelns konzipieren läßt, ist es äußerst verwunderlich, daß die Soziologie der Erziehung sich der Erklärung (der Entwicklung) von Bildungsungleichheit dominant unter sozialisationstheoretischer Perspektive annahm. In dem 'handlungstheoretischen Defizit' sehe ich den zentralen - jedoch konstruktiv überwindbaren - Mangel der schichtspezifisch orientierten Soziologie der Erziehung.

Im folgenden Kapitel werde ich ein allgemeines Handlungsmodell vorstellen, von dem ich mir erhoffe, daß es einen Beitrag zur 'Restaurierung' der 'alten' Soziologie der Erziehung leisten kann.

Ob das gelingen kann, wird sich aber erst zeigen, wenn das Modell konsequent auf die Forschungsfrage angewandt wird, die meines Erachtens eine 'neue/alte' Soziologie der Erziehung begründet: Die Entwicklung von ungleichen Bildungschancen.

## 6. Die Handlungsperspektive

Der dominante Stellenwert, den die sozialisationstheoretische Perspektive in einigen soziologischen Paradigmen und den von ihnen beherrschten speziellen Soziologien einnimmt, hat offensichtlich zu einer faktischen, wenn auch nicht immer unbedingt programmatischen Vernachlässigung einer systematischen Entwicklung des Handlungsbegriffs und seiner systematischen Eingliederung in Erklärungsstrategien geführt. Eine solche Behauptung soll natürlich nicht für die Soziologie im allgemeinen gelten, sondern eben nur für sozialisationstheoretisch orientierte Beiträge. Ihre Anzahl und Bedeutung jedoch verführt fast dazu, der Soziologie schlechthin den 'Mangel an Handlung' vorzuwerfen.

Wenigstens auf den ersten Blick mag man die Soziologie der letzten 30 Jahre zu Recht eher als Sozialisations- denn als Handlungswissenschaft klassifizieren. Von der Erbmasse der handlungsarmen PARSONSschen Theorie setzen sich allerdings einige soziologische Paradigmen ab. Hierbei sticht besonders der methodologische oder strukturelle Individualismus heraus, der gerade von bewußt oder unbewußt PARSONSianisch argumentierenden Soziologen wegen seines psychologischen Reduktionismus kritisiert wird. Ein 'Psychologisieren' kann man aber gerade denjenigen vorwerfen, die faktisch Handlungsdispositionen, -bereitschaft, -wille etc., also personalen Handlungsbedingungen bzw. individuellen Sozialisierungseffekten auf der einen Seite und sozialen Handlungsbedingungen auf der anderen Seite, etwa schulischen, familialen, ökonomischen Strukturen und Prozessen größere Bedeutung beimessen - oder ihnen jedenfalls mehr Forschungsaktivität widmen - als dem Handeln selbst. Dabei sind die soziologisch interessanten Phänomene **Handlungsergebnisse**.

Denken wir wieder an die Soziologie der Erziehung. Ihr

zentrales Thema, die Reproduktion sozialer Ungleichheit, läßt sich allein aus sozialisationstheoretischer Perspektive nicht lösen. Man wird andererseits ohne sie nicht auskommen, wenn man Handeln in Abhängigkeit von personalen Dispositionen, also etwa Hoffnungen, Glauben, Wissen begreift und diese wiederum nicht als natürlich, sondern als Effekte der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt versteht. Man wird ohne sie nicht auskommen, wenn kollektive Wertvorstellungen als ein Faktor angesehen werden, der Handeln beeinflusst. Sowohl individuellen wie kollektiven Sozialisierungseffekten muß in erziehungssoziologischen Analysen ein breiter Raum zugestanden werden. Nur sind weder die Genese ungleicher Sozialchancen, noch die Genese ungleicher Bildungschancen direktes Resultat von Sozialisation, sondern von Handeln. Wenn wir uns also für den Zusammenhang von sozialer Herkunft und dem Erreichen bestimmter Bildungsniveaus interessieren, untersuchen wir individuelles Handeln, bzw. die kollektiven Effekte individuellen Handelns. Es geht darum, zwischen Handeln, Sozialisation (Person) und Umwelt einen theoretischen Zusammenhang herzustellen und nicht, wie im harten Kern der Soziologie der Erziehung im speziellen und den soziologischen Sozialisationstheorien im allgemeinen, Handeln ins Abseits zu stellen.

Im Zusammenhang mit der Kritik an der individualistischen Sozialtheorie ist dem Handlungsbegriff innerhalb der Soziologie eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet worden. Interessanterweise wurde hier weniger auf die allgemeinen Implikationen dieser Theorie eingegangen, sondern auf einen für ihre Strategie recht marginalen Aspekt. Besonders Funktionalisten und Neo-Marxisten versäumten es zu erkennen, daß sich wenigstens einige soziale Phänomene individualistisch besser erklären ließen, als spezifisch 'soziologisch'. Sie versäumten es zu erkennen, daß in diesem

'neuen', dem 'alten' Utilitarismus nahestehenden Paradigma soziale Phänomene als kollektive Effekte individuellen Handelns begriffen werden. Neben philosophischer und ideologischer Kritik ging es ihnen vorwiegend darum, die verwendete Handlungsformel zu kritisieren. Diese Kritik war zweifellos richtig und notwendig. Da die jeweilige Handlungsformel jedoch nicht das Prinzip des individualistischen Ansatzes berührt, lenkten die Einwände gerade davon ab, den Nutzen dieses Ansatzes für die Analyse wenigstens einiger zentraler soziologischer Explananda systematischer zu untersuchen. Wenn auch der Vorwurf der Individualisten, die konkurrierenden Soziologen behandelten kollektive Phänomene als Subjekte, sicherlich unrichtig ist, so weist er doch insofern in die richtige Richtung, als nämlich individuelles Handeln (und seine kollektiven Effekte) von jenen Soziologen zugunsten spezifisch soziologischer Begrifflichkeit als Problem trivialisiert wurde.

Mit dem Aufkommen der Diskussion um den Individualismus beschäftigte sich die Soziologie mit der Psychologie. Denn die verwendete Handlungsgleichung hatte dort ihren Ursprung. Allerdings blieb die Soziologie auf dieser Diskussions-ebene, ohne daß für sie ein generelles Umdenken erfolgt wäre. Genauer handelte es sich bei der von den Individualisten zunächst benutzten Handlungsformel um eine Verhaltensformel. Es war das Reden von Verhalten im Gegensatz zum Handeln, das die Gemüter mehr erregte als die allgemeine Erklärungsstrategie des Individualismus. Spätestens jedoch seit der Individualismus in breiter Front rationaltheoretische gegenüber verhaltenstheoretischen Annahmen favorisiert, ist klar, daß die jeweils von ihm benutzte Psychologie für seine Gesamtkonzeption unerheblich ist. Nicht in der Soziologie hat sich jedoch die Handlungsformel weiterentwickelt, denn als es gelungen schien, den einfachen Behaviorismus zu widerlegen, glaubte man offenbar zum 'business as usual' zurückkehren zu können:

Die individualistischen Soziologen setzen ihren Weg fort und als der Behaviorismus 'gestorben' war, wurden sie auf der Suche nach einer neuen und einfachen Handlungsformel in der Ökonomie fündig: Die entdeckten die 'sozialisationslose' Nutzentheorie.

Um nicht von einer Einseitigkeit (Handlungsarmut) in die andere (Sozialisationsarmut) zu fallen, bedarf es einer Formel, die Handlung, Sozialisation und Umwelt umfaßt. Wenn man der Meinung ist, daß wenigstens einige soziale Phänomene als Effekte individuellen Handelns zu konzipieren sind, wird der Soziologe Handeln als Explanandum begreifen. Die Genese der Persönlichkeit ist dann soziologisch von untergeordneter Bedeutung. Daß gerade die Soziologie der Erziehung sich aber faktisch hiermit begnügt, ist verwunderlich. Hierin liegt ihr eigentlicher Mangel. Unter Zugrundelegung sozialisationstheoretischer Perspektive ist weder das Explanandum 'ungleiche Bildungschancen', noch das Explanandum 'ungleiche Sozialchancen' zu erklären.

Die Kritik an der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung als leitende Perspektive der Soziologie der Erziehung hat nicht zu einer Abkehr von der dominanten Sozialisationsperspektive geführt, sondern zur Entwicklung alternativer, also nicht-schichtenspezifischer Sozialisationsforschung. Wenn es aber stimmt, daß nicht die schichtenspezifische Orientierung sondern die (ausschließlich) sozialisationstheoretische Orientierung primär für die nur unbefriedigende empirische Bestätigung der klassischen Ansätze verantwortlich ist, dann hat die Kritik ihr Thema verfehlt. Moderne Sozialisationstheorien werden dann, außer sie entwickelten eine systematische Beziehung zwischen Sozialisation und Handeln, die Frage der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung auch nicht besser erhellen können als letztere. Allerdings ist festzustellen, daß moderne Sozialisationstheorien die klassische Fragestellung gar nicht erst weiterverfolgen.



Nicht nur hat eine Abkehr von bildungspolitischen Fragen zugunsten sozialpolitischer stattgefunden, auch haben sich die bildungspolitischen Fragestellungen selbst geändert. Die Sozialisationstheorie im allgemeinen und die Soziologie der Erziehung im besonderen scheinen sich nun mehr mit den von Politikern aufgezwungenen Fragen nach der Erziehungswirksamkeit von Schule überhaupt oder bestimmten Schulen oder Schultypen zu befassen. Das ist sicherlich eine interessante und wichtige Frage und sie ist zugeschnitten sowohl auf das Interesse vieler Sozialisationsforscher wie auf das sozialisationstheoretische Paradigma. Eine Sozialisationstheorie wird in der Lage sein, auf solche und ähnliche Fragen Antworten zu produzieren. Sollte die Soziologie der Erziehung diese Fragen aber nun zu ihren einzigen Themen erheben, sollte sie sich fragen, ob sie sich nicht besser als Sozialpsychologie der Erziehung anreden lassen sollte.

Die Behauptungen, wonach heutige Schülergenerationen keine Allgemeinbildung mehr hätten, Gesamtschüler anderen unterlegen seien etc. - von denen ich mir privat wünsche, daß sie widerlegt, von denen ich mir als Soziologe wünsche, daß sie geprüft werden - sind im Zusammenhang zu sehen mit den Tendenzen, die Bildungsreformen zurückzunehmen und davon abzulenken, daß Schule auch heute noch ihren Beitrag zur Reproduktion eines ungleichen Gesellschafts-systems leistet. Genau hier setzte die klassische erziehungssociologische Fragestellung an. Sollte diese kritische und soziologische Fragestellung der Soziologie der Erziehung verloren gehen, so halte ich das für äußerst bedauerlich nicht nur für die Disziplin selbst, sondern auch für unsere bildungspolitische Landschaft. Wenn man sich aber dem ideologischen Druck entziehen will und die Frage, welchen Beitrag das Erziehungssystem oder seine Einheiten für die Reproduktion sozialer Schichtung

oder allgemeiner, der Sozialstruktur, leistet - ein Thema, von dem BOURDIEU einmal sagte, es sei das einzige Thema einer **Soziologie** der Erziehung - für wenigstens eine der zentralen erziehungssoziologischen Fragen hält, dann muß problematisiert werden, weshalb die schichtenspezifische Sozialisationsforschung bei der Klärung dieser Frage gescheitert ist.

Hieraus folgt nicht eine völlige Abkehr von der 'alten' Soziologie der Erziehung, sondern der Versuch, durch genaue Analyse ihre Fehler zu überwinden. Einen solchen Versuch unternahm BERTRAM indem er nachwies, daß sowohl die Familienmodelle wie auch die Konzeption der sozialen Schichtung möglicherweise einer Revision bedürfen. Ich versuche zu zeigen, daß möglicherweise Ursachen des Scheiterns auch darin bestehen, daß die schichtenspezifische, sozialisationstheoretisch orientierte Soziologie der Erziehung

- ihr Thema überdehnte, indem sie sich nicht darauf beschränkte, nach der Ungleichheit von Bildungschancen zu fragen, sondern - oft unter Auslassung dieser zunächst zu klärenden Frage - nach der Genese der Ungleichheit von Sozialchancen forschte,
- kein adäquates Modell des Erziehungssystems entwickelt hat und
- in einer Fixierung auf Sozialisation dem individuellen Handeln und damit auch seinen sozialen (individuellen und kollektiven) Folgen nur ungenügend Beachtung zukommen ließ<sup>1</sup>.

Der zweite hier aufgeführte Aspekt bezieht sich, ebenso wie BERTRAMs Kritik, auf die Umweltdimension unseres Sechskomponentenschemas der Sozialisation.

Der dritte Aspekt bezieht sich zunächst einmal auf die

Prozeßdimension, in dem Sinne, daß Handeln (Prozesse) natürlich Bedingungen zweiter Ordnung für Sozialisationseffekte sind. Dieser Punkt soll hier aber weniger interessieren. Mir kommt es darauf an zu zeigen, daß sich zu der Sozialisationsperspektive eine zweite, nämlich die Handlungsperspektive gesellen muß<sup>2</sup>, soll das Explanandum erklärt werden. Beide Perspektiven müssen nun nicht als konkurrierend angesehen werden. Handeln ist ohne Sozialisation nicht zu erklären. Es geht darum, daß Handeln, Sozialisation und Umwelt in ein Modell eingehen. Für unser Thema jedoch, da ungleiche Bildungschancen Handlungseffekte sind, wird Handeln der dominante Ort in diesem Modell zugewiesen werden. Das Modell wird somit darauf angelegt sein, nicht die Genese von Sozialisationseffekten sondern von Handeln erklären zu helfen.

Daraus folgt, daß hier weniger eine sozialpsychologische, als vielmehr eine soziologische Perspektive zugrundeliegt.

Unser Handlungsmodell jedoch beziehen wir aus der Psychologie. Ich werde im folgenden einige Entwicklungen psychologischer Handlungsmodelle darstellen, um abschließend ein reziprokes Interaktionsmodell vorzustellen, das meines Erachtens als Grundlage einer Analyse der Genese ungleicher Bildungschancen fungieren könnte.

Aus den bisherigen Ausführungen folgt, daß Umwelt unter Zugrundelegung einer Sozialisation und Handeln einbeziehenden Perspektive natürlich nicht nur als Sozialisations-, sondern auch als Handlungskontext begriffen werden muß.

## 6.1 Einfache Handlungsmodelle

### 6.1.2 Der Situationismus

Das erste, in die Soziologie eingeführte psychologische

Handlungsschema brachte es zu besonderer Prominenz, eine Prominenz jedoch, die vor allem auf negativer Kommentierung beruhte. Die Rede ist vom S-R-Modell des Behaviorismus.

Der Impulsgeber für diese, besonders in der amerikanischen Psychologie für lange Zeit dominante Orientierung war WATSON. In einem Aufsatz aus dem Jahre 1913 legt er den Grundstein für eine rein objektive, naturwissenschaftliche Psychologie, die Beeinflussung und Vorhersage von Verhalten, verstanden als meßbare Reaktionen von Organismen (Drüsen- und Muskeltätigkeit), zu ihrem Gegenstand hat.

Hiermit verbunden war ein methodischer und methodologischer Dogmatismus, der Introspektion oder Selbstbeobachtung als Methode der Psychologie ablehnte, wie auch Erleben und Bewußtsein - also die subjektive Handlungskomponente - aus Erklärungsmodellen eskamotierte, nicht etwa, weil so etwas nicht existiere, sondern weil sie der direkten Beobachtung und Messung nicht zugänglich ist.

Diese auf Verhalten bezogene pragmatisch-funktionalistische Psychologie ist gleichsam Antipode zum WUNDTschen Strukturalismus, der durch TITCHENER in die USA importiert wurde (vgl. FÜRNRATT 1980: 55). "Dieser stellte sich in der von TITCHENER vertretenen Form als eine im Methodischen wie im Inhaltlichen ausgesprochen enge und äußerst praxisferne Psychologie dar, für die das unmittelbare 'Erleben' bzw. 'Bewußtseinszustände' und die 'Struktur' (im Gegensatz zur 'Funktion') des 'Geistes' die hauptsächlichlichen Problemgegenstände waren" (FÜRNRATT ebd.). Für die Weiterentwicklung des Behaviorismus stehen besonders die Namen HULL und SKINNER. In ihren und den Arbeiten anderer Behavioristen ihrer Generation, wie auch in den Beiträgen jüngerer Datums, lassen sich neben anderen gemeinsamen Merkmalen vor allem das Absehen von der Ein-

beziehung psychisch-subjektiver, die weitgehende Ausklammerung neurophysiologischer Dimensionen und - was dieser Psychologie gleichsam den Titel gibt - die ausschließliche Beschäftigung mit Verhalten als Explanandum herausarbeiten. Daß der Behaviorismus sich ausgehend von WATSON besonders auch als Psychologie des Lernens verstehen läßt, steht nur scheinbar im Widerspruch zu eben Gesagtem, da Lernen als das Zustandekommen neuer Reiz-Reaktions-Muster verstanden und somit theoretisch unmittelbar an beobachtbares und/oder meßbares Verhalten gekoppelt wird.

Der Behaviorismus ist typischer, wenn auch nicht alleiniger Vertreter einer situationistischen oder exogenistischen Psychologie<sup>3</sup>.

Der 'reine' Situationismus geht davon aus, daß Verhalten eine Funktion der Situation sei, oder, noch deutlicher formuliert, daß Verhalten durch die Situation determiniert sei. Mit den Begriffen Aktivität und Passivität ausgedrückt, charakterisiert der Situationismus die Umwelt als aktiv und die Person als passiv. " 'Persönlichkeit' als Begriff wird im Extremfall überflüssig oder überwiegend als reaktiv, als Objekt von Wirkungen begriffen; sie ist (zumindest anfänglich) leere 'black box', die zunehmend mit durch Reiz-Reaktions-Verbindungen (habits) gefüllt werden kann" (HOFF 1981: 94).

In üblicher Sprache läßt sich sagen, daß Verhalten (Person) als abhängige Variable begriffen wird. Aus der Veränderung bestimmter Dimensionen der Umwelt würde sich dementsprechend eine Verhaltensänderung ergeben; beim Vergleich unterschiedlicher Umwelten würden verschiedene Verhalten als Funktion dieser verschiedenen situativen Bedingungen erwartet werden. Umwelt, so kann man sagen, kontrolliert das Verhalten indem sie einerseits 'Reizmilieu' ist und andererseits das durch die situati-

ven Reize ausgelöste Verhalten sanktioniert.

Abgesehen von der Entwicklungspsychologie (vgl. etwa SALOMON 1981: 17) ist dieses Paradigma allgemeinpsychologisch von beachtlicher Bedeutung. In der Kommunikationsforschung war es dominant, in erziehungswissenschaftlicher Forschung und in der Sozialisations- theorie sehr einflußreich. Und was die Sozialisations- theorie angeht, so findet sich der Situationismus nicht nur bei jenen Theoretikern, die explizit dem Behaviorismus anhängen, sondern gerade auch - wenn natürlich auch nur implizit - bei den soziologischen Sozialisations- forschern: den schichtenspezifisch orientierten Sozialisationsforschern.

Obwohl die soziologischen Sozialisationsforscher durchweg dem Behaviorismus ablehnend gegenüberstanden, haben sie doch seine situationistische Orientierung und damit eben eine zentrale Dimension dieser Theorie adaptiert. In diesem Zusammenhang erinnern wir uns an einen Aspekt der Kritik der neueren Sozialisations- theorie an die Adresse der schichtenspezifischen Forschung, daß nämlich letztere die Individuen als passive Objekte behandelt haben, als 'Geprägte'. Dieser zu Recht bemängelte Tatbestand läßt sich nun systematisch als eine Affinität der schichtenspezifischen Forschung zum Situationismus benennen.

Der harte Kern erziehungssoziologischer Forschung hat sich der Theoreme der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung bedient und damit den Situationismus des Behaviorismus perpetuiert. Nicht jedoch übernommen hat sie das Forschungsthema des Behaviorismus: 'overt behavior'. Die Soziologie der Erziehung hat damit gleich zwei Fehler begangen. Zum einen wurde das Individuum als

Objekt der Umwelt behandelt, zum anderen war das 'Interessante' an diesem Objekt nicht sein Verhalten/Handeln, sondern seine Persönlichkeitsdispositionen<sup>4</sup>.

Abschließend sei das Verhaltens-/Handlungsmodell der situationistischen Psychologie einmal grob schematisch dargestellt.

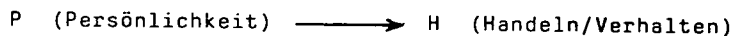


6.1.2 Der Personalismus

Den genauen Gegenpart zum Situationismus bildet der Personalismus: Endogenistische Theorien (MONTADA), Trait- und Attitüdenkonzepte (HOFF) bzw. eigenschaftsorientierte Modelle (HÄCKER).

Hier ist im Extrem Verhalten/Handeln durch Eigenschaften und Einstellungen der Individuen determiniert. Verhalten/Handeln ist somit über verschiedene Situationen hinweg konsistent. Mit dem Begriffspaar Passivität - Aktivität ausgedrückt, stellt sich in solchen Modellen die Umwelt - abgesehen von besonders extremen Umweltbedingungen<sup>5</sup> - als passiv dar, das Individuum in der Regel - nicht jedoch in jedem Fall<sup>6</sup> - als aktiv.

Schematisch läßt sich der Personalismus wie folgt darstellen:



Mit Situationismus und Personalismus sind zwei extreme Positionen psychologischer Forschung markiert. Sie bezeichnen die beiden Enden eines Kontinuums. Psycholo-

gische Theorien sind häufig nicht einfach der einen oder der anderen Position zuzurechnen, sondern bewegen sich zwischen ihnen. Solche Positionen jedoch überwinden nicht den Antagonismus zwischen Situation und Person, sondern sind additiv, 'schaukelstuhldialektisch'.

Mit HOFF lassen sich solche Positionen wie folgt darstellen (1981: 94):



6.2. Komplexe Handlungsmodelle

Eine mögliche Überwindung, also eine Synthese deterministischer Modelle könnte man bereits in kognitiven Verhaltenstheorien erblicken. Hier wird im Gegensatz zum radikalen Behaviorismus die Bedeutung interner Modelle der Umwelt hervorgehoben (vgl. etwa LANTERMANN 1980: 17 ff).

Als 'Überwinder' des Determinismus kann allerdings spätestens der 'moderne Interaktionismus' angesehen werden. Die Entwicklung des Interaktionismus ist ausführlich dokumentiert durch die Arbeiten von BOWERS (1973), EKEHAMMER (1974), ENDLER und MAGNUSSON (1976) sowie MAGNUSSON und ENDLER (1977). Ich werde mich im folgenden auf die Darstellung einiger seiner zentralen Annahmen beschränken. Neben den eben erwähnten Autoren werde ich mich hierbei vor allem auf SALOMON (1981) stützen. Wir werden sehen, daß die moderne Sozialisationstheorie eine Menge von Gemeinsamkeiten mit dem handlungspsychologischen Interaktionismus aufweist. Dennoch, während erstere Persönlichkeit bzw. deren Entwicklung fokussiert, geht es letzterer um Handeln. Eben diese Handlungsorientierung ist es, die der schichtspezifisch orientierten

Soziologie der Erziehung zu allererst fehlte. Mit ihrer Hilfe kann die 'klassische' Erziehungssoziologie meines Erachtens weiterentwickelt werden, nicht jedoch durch die Abkehr von der schichtspezifischen Orientierung, wie die moderne Sozialisierungstheorie nahelegt. Gleichzeitig sollte sie durch die 'interaktionistische Dimension' erweitert werden; diesbezüglich also sehe ich mich in völliger Harmonie mit den Theoretikern eines umfassenden, modernen Sozialisierungsmodells. Allerdings: Soziologie der Erziehung muß als schichtspezifisch (oder sozialstrukturell) orientierte interaktionistische Handlungstheorie - nicht jedoch als moderne Sozialisierungstheorie - entwickelt werden.

#### 6.2.1 Der unidirektionale Interaktionismus

Interaktionistische Ansätze gehen davon aus, daß das Explanandum (hier: Handeln/Verhalten) sich nicht durch einen (einzelnen) dominanten Faktor (Situation oder Person), sondern aus dem (komplexen) Zusammenwirken (der Interaktion) mindestens dieser beiden Faktoren erklären läßt. Sie setzen sich somit ab von solchen Modellen, die PARSONS einmal in einem anderen Zusammenhang als 'Einfaktortheorien' kritisiert hat (1964: 40 ff). Allerdings, und das hat der obige Plural schon angezeigt, kann man nicht von einer, bzw. der interaktionistischen Theorie ausgehen. Schon der Begriff der Interaktion wird von unterschiedlichen Wissenschaftlern mit unterschiedlichem Sinngehalt gefüllt. Vereinfachend lassen sich interaktionistische Ansätze in zwei Klassen einteilen: Uni- und multidirektionale (reziproke) (OLWEUS 1977, SALOMON 1981).

Das Modell unidirektionaler Interaktion behauptet, Handeln sei das Resultat der Interaktion personaler und situativer Komponenten und nicht lediglich Funktion einer der beiden Faktoren oder ihrer Addition. Also nicht

$H = f(P)$ ,  $H = f(U)$ ,  $H = f(P) + f(U)$ , sondern  $H = f(P,U)$ , die berühmte LEWINSche Handlungsformel. Ein großer Teil moderner Kommunikations-, Erziehungs- und Handlungsforschung basiert auf dem Modell unidirektionaler Interaktion (vgl. entsprechende Aussagen bei BRONFENBRENNER 1977, 1979, SALOMON 1981). Als ein Beispiel solcher Forschung läßt sich etwa die Arbeit von FIEDLER et al. anführen (vgl. SALOMON 1981: 15 f, 19). Sie fanden heraus, daß zwischen Intelligenz oder Erfahrung (als personale Variablen) und spannungsfreien oder spannungsvollen Beziehungen zu Vorgesetzten (als situative Variablen) ein interaktiver Zusammenhang hinsichtlich der Arbeitsleistung (Handeln) der Untergebenen besteht. Während im Falle schlechter Beziehungen zum Vorgesetzten das Ausmaß an Erfahrung die Arbeitsleistung am besten vorhersagen kann, spielt im Fall einer guten Beziehung Intelligenz die größere Rolle. Als weiteres Beispiel kann etwa eine Arbeit von HUNT (1971) angeführt werden, in der er zeigte, daß Schüler mit unterschiedlichen Persönlichkeitsdispositionen unter verschiedenen schulorganisatorischen Bedingungen auch unterschiedlich effektiv lernen, daß also der 'output' Handeln Resultat der Interaktion von Person und situativen Variablen (Schuldimensionen: unstructured vs. structured schools) ist. DOMINO (1974) fand heraus, und das soll unser letztes Beispiel sein, daß Schüler mit hohem Angstniveau mehr vom Unterricht traditioneller Form profitieren, während Schüler mit geringem Angstniveau mehr vom offenen Unterricht profitieren (vgl. zu den Beispielen SALOMON 1981)<sup>7</sup>.

Beim unidirektionalen Interaktionismus steht das Handeln jedoch, wie SALOMON (1981: 19) es ausdrückt, außerhalb der Interaktion. "Personality and environment are taken

to be independent variables which interact with each other and affect behavior" (ebd.). Multidirektionalität bezeichnet nun die Annahme, Persönlichkeit, Situation und Handeln beeinflussten sich gegenseitig. Insofern lassen sich die auf dieser Annahme beruhenden Ansätze als **reziproker Interaktionismus** kennzeichnen. Obwohl der reziproke Interaktionismus nicht prinzipiell mit dem unidirektionalen Interaktionismus unvereinbar ist<sup>8</sup>, geht er doch einen entscheidenden Schritt über ihn hinaus.

#### 6.2.2 Der multidirektionale Interaktionismus

Der reziproke Interaktionismus behauptet, daß Person, Umwelt und Handlung ein interaktives, dynamisches System bilden. So wird, jedenfalls programmatisch, Abschied genommen vom Ursache-Wirkungs-Denken, das sich in der unkritischen Rede von unabhängigen und abhängigen Variablen auf methodischer Ebene zeigt. Die allgemeinen Komponenten des reziproken Handlungsmodells - Person, Umwelt, Handeln - lassen sich nur in ihrem Gesamtzusammenhang untersuchen. Von einseitiger Determinierung kann nach einem solchen Modell nicht mehr gesprochen werden; alle Komponenten 'determinieren' sich gegenseitig. In diesem Sinne bezeichnete BANDURA (1978) den multidirektionalen Interaktionismus als reziproken Determinismus. "By their actions, people play a role in creating the social milieu and other circumstances that arise in their daily transactions. Thus ... psychological functioning involves a continuous reciprocal interaction between behavioral, cognitive and environmental influences" (BANDURA 1978: 345).

Als ein Beispiel einer solchermaßen konzipierten Arbeit,

die reziproke Ereignisketten zugrundelegt, führt SALOMON eine Studie von DYKMAN und REIS (1979) an und faßt sie folgendermaßen zusammen:

"Children with poor self-concepts actively choose low-risk seats in their classroom (back and margin seats), which then allow them to refrain from active classroom participation. It stands to reason that these children receive fewer communications, respond less frequently, learn less, and thus retain their poor self-concepts. Because of these self-concepts, such children perceive teacher-generated messages to them as coercive or demeaning, further reinforcing their withdrawal behavior, which in turn ... and so on in vicious circles" (1981:24).

Die Handlungsformel der 'einfachen' Interaktion

$H = f(P,U)$  muß also um die Gleichungen  $P = f(H,U)$  und  $U = f(H,P)$  nicht-additiv erweitert werden. Die P-Komponente (etwa: psychische Verfassung, Intelligenz, Motive, Erwartungen, Wissen, Absichten, Triebe, Einstellungen, Vorlieben, Selbstkonzept, Erfahrung)<sup>9</sup> hat sowohl Einfluß auf Handlung als auch auf die Umwelt, letzteres deshalb, weil Persönlichkeitsdispositionen verantwortlich sind für die Interpretation der Umwelt durch das Individuum und indirekter deshalb, weil Individuen sich handelnd Umwelten 'aussuchen' und Umwelten auf Persönlichkeitsmerkmale der Individuen reagieren. Die Umwelt (Ereignisse, Botschaften, Medien, Erziehungsprogramme, Qualität der Beziehungen zu anderen, Inhalte, Prozesse, Strukturen, Werte, Normen, Recht, Handeln anderer, materielle und physische Gegebenheiten etc.)<sup>10</sup> hat Einfluß auf das Handeln und die Persönlichkeit, weil Persönlichkeit immer auch Resultat vorherigen Handelns in Umwelt war, weil die Interpretation der Umwelt durch die Individuen immer auch Ergebnis bestimmter objektiver Merkmale der Situation ist etc. Und letztlich beeinflusst das Handeln sowohl die Umwelt, etwa indem hierdurch bestimmte Reaktionen hervorgerufen werden (intendierte und unintendierte) als auch Persönlichkeit, indem etwa die Wahl einer bestimmten Umwelt das Individuum

spezifischen Sozialisationseinflüssen aussetzt oder indem eine negative Sanktion der Umwelt auf das Handeln bestimmte Änderungen, etwa des Selbstkonzepts hervorbringt.

Diese - freilich nicht systematische oder gar vollständige - Beschreibung des Netzes zwischen P, H und U macht jedoch bereits deutlich, daß es sich hier um eine reziproke, simultane und damit systematische Modellvorstellung handelt, die alte Vorstellungen miteinbezieht<sup>11</sup> und dabei allerdings nicht eklektisch ist, sondern auf höherer Ebene anzusiedeln ist<sup>12</sup>. Wir sehen nebenbei auch, daß dieses Modell Forderungen der allgemeinen Sozialisationstheorie, wie sie etwa von GEULEN formuliert wurden, einbezieht: Subjektivität (die Individuen als 'Interpretierende') und Aktivität (die Individuen als 'Veränderer' der Umwelt).

Das Handlungsmodell führt zu weitreichenden Konsequenzen auf theoretischer, methodologischer wie forschungspraktischer Ebene. Aus der Interdependenz der Modellkomponenten folgt etwa neben der bereits erwähnten Aufgabe eindimensionaler deterministischer Denkweise auch eine Verunsicherung hinsichtlich der bisher vorherrschenden Vorstellung abgeschlossener Handlungsereignisse. Handlung wird hier sequentiell und nicht punktuell betrachtet (vgl. SALOMON 1981: bes. 211 ff)<sup>13</sup>. Dieser Sachverhalt scheint zwingend aus dem Programm zu folgen, in dem ja behauptet wird, daß die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt reziproker Natur ist. Dieser Aspekt der Reziprozität, von SALOMON als soziale Reziprozität gekennzeichnet, "deals with longer sequences of events whereby people bring into existence or shape the behavior of the other, which then partly influence the behavior of the former" (32). Aus einem zweiten Aspekt der Reziprozität, dem der Wahrnehmung der Umwelt (perceptual reciprocity, SALOMON),

folgt die Notwendigkeit zur forschungsstrategischen Neuorientierung. Perzeptuelle Reziprozität läßt sich mit GIBBS (1979: 134) wie folgt beschreiben: "The subject's interpretation and evaluation of the object ... is a product of the mutual play of commerce between the subject's anticipation and the external properties of the object" (cit. nach SALOMON 1981: 32). Hieraus muß sich Skeptizismus hinsichtlich der 'ökologischen Validität' solcher Studien ergeben, die die natürlich-soziale Umwelt der Individuen auf die Kunstwelt von Fragebogenitems, Laboranweisungen oder sozial-abstrusen Versuchsanordnungen reduzieren (vgl. MISCHEL 1977: 248). In diesem Sinn kritisierte BRONFENBRENNER die Psychologie als den Versuch, "strange behavior in strange places" erklären zu wollen. Wenn immer das Handeln der Individuen aus ihrem alltäglichen Leben 'herausgeholt' wird, verfolgt man faktisch - und daran ändern gegenteilige Bekenntnisse rein gar nichts - ein deterministisches Modell. Aus der Reziprozität ergibt sich des weiteren ein begründeter Skeptizismus gegenüber Messungen besonders im Bereich der Forschungen über die Relation von Einstellung und Verhalten. Wenn aber Messen theoriegeleitet ist, und daran kann es ja wohl keinen Zweifel geben, bedarf es zunächst expliziter Annahmen hinsichtlich der Interdependenz von P, H und U. Wie sonst etwa läßt sich Einstellung messen? "Der Rückgriff auf 'bewährte' Methoden verdeckt die nach unserer Überzeugung gerade interessanten Zusammenhänge zwischen Handlung und kognitiver Strukturierung sozialer Ereignisfelder" (LANTERMANN 1980: 164). Die Annahme sozialer und perzeptueller Reziprozität führt zu Veränderungen von Fragestellungen bzw. Forschungsinteressen. Wird Handeln innerhalb sozialer Kontexte angesiedelt, "the focus of interest shifts from the people's 'personality' ... to the relationship between parts of

the social system" (SALOMON 1981: 31). Weiterhin, um unseren angedeuteten Kreis von Konsequenzen wieder zu schließen, folgt "an emphasis on the present, relinquishing the search for a linear 'cause' for behavior in one's past und psyche; rather, one needs to ask how the system that a person inhabits maintains itself, often circularly (JACKSON 1977; PALAZZOLI et al. 1978), and how attempted changes of one's behavior come to maintain it (WATZLAWICK et al. 1974)" (SALOMON 1981: 31)<sup>14</sup>.

Bereits nach diesen wenigen Ausführungen zum Handlungsmodell der modernen Psychologie sollte deutlich geworden sein, daß sich hieraus auch erhebliche Konsequenzen für allgemeine, wie auch für spezielle Soziologien ergeben. Jedenfalls gilt das, wenn die Soziologie sich (auch) durch ein Interesse an menschlichem Verhalten und nicht nur an den kollektiven Effekten eines solchen Verhaltens definiert. Eigentlich sollte es den Soziologen doch freuen:

"Verhaltensweisen können nur über ihre Funktion, ihren Stellenwert innerhalb eines Handlungs-Zusammenhanges erklärt und vorhergesagt werden" (LANTERMANN 1980: 161). Ein Handlungszusammenhang umfaßt jedoch die drei Pole H, P und U sowie deren Interdependenzen. Es ist erstaunlich, daß dieser gar nicht so neuen und möglicherweise trivial anmutenden Erkenntnis so wenig Aufmerksamkeit, besonders in der empirischen Forschung gewidmet wurde.

Es kann nicht unerwähnt bleiben, daß das interaktive Handlungsmodell noch relativ lückenhaft und vorläufig ist, "es ist weder geschlossen, logisch einheitlich oder auch nur partiell axiomatisiert" (LANTERMANN 1980: 144). Allerdings ist es 'feiner' ausgearbeitet, als es in der hier vorliegenden Darstellung deutlich wird. Im Zusammenhang dieser Arbeit halte ich es für ausreichend, das Modell sozusagen als Heuristik zu behandeln. Die größten Probleme und Heraus-

forderungen des Modells liegen meines Erachtens nicht nur in der notwendigen Präzisierung der Interdependenz der Modellkomponenten, sondern besonders in der Dimensionierung dieser Komponenten: Welche Merkmale der Umwelt sind wann von Bedeutung, wodurch ist P konstituiert etc.? Allerdings, und das ist ein ganz entscheidender Vorteil, können 'alte' Theorien in das Modell eingehen (vgl. LANTERMANN 1980)<sup>15</sup>.

Bevor ich nun die allgemeinen Annahmen eines reziproken Handlungsmodells darstelle, sollte noch einmal vor dem möglichen Mißverständnis gewarnt werden, auf das LANTERMANN (1980: 144) aufmerksam gemacht hat: Das Handlungsmodell ist keine Theorie menschlicher Handlungen. Es ist als Systematisierung theoretischer Annahmen über Handeln und seine Bedingungen konzipiert und ermöglicht die Ableitung von Handlungsprognosen.

#### 6.2.2.1 Allgemeine Dimensionierung der Modellkomponenten

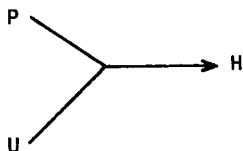
Das interaktionistische Handlungsmodell ist systemisch. Es ist durch interdependente Elemente oder Komponenten beschreibbar, die 'eigentlich' isoliert gar nicht existieren. In diesem Sinne ist es auch analytisch: Trotz der vielen, teils auch spektakulären Bekenntnisse (etwa: CAPRA 1983, CAPRA & DUERR 1983) zur Notwendigkeit systemischen oder ökologischen Denkens, sind wir nicht nur auf der Ebene von Erläuterung oder Darstellung, sondern bereits im abstrakt-kognitiven Bereich gezwungen (?)<sup>16</sup>, zusammengehörende 'Elemente' als - gewissermaßen - eigenständig zu behandeln<sup>17</sup>.

So kann nachfolgende schematische Darstellung des Handlungsmodells, wie auch seine Erläuterung nur unvollständig und tentativ sein.

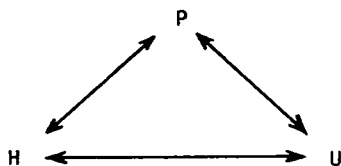
Einen ersten Eindruck von der Überlegenheit des reziproken



Modells läßt sich meines Erachtens bereits durch seine grobe schematische Darstellung vermitteln, wenn diese mit den obigen Darstellungen situationistischer, personalistischer und additiver Modelle verglichen wird. Während der unidirektionale Interaktionismus, der sich etwa wie folgt darstellen ließe,



die anderen Modelle noch nicht überwindet, läßt sich der reziproke oder multidirektionale Interaktionismus schon allein wegen seiner Dynamik und Systemik als 'neue Qualität' kennzeichnen. Graphisch kann man ihn mit BANDURA (1978) etwa so beschreiben:



Obwohl das Modell durchaus andere Implikationen hat, werden wir zunächst - wie die einfache Graphik nahelegt - von der Vorstellung einer Handlungseinheit oder anders gesagt, eines Ausschnittes aus einer Handlungssequenz ausgehen<sup>19</sup>. Unter Zugrundelegung einer solchen Vorstellung betrachten wir nun ein Individuum, das in eine bestimmte Umwelt bzw. Handlungssituation eintritt. Genau zum Zeitpunkt dieses Eintritts verfügt das Individuum

über bestimmte Merkmale, die wir mit dem Buchstaben P für Persönlichkeit oder Persönlichkeitsdispositionen im allgemeinen Sinn gekennzeichnet haben. P hat eine Geschichte, besser vielleicht, P ist Geschichte. P ist Resultat vorheriger Handlungseinheiten, also Bestandteil einer mehr oder minder langen reziprok angelegten H-P-U-Kette<sup>20</sup>.

Wie sollen wir nun P dimensionieren? Wie bereits gesagt, steht einer vorbehaltlosen Prüfung der Brauchbarkeit irgendeiner Persönlichkeitstheorie zu diesem Zwecke nichts im Wege. Da dieses meines Erachtens jedoch Aufgabe psychologischer Forschung ist und des weiteren für viele soziologisch interessante Explananda eine Dimensionierung relativ einfach bleiben kann, will ich mich hier auf die Benennung einiger Dimensionen beschränken, von denen ich glaube, daß sie wenigstens erfaßt sein müssen. Für eine detailliertere Dimensionierung der P-Komponente sei auf LANTERMANN (1980: bes. 134 f) verwiesen.

Als eine erste Dimension der P-Komponente ließen sich etwa alle jene Merkmale fassen, die 'vor' der Situationsperzeption, also 'vor internen Prozessen' liegen, wie Intelligenz, Konzentrationsfähigkeit, Wissen, Selbstkonzept, Zielhierarchie, internalisierte Normen und Werte, Hoffnungen, Gefühle, die allgemeine Kapazität, Informationen zu entdecken und zu verarbeiten etc. In diesem Zusammenhang spielt es keine Rolle, daß die Dimensionen unsystematisch sind. Außerdem ist es von höchstens sekundärer Bedeutung, unter welchem (griffigen?) Oberbegriff wir diese Dimensionen klassifizieren<sup>21</sup>. Entscheiden wir uns vorläufig dafür, diese P-Komponente als P-Bedingung anzusprechen. Damit schließen wir uns in etwa an die Terminologie unseres weiter oben ausführlich beschriebenen Sozialisationsmodells an. Da wir das Handlungsmodell mit

jenem vergleichen wollen, liegt diese Entscheidung nahe.

Die zweite Hauptkomponente von P ließe sich dann entsprechend als P-Prozeß bezeichnen. Das Individuum, das wir eben, bildlich gesprochen, mit geschlossenen Augen in eine Umgebung gestellt haben<sup>22</sup>, öffnet nun seine Lider und nimmt seine konkrete Umgebung wahr. Es beginnt diese auf Grundlage seiner P-Bedingungen (P-B) zu interpretieren. Es erkennt bestimmte Botschaften, übersieht andere, schätzt die Bedeutung der Situation ab, vergleicht sie mit seinen Zielen, erkundet Handlungsmöglichkeiten, überprüft Handlungsaufwand mit Handlungsfolgen, sucht äquivalente Fälle, es plant - wie man zusammenfassend sagen könnte - seine Handlung.

Allgemein läßt sich festhalten, daß aus der Perspektive der P-Komponente für das Handlungsmodell gilt, daß hier **"Personen-Eigenarten handlungskongruent definiert (werden). Sie werden stets auf Handlungen bezogen betrachtet, und gewinnen ihren Stellenwert innerhalb des Modells über die ihnen zugeschriebene Funktion zur Explikation und Deskription von Handlungen und Handlungsplänen"** (LANTERMANN 1980: 133).

Es wurde deutlich, daß die Umwelt subjektiv wahrgenommen und 'bearbeitet' wird. Die Betonung der Subjektivität, der Interpretation des Handlungsfeldes, war z.B. auch innerhalb der besprochenen modernen sozialisationstheoretischen Modelle explizit. Anders jedoch als dort und teilweise auch innerhalb des Symbolischen Interaktionismus sowie der verstehenden Soziologie, die ja gewissermaßen die Väter des Konzepts der 'Situations-Definition' sind, ist das reziproke Handlungsmodell immun gegen Tendenzen zum Subjektivismus. Die P-Komponente Prozeß (P-P) ist zwar 'subjektiv', aber sie ist subjektive Transformation einer objektiven Situation<sup>23</sup>. Hierdurch und durch den

'ständigen Blick auf Handlung', die ihrerseits Folgen für P und U (für die objektive Umwelt und nicht nur für die subjektive) produziert<sup>24</sup>, wird systematisch der Gefahr vorgebeugt, die objektive Bedeutung der Umwelt zugunsten der subjektiven Umwelt-Interpretation zu opfern. Selbstverständlich ist andererseits auch die Gefahr eines Objektivismus vermieden. Im Gegenteil ist zu erwarten, daß die subjektive Umwelt entscheidende Bedeutung fürs Handeln hat. MAGNUSSEN und ENDLER (1977: 4) sagen in einer von vier grundlegenden Aussagen des Interaktionismus: "Auf der situativen Seite ist es die psychologische Bedeutung der Situation, die das Verhalten des Individuums entscheidend beeinflusst." Die subjektive Umwelt ist aber immer der Verknüpfungsbereich personaler Bedingungen und objektiver Umwelt.

Wie aber soll nun Umwelt dimensioniert bzw. modelliert werden? Zunächst läßt sich hier analog zu den Ausführungen zur personalen Komponente als allgemeine Forderung festhalten, daß **"Umgebungs-Ereignisse und deren Interrelationen oder Vernetztheiten handlungsbezogen zu systematisieren und auf ihre Implikationsverhältnisse zur Handlung zu analysieren"** sind (LANTERMANN 1980: 137). Auch hinsichtlich der U-Komponente gilt, daß aus dem interaktionistischen Handlungsmodell nicht zwingend eine Entscheidung für eine bestimmte Dimensionierung folgt. Damit ist der Weg frei zur Prüfung 'alter' Theorien und Modelle. In der psychologischen, besonders der umweltpsychologischen (etwa: MOOS 1973, ARGYLE 1977, ITTELSON et al. 1974, KAMINSKI 1976), in der erziehungswissenschaftlichen (etwa: BARGEL et al. 1973) und in der soziologischen Literatur (etwa: die besprochenen sozialisationstheoretischen Beiträge, Segregations- bzw. Migrationsforschung (z.B. ESSER 1979 o.J.; GREEN 1971), politische

Soziologie (etwa: PAPPI 1977) finden sich Überblicke, Entwicklungen sowie Anwendungen von Umweltdimensionierungen, die einer systematischen Prüfung unterzogen werden müssen, auch wenn einige kaum mehr als Taxonomien sind.

Zwei Bemerkungen scheinen mir in diesem Zusammenhang noch von besonderer Bedeutung zu sein.

Zum einen halte ich es für keineswegs zwingend und zudem auch für gar nicht sinnvoll, mit 'generalistischen' Intentionen an die Entwicklung eines Modells der Umwelt zu gehen, wie es bei der neueren Sozialisationsforschung und ihren 'umfassenden' Programmatiken offenbar geschieht. Eine sinnvollere Alternative ist es, 'kleine' Umweltmodelle zu entwickeln, Umweltmodelle, die im Hinblick auf eine klare und wohldefinierte Forschungsfrage selektiv sind. Wissenschaft ist in wohlverstandenen Sinne immer selektiv und reduktiv. Wieso sollte es Ziel sein, möglichst umfassende, möglichst wenig selektive und reduktive, damit auch höchst komplexe Modelle zu entwickeln? Sollte es nicht vielmehr umgekehrt Ziel sein, Wirklichkeit mit möglichst einfachen (damit natürlich auch 'gewagten', weil leichter falsifizierbaren) Modellen zu erklären? Sicherlich ist es so, und damit möchte ich möglichen Einwänden vorbeugen, daß die wissenschaftlichen Systeme beständig an Komplexität zunehmen. Vorausgesetzt, es existiert keine 'einfache Weltformel', vorausgesetzt also, daß 'Welt' komplex ist und stetig an Komplexität zunimmt, werden auch die Modelle und Theorien der Wissenschaft komplex und zunehmend komplexer ausfallen müssen. Warum sollte aber Komplexität das Ziel der Wissenschaften sein? Ziel der Wissenschaften ist es, 'Welt' bzw. Phänomene in der Welt zu erklären. Wenn das nur mit höchst komplexen Modellen gelingt, so ist das

doch allemal bedauerlich. Wir sollten doch nicht nach möglichst komplexen, sondern möglichst einfachen Modellen und Theorien streben. Nun ist etwa das hier besprochene interaktive Handlungsmodell komplexer als das personalistische; aber doch nicht um der Komplexität willen, sondern einzig deshalb, weil viele (allzu viele, wie ich meine) Explananda auf Grundlage dieses Modells nicht zu erklären waren. Andererseits sehen wir, daß eine Rücknahme von Modellkomplexität durchaus auch fruchtbar sein kann. Denken wir etwa an BOUDONs Modell der Genese ungleicher Bildungschancen. Dieses Modell ist offensichtlich weniger komplex als das Modell der schichtspezifischen Sozialisationsforschung. Das gilt sowohl für die grundsätzliche Ausrichtung und Anlage des Modells, wie für seine Komponenten. So modelliert BOUDON etwa die Komponente oder Dimension 'schulische Umwelt' als Kette einfachster Entscheidungsalternativen. Und dennoch erweist sich sein Modell, konfrontiert man es mit empirischen Fakten oder wendet man es in der empirischen Forschung an, als relativ erklärungskräftig.

Ein 'kleines', an einer bestimmten Forschungsfrage ausgerichtetes Umweltmodell wird freilich nicht nur handlungskongruent sein müssen, sondern auch in Einklang mit den allgemeinen Grundlagen des interaktionistischen Handlungsmodells stehen müssen; insofern ist auch ein 'kleines' Modell in einen großen - wenn man so will: umfassenden - Rahmen gebettet. Es ist, anders gesagt, in allgemeinen Basisannahmen verwurzelt. Es wird der Interdependenz von Handlung, Persönlichkeit und Umwelt ebenso Rechnung zu tragen haben, wie der Interdependenz der Umweltelemente bzw. -niveaus.

Um ein Modell der Umwelt innerhalb des interaktionistischen Handlungsmodells zu entwerfen, bedarf es neben

der Orientierung an den Implikationen der Reziprozität einer weiteren Orientierung bzw. eines weiteren Strukturierungsprinzips, das sich in der Dimensionierung auf erster Ebene manifestiert. Als Strukturierungsprinzip auf einer Dimensionierungsebene erster Ordnung könnte sich möglicherweise PARSONS' Unterscheidung zwischen sozialen und nicht-sozialen Objekten anbieten. Einen völlig anderen Einsteig etwa wählt SALOMON (1981), der zwischen einfachen, informativen und kommunikationalen Ereignissen unterscheidet. LANTERMANN (1980) differenziert Umwelt in ökonomische, ökologische, materiale, kulturelle und soziale Ereignisse und faßt diese dann in einem zweiten Schritt als "Barrieren, Erleichterungen, Aufforderungen, Begrenzungen von Handlungen" (136) auf<sup>25</sup>. Etwa in die gleiche Richtung verläuft auch eine Unterscheidung, die z.B. ESSER verwendet (o.J.). Er unterscheidet mit den Begriffen Opportunitäten, Kontrollen und Identifikationen drei Mechanismen der sozial-räumlichen Umgebung. Neben diesen 'substantiellen' Kontextwirkungen (4) betont er, daß Sozialräume auch Ziele von Selektion sind. Es soll hier nicht darum gehen, diese Konzeptionen zu diskutieren und zu bewerten oder weitere Alternativen darzustellen. Eine solche Arbeit würde den hier abgesteckten Rahmen bei weitem sprengen. Allerdings scheint die letzterwähnte Konzeption aus wenigstens zwei Gründen besonders weit zu tragen. Erstens kann hier Umwelt als Handlungs- und Sozialisationsraum begriffen werden und zudem lassen sich Handlungs- und Sozialisationsbedingungen (analytisch) unterscheiden (Opportunitäten-Beeinflussungen). Zweitens wird das Individuum hier als aktiv begriffen, indem Umwelt einerseits Objekt von Identifikationen ist und andererseits das Individuum sich im wohlverstandenen Sinne seine Umwelt aussucht (Selektion).

Wie auch immer eine Umweltdimensionierung erster Ordnung ausfällt, man wird im Ernstfall (das heißt: spätestens bei einer empirischen Erhebung) nicht darum herum kommen, sich für eine spezielle Theorie zu entscheiden. Was soll hier spezielle Theorie heißen? Ich will kurz versuchen, dieses am Beispiel der Frage zu demonstrieren, an der die vorliegende Arbeit 'aufgehängt' ist: Der Ungleichheit von Bildungschancen. Ich muß mich im Zusammenhang mit dieser Frage irgendwann dafür entscheiden, welches Umweltsegment ich als Analyseeinheit wählen will bzw. auf welcher Analyseebene ich eine 'fokale Dimensionierung' vornehme. Kurz gesagt geht es um die Entscheidung, ob das Schulsystem, die Schule oder die Schulkasse den primären Handlungs- und Sozialisationskontext abgibt. Vermute ich die stärksten Kontexteffekte in der Schulklasse, benötige ich ein Modell oder eine Theorie der Schulklasse. Sehe ich in der Schule meine Analyseeinheit, benötige ich ein Modell oder eine Theorie der Schule. Es bedarf Hypothesen über die sozialen, kulturellen, materialen, ökonomischen ... Strukturen und Prozesse, mit denen ein Individuum interagiert; ich benötige ein System, in dem (theoretisch) relevante Merkmale der (jeweiligen) Handlungs- bzw. Sozialisationsumwelt und deren Relationen beschrieben sind. Dieses Modell/Theorie habe ich im Unterschied zum allgemeinen Handlungsmodell, in das sie eingebettet ist, als spezielles angesprochen. Und hier wird auch deutlich, was mit einem 'kleinen' Umweltmodell gemeint ist, nämlich (z.B.) ein Modell der Schulklasse oder der Schule als Handlungs-/Sozialisationsumwelt in Unterscheidung von einem umfassenden 'Welt-als-Umwelt-Modell'. Solche kleinen Modelle müssen unter Berücksichtigung der Implikationen des reziproken Handlungsmodells entwickelt werden. Sie müssen des weiteren

in Bezug zur jeweiligen 'Dimensionierung auf erster Ebene' stehen und sie haben die z.B. in der ökologischen Forschung und der modernen Systemtheorie herausgestellte Interdependenz von Umweltelementen bzw. -ebenen zu beachten. Gerade wenn letzterer Aspekt unberücksichtigt bleibt, führt die Modellkonstruktion zu einer Vorstellung von Umwelt als Addition gegeneinander abgeschotteter 'Klein-Welten', eine Vorstellung, die der instanzbezogenen Sozialisationsforschung oft unterstellt wird. Bei der Konstruktion kleiner Umweltmodelle benötigen wir neben den allgemeinen Heuristiken auch Theorien; in unserem Beispiel eine Theorie der sozialen Gruppe (Schulklasse) oder eine Theorie der Organisation (Schule). Hier wird eine Entscheidung fällig<sup>26</sup>, die uns kein 'umfassendes' Umweltmodell abnimmt - eine Paradigmawahl zwischen etwa strukturell-individualistischer Organisationstheorie, phänomenologischer Gruppentheorie, Systemtheorie<sup>27</sup>. Diese Entscheidung bleibt auch den Anhängern eines 'Theoriemix' nicht erspart, da sie sich auf das festlegen müssen, was sie vermischen wollen. Und hier kommen wir zu dem zweiten Hinweis, den ich im Zusammenhang mit der Konstruktion von Umweltmodellen neben der Hinwendung zu 'kleinen' Modellen für wichtig erachte.

Zur Konstruktion kleiner Umweltmodelle müssen keine neuen Theorien der Schule oder der Schulklasse - um bei unserem Beispiel zu bleiben - entwickelt werden. Erst einmal sollten 'alte' Theorien hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit überprüft werden und ich glaube, daß eine solche Arbeit äußerst effektiv sein wird. Bisher, und das konnte ich bei meiner Erörterung einiger erziehungssoziologischer Arbeiten zumindest exemplarisch demonstrieren, basieren Modelle der Schule oder der Schulklasse eher auf dem sogenannten gesunden Menschenverstand denn auf expli-

ziten Theorien. Besonders deutlich wurde das etwa bei PARSONS, der, obwohl Urheber einer komplexen Interaktions- wie Organisationstheorie, in seiner funktionalen Analyse der Schulklasse relativ willkürlich und naiv sozialisationsrelevante Merkmale der schulischen Umwelt anhäuft. Es besteht kein Anlaß anzunehmen, daß sich seit PARSONS erhebliches verändert hat (vgl. CORWIN 1974, PROJEKTGRUPPE ORGANISATIONSFORSCHUNG 1982).

Ich erachte es als einen nächsten Schritt für eine auf die Analyse der Entwicklung von Bildungsungleichheit abstellende Soziologie der Erziehung, ein der Forschungsfrage angemessenes 'kleines' Umweltmodell zu entwickeln. Nach dem augenblicklichen Stand meines Wissens bieten sich hierfür zunächst zwei Alternativen an. Einerseits kann auf das relativ einfache Strukturmodell BOUDONs aufgebaut werden, andererseits kann es abgeleitet werden aus den Erkenntnissen der modernen Organisationssoziologie (vgl. etwa CORWIN 1974).

Sicherlich bieten sich genügend Wege, die Thematik der 'alten' Soziologie der Erziehung sinnvoll weiterzufolgen und den falschen Alternativen Paroli zu bieten. Mehr noch: Nur so werden wir den großen Leistungen gerecht, die im Rahmen des alten Konzepts für Wissenschaft aber auch unsere soziale Wirklichkeit erreicht wurden. Aus persönlicher Perspektive formuliert, nur die kritische Würdigung und nicht ein pauschales 'Verdammen' der schichtenspezifischen Forschung nimmt auch die Männer und Frauen erst, die viele Jahre ihres Lebens sich dieser Thematik gewidmet haben.

Ich will dieses Kapitel abschließen mit einer Zusammenfassung der grundlegenden Annahmen des interaktionistischen Handlungsmodells nach LANTERMANN (1980: 143):

- (1) Als Ergebnis ihrer bisherigen Auseinandersetzung mit konkreten Umgebungen oder Umgebungs-Segmenten verfügt die Person über ein internes Modell der Umgebung, welches sie in die Umgebung integriert, indem es ihr die Möglichkeit gibt, sich zielgerichtet darin zu bewegen.
- (2) In jedem Augenblick sind ihre Ziele hierarchisch organisiert.
- (3) Die 'objektiven' Situationen, in die sie eintritt, gliedern sich in Umgebungs-Segmente unterschiedlicher Zugänglichkeiten.
- (4) Mit ihrem Eintritt in eine objektive Situation transformiert die Person diese in ein subjektiv wahrgenommenes Handlungsfeld ('Situations-Definition'). Die 'subjektive' Situation gliedert einzelne Momente der Person und der Umgebung aus und integriert sie in Handlungsentwürfen.
- (5) Aus der Interdependenz ihrer aktuellen Zielhierarchie und der wahrgenommenen Aufforderungsgehalte der objektiven Situation kristallisiert sich eine situations-angemessene Zielhierarchie der Person heraus.
- (6) Vor diesem Hintergrund entwirft sie ein Bild einer 'Soll-Lage' und wird der Diskrepanz zur Ist-Lage gewahr; mit dieser Diskrepanz sind spezifische Gefühle und Prozesse der Energetisierung verbunden.
- (7) Mit der Herausbildung von Handlungszielen ist eine zunehmende Sensibilisierung verbunden, die zu handlungsbezogenen Bedeutungs-Zuschreibungen wahrgenommener Ereignisse führt.
- (8) Die Person bewertet die ihr verfügbaren Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich ihrer Instrumentalitäten zur Erreichung angestrebter Ziele und Oberziele in Relation zu vergleichbaren Handlungen in alternativen

- Situationen.
- (9) Sie wird sich zu derjenigen Handlung am stärksten auffordern und diejenige Handlung ausführen, die der aktuellen Situation am angemessensten scheint.
  - (10) Über Regulations- und Steuerungsmechanismen vergleicht sie die eingetretenen mit den antizipierten Handlungsfolgen.
  - (11) Handlungsfolgen wirken einerseits auf die Umgebung und andererseits zurück auf die handelnde Person sowie auf das subjektiv wahrgenommene Handlungsfeld.
  - (12) Konsistenz und Kohärenz von Handlungsweisen sind nur über Äquivalenzklassen subjektiv wahrgenommener Handlungsfelder sinnvoll definierbar und prognostizierbar.

#### 6.2.2.2 Die soziologische Transformation des psychologischen Handlungsmodells

Die psychologische Orientierung des Handlungsmodells könnte zu der Annahme verführen, es sei schon deshalb soziologisch irrelevant, weil Situationsdefinition und Handeln immer idiosynkratischer Natur sind (vgl. LANTERMANN 1980: 139) und Forschung daher 'individualisieren' müsse. Nun sind Umweltinterpretation und Handeln immer Aktivitäten einer einzelnen Person, sie werden "aber mitdeterminiert durch ein Netzwerk von gruppen-, kultur- und gesellschaftsspezifischen Typisierungen" (ebd.). Situationsdefinitionen und Handeln sind immer auch kodeterminiert durch von bestimmten Gruppen geteilte bzw. ihnen gemeinsame kollektive Interpretations- und Handlungsschemata (vgl. auch BOWERS 1973, BAYER 1974,

DREITZEL 1972, SCHÜTZ 1974). Das scheinbar nur individuelle ist immer auch soziales, es ist kollektiv (über-)formt.

LANTERMANN drückt diesen Sachverhalt so aus: "Subjektive Handlungsfelder können zumindest partiell auf der Grundlage einer Annahme sozialer Interpretations-Muster und sozialer Schemata der Handlungsorientierung zurückgeführt werden. Handlungen und Handlungsziele entstehen nicht einfach aus der Phantasie des Handelnden, sondern sind Resultat und Voraussetzung sinnvoller Auseinandersetzungen mit der materiellen und gesellschaftlichen Umwelt. Die subjektive Angemessenheit der Handlung in einem konkreten Umgebungs-Ausschnitt wird dementsprechend auch als Niederschlag dieser Auseinandersetzungen aufgefaßt. Die 'subjektive Zweckrationalität' schließt stets auch gesellschaftliche Erfahrungen der Person ein" (1980: 162).

Hier wird nicht nur deutlich, daß das Handlungsmodell die Genese der Persönlichkeit und damit sozialisationstheoretische Überlegungen nicht nur nicht ausschließt, sondern diese 'historische' Dimension geradezu zu einem ihrer Eckpfeiler macht. Es wird hier auch deutlich, daß dieses Modell eine schichtenspezifische oder sozial-strukturelle Perspektive - das heißt eine vor der Folie vertikaler Ungleichheiten auch horizontal differenzierte Konzeption der Sozialstruktur - nicht nur nicht ausklammert, sondern als<sup>28</sup> notwendig erscheinen läßt.

Eine dem Handlungsmodell als konzeptuellem Schema folgende Soziologie der Erziehung wird in der Lage sein, die Mängel einer 'handlungslosen' schichtenspezifischen Sozialisationstheorie konstruktiv zu überwinden. In diesem Sinne wird sie eine alternative Strategie sein, ein 'altes' Problem auf andere Weise anzugehen, nicht aber mit

einer neuen Strategie gleichzeitig das ungelöste 'alte' Problem schlichtweg als 'veraltet' zu erklären und ad acta zu legen.

Bildungsungleichheit ist das kollektive Resultat individueller aber nicht 'privater' oder 'freier' Entscheidungen. Handeln erfolgt immer vor dem Hintergrund sozialer, kultureller und ökonomischer Verfaßtheit einer Gesellschaft. In Gesellschaften, in denen soziale, kulturelle und ökonomische Macht ungleich verteilt sind, ist Handeln immer auch ein Resultat dieser Ungleichheit. Handeln erfolgt aber, zumal in modernen Gesellschaften, oft innerhalb von organisierten sozialen Systemen. Wird auch das Bildungssystem soziale Ungleichheit nicht abschaffen können, so verleihe ich doch der Hoffnung Ausdruck, daß es Möglichkeiten gibt, es organisatorisch so zu gestalten, daß es wenigstens Bildungsungleichheiten reduziert, die sozial induziert sind. Die Errichtung von Gesamtschulen mag ein erster Schritt in diese Richtung sein; das Datenmaterial stützt - wenigstens auf den ersten Blick - diese Vermutung (vgl. etwa FEND 1982). Mit 'erhöhter Durchlässigkeit' jedoch ist nicht viel erreicht. Hiervon profitieren die unbegabten Kinder der Privilegierten wenigstens im gleichen Maße wie die 'begabten' Kinder der Unterprivilegierten. Der 'Profit' ist aber für diejenigen am größten, die unter Zuhilfenahme leerer Formeln für eine Restauration plädieren, deren letztes Ziel es ist, separate Schulen für Arbeiterkinder und für Akademikerkinder zu errichten.

Von den speziellen Schulklassen für Ausländerkinder und denen für deutsche Kinder sind wir ja nicht mehr weit entfernt.

7. Willkommen Chancengleichheit!

Die moderne Sozialisationstheorie wird im allgemeinen als Gegenbewegung zur schichtenspezifischen Sozialisations-  
theorie begriffen. Das vermeintliche Scheitern der letz-  
teren legitimiert scheinbar das Suchen nach Alternativen.  
Mit der konzeptionellen Um- oder besser Neuorientierung  
hat sich auch eine thematische Wende vollzogen: Die mo-  
derne Sozialisationstheorie ist nicht mehr an der Er-  
klärung sozial bedingter Chancengleichheit interessiert.  
Dieses Thema war eines der zentralen, wenn nicht das zen-  
trale Thema einer im Kern schichtenspezifisch und soziali-  
sationstheoretisch orientierten, 'anti-pädagogischen' So-  
ziologie der Erziehung.

Eine Begutachtung neuerer Sozialisationstheorien gibt  
keinen Anlaß zu der Behauptung, sie seien Resultat einer  
detaillierten und konstruktiv-kritischen Überprüfung der  
schichtenspezifischen Ausrichtung. Nur eine solche Überprü-  
fung könnte eine Neuorientierung rechtfertigen und auch  
nur dann, wenn durch sie Mängel identifiziert würden, die  
'an die Fundamente' der 'alten' Orientierung gingen. Ich  
glaube jedoch gezeigt zu haben, daß die 'alte' Soziologie  
der Erziehung zwar an mehreren Stellen nicht 'wasser-  
dicht' ist, es sich aber lohnen würde, die lecken Stellen  
zu stopfen zu versuchen. Allein schon deshalb, weil trotz  
aller wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Anstren-  
gungen es nicht gelungen ist, soziale Chancengleichheit  
spürbar zu reduzieren.

-- Ein Mangel der schichtenspezifisch und sozialisations-  
theoretisch ausgerichteten Soziologie der Erziehung  
beteht offenbar darin, daß nur in seltenen Fällen hin-  
reichend präzise zwischen zwei verschiedenen Fragen  
unterschieden wurde: Der Frage nach (der Entwicklung

von) Bildungsungleichheiten und der Frage nach (der  
Entwicklung von) sozialen Ungleichheiten. Eine Sozio-  
logie der Erziehung sollte sich zunächst auf die Er-  
klärung des ersten Phänomens beschränken. Erst auf  
der Grundlage einer gelungenen Erklärung kann man dann  
möglicherweise zur zweiten Frage übergehen. Hierbei  
wird jedoch von der Annahme auszugehen sein, daß  
das Bildungssystem kein dominanter Faktor bei der Er-  
klärung sozialer Ungleichheit sein wird<sup>1</sup>. Insofern meine ich,  
daß eine Soziologie der Erziehung sich bei Versuchen der  
Beantwortung dieser Frage allemal überfordert.

-- Der wohl entscheidende und meines Wissens von den mo-  
dernen Sozialisationstheoretikern völlig übersehene  
Mangel der alten Erziehungssoziologie liegt nicht in  
ihrer schichtenspezifischen, sondern gerade in ihrer  
sozialisationstheoretischen Perspektive. Soziologisch  
interessante Phänomene sind ja nicht aggregierte Folge  
von Persönlichkeit bzw. Persönlichkeitsmerkmalen, son-  
dern von Handlungen; sie sind Handlungsfolgen. So ver-  
hält es sich z.B. mit Bildungsungleichheiten. Die  
Struktur von Bildungsungleichheiten ist ein Explanan-  
dum, das ein Handlungsmodell und nicht ein Persön-  
lichkeitsmodell erfordert. Das kann aber auf der anderen  
Seite nicht heißen, daß sozialisationstheoretische An-  
nahmen aus einer handlungstheoretischen Soziologie der  
Erziehung ausgeklammert werden sollen. Zwar läßt sich  
nicht - oder nur unter Zugrundelegung eines kaum halt-  
baren personalistischen 'Konsistenztheorems' - unmit-  
telbar von Persönlichkeitsdispositionen auf Handeln  
schließen, andererseits ist Handeln jedoch nicht unab-  
hängig von diesen. Persönlichkeit ist eine Handlungs-  
bedingung<sup>2</sup>.

-- Was die 'Umwelt' als Sozialisationsbedingung angeht,  
so versuchen moderne Sozialisationstheoretiker 'um-



fassende' Modelle zu entwickeln. Solche Modelle haben sicher ihre Berechtigung, allein schon deshalb, weil sie auf die 'Verknüpftheit' von Systemen aufmerksam machen und so die analytische Dividierung von 'Welt' wenigstens relativieren. Solche Modelle vermögen aber kaum mehr als einen groben Orientierungsrahmen für Forschung abzugeben und sind noch kaum präziser als jener berühmte Satz, der darauf hinweist, daß alles mit allem zusammenhängt. Empirische Forschung bedarf hingegen immer zusätzlicher, 'kleiner' Modelle. Betrachtet man die schichtenspezifische Sozialisationsforschung, so fällt auf, daß ihre 'kleinen' Modelle, nämlich ihre Familienmodelle (vgl. BERTRAM 1981) und ihre Modelle des Systems sozialer Ungleichheit (vgl. BERTRAM 1981, STEINKAMP 1980, ROSENBAUM 1983) aber auch - und das ist besonders dramatisch - ihre Schulmodelle bzw. ihre Modelle des Erziehungssystems äußerst unbefriedigend sind. Hier etwa bieten sich Möglichkeiten zur konstruktiven Weiterarbeit an einer Erklärung (der Entwicklung) von Bildungsungleichheiten. Diesbezüglich weiß die moderne Sozialisationstheorie jedoch keine Fortschritte nachzuweisen.

#### A N M E R K U N G E N

#### ANMERKUNGEN zur EINLEITUNG

1. Mit dem Begriff 'Scherbengericht' bezieht sich ROLFF ironisch auf den Satz vom 'Scherbenhaufen' der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung, der auf der familiensoziologischen Sektionstagung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie im September 1975 fiel (vgl. ABRAHAMS & SOMMERKORN 1976: 85, Anm. 13).

#### ANMERKUNGEN zum 1. KAPITEL

1. So der Titel eines von LÜHRIG herausgegebenen Bandes mit Analysen des OECD-Reports (1973). Vgl. auch HAMM-BRÜCHER (1967).
2. "Unser Fortschritt als Nation wird nicht größer sein als der unseres Bildungssystems", sagte John F. Kennedy "wohl auch unter dem Eindruck des Sputnik-Schocks" (HAMM-BRÜCHER 1967: 143).
3. Zur Rezeptionsgeschichte schichtenspezifischer Sozialisationsforschung vgl. etwa GEULEN 1980.
4. Und Talent wird als 'natürliche Gabe' verstanden.
5. Für eine grobe Klassifikation unterscheidbarer Ansätze vgl. BOUDON 1973.
6. Der wirkliche Einfluß der Wissenschaftler auf die politischen Eingriffe in das Bildungssystem wird allerdings meist überschätzt (vgl. GEULEN 1983).
7. Sieht man sich die bildungspolitischen Maßnahmen und Vorschläge jüngsten Datums an, so wird man wohl mit einer Verschärfung von Ungleichheit zu rechnen haben. Wie reagieren die modernen Erziehungssoziologen? Steigen sie angesichts von Umwandlung des BAFöGs auf Darlehensbasis, Streichungen beim 'Schülergeld', drastischen Erhöhungen der Krankenkassenbeiträge für Studenten oder angesichts der Forderung nach Etablierung von 'Eliteuniversitäten' auf die Barrikaden? Es scheint, als seien sie blind gegenüber den zu erwartenden Verschärfungen sozialer Ungleichheit (vgl. ROLFF 1983, BLUMBERG 1980).
8. Vgl. Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit.
9. Das lag nicht in der Absicht aller Kritiker der schichtenspezifischen Forschung. So warnten z.B. ABRAHAMS und SOMMERKORN: "Man sollte allerdings auf der Hut sein, daß die berechtigte Kritik an den Forschungen zur schichtenspezifischen Sozialisation nicht zu einer neuen Modeströmung unter Vernachlässigung der sozialen Konstitutionsbedingungen von psychischen Strukturen wird" (1976: 85, Anm. 13).
10. Man wird auch zugestehen müssen, daß nicht alle neueren (phänomenologischen oder reflexiven oder alltagsorientierten oder ... ) Ansätze die Ungleichheitsthematik völlig 'außen vor lassen' (vgl. etwa die einschlägigen Beiträge in JENKS 1977, GLEESON/1977 oder der ARBEITSGRUPPE SCHULFORSCHUNG (z.B. HURRELMANN 1980)). Das ändert jedoch nichts an der generellen Einschätzung der Sachlage.
11. Vgl. etwa FEND 1982.

12. Vgl. die entsprechenden Beiträge in HURRELMANN (1976) und WALTER (1973 a) sowie BERTRAM (1976).
13. Weitere einschlägige Literatur bei STEINKAMP (1980).
14. Das allein ist ein Grund, Alternativen zur alten Soziologie der Erziehung prinzipiell zu begrüßen. Zu bedauern und zu kritisieren ist das nur, wenn sie die alte Thematik verdrängen und ausklammern.
15. Die modernen Allokationstheorien allerdings unterscheiden sich von den 'klassischen' (vgl. MEYER 1977, KAMENS 1977).
16. Hierin steckt natürlich eine äußerst problematische Frage. Welche 'Erziehungsmacht' hat die Schule eigentlich? Wo sind "die Grenzen (schulischer) Erziehung"? (BERNFELD).
17. Der Wert der Arbeit von WILLIS (1979) steckt meines Erachtens gerade in diesem Aspekt.
18. Vgl. CORWINs (1974) Kritik an den Modellen von Erziehungseinrichtungen. Vor allem im anglo-amerikanischen Sprachraum sind in den letzten Jahren allerdings Ansätze zu recht vielversprechenden Modellen der Schule oder der Hochschule entwickelt worden (etwa: AXELSON & ROSENBERG 1976, BIDWELL & KASARDA 1980, BOWMAN et al. 1981, CORWIN 1980, EGGLESTON 1977, HERRIOTT & HODGKINS 1973, HOLDAWAY 1975, SCHUTTENBERG et al. 1979, RUTTER et al. 1979, WEICK 1976, WHETTEN & ALDRICH 1979). Inwieweit solche Modelle allerdings weiterführen, kann nur eine eingehende Analyse zeigen. Interessanterweise ist die Überwiegende Mehrzahl der aufgeführten Arbeiten organisationssoziologischer Provenienz. Die organisationssoziologische Perspektive ist offenbar in der bundesdeutschen Schul- oder Hochschulsoziologie nur von geringer Bedeutung.
19. Auch wird nicht versucht werden, die in ähnlichen Zusammenhängen übliche begriffliche Unterscheidung zwischen Verhalten, Handeln und Tätigkeit vorzunehmen. Der in dieser Arbeit zugrundegelegte Handlungsbegriff erfährt im Kontext des letzten Kapitels eine hinreichende Präzisierung.

#### ANMERKUNGEN zum 2. KAPITEL

1. Die Erziehungsrevolution, so die Autoren weiter, "has reduced ignorance and developed the capacity both of individuals and of societies to utilize knowledge in the interest of human goals and value-implementation" (3).
2. Dieses Zitat stammt aus einer Zeit, da die Situation sich jedoch bereits zu verändern begann. Immerhin konnte eine bekannte Literaturarbeit bereits auf die Existenz von hundert einschlägigen Beiträgen hinweisen (BRIM 1958).
3. REID (1978) schrieb über diese Zeit. "By the early 1970s, when the British Sociological Association published its register, the sociology of education was clearly a major, if not the special interest of the membership" (34 n 3). Für die bundesdeutsche Soziologie läßt sich ein derart ausgeprägtes Interesse an erziehungssoziologischen Fragestellungen allerdings wohl nicht behaupten.
4. Solche Zeitschriften sind zudem teilweise erst recht neuen Datums. In der Bundesrepublik etwa wurde die "Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie" erst 1981 gegründet. Auch in England erschien eine entsprechende Zeitschrift meines Wissens erstmalig 1980.
5. Eine Auswahl solcher Literatur findet sich bei HAMMERICH (1975). Vgl. hierzu auch HANSEN (1967).
6. Etwa: Erziehung und Soziologie (1972), Erziehung, Moral und Gesellschaft (1973), Die Entwicklung der Pädagogik (1977).
7. The Sociology of Teaching (1965, orig. 1932).
8. GROSS nimmt hier natürlich die damaligen neuen Arbeiten aus. Diese gehörten ja auch nicht mehr zur Educational Sociology.
9. REID (1978: 23 ff) hält die Unterscheidung zwischen Educational Sociology und Sociology of Education, jedenfalls die rigorose Polarisierung beider, schlichtweg für einen Mythos. HANSEN warnt vor einer Abgrenzung, die mit Hilfe der Behauptung exklusiver methodischer oder thematischer Orientierung vollzogen wird:  

"Though at any time the methods employed by one field may differ from those employed in another, on following years these tools may be exchanged. Is the sociology of education of today to be the educational socio-

logy of tomorrow - or vice versa?  
The argument that the terms should designate differences in subject matter is similarly faulty: though the distinction may serve at any one time, it is inadequate to cope with exchange of foci, for example, if those who call themselves 'sociologists of education' are sensitized by and adopt a current focus of 'educational sociologists', say, on the social context and consequences of curricular innovation" (1967: 21 f).

Die Entwicklung der 'new' sociology of education bestätigt HANSENs Ansicht.

10. Hieraus entsteht der Druck zur Expansion des Bildungsektors bis hinein in den Bereich der höheren Bildung als Folge erhöhter Nachfrage.
11. PARSONS' Gegner, besonders die einheitswissenschaftlicher Provenienz, sind allerdings nicht der Meinung, er habe eine Theorie entwickelt (etwa HOMANS 1983: 23 ff).
12. Einer der ersten Erziehungssoziologen, die den Strukturfunktionalismus kritisierten, war HALSEY (FLOUD & HALSEY 1958: 171). Zurückblickend sagte er dann zusammen mit KARABEL über seine eigenen Arbeiten: "However, their own approach (see HALSEY et al. (1961: 1-13) ) ... converged with functionalism at many points, and the use of a structural functionalist framework ... was the basis of Halsey's analysis (1961: 456-465) of the changing functions of universities in industrial societies" (KARABEL & HALSEY 1979: 3 n 5).
13. Außerdem zentrieren sie, wie die Sozialisationsfunktion, um das Individuum. Hinsichtlich eines solch bedeutsamen Kriteriums unterscheiden sie sich also nicht.
14. EYSENCK entwickelt eine These vom unterschiedlichen Begabungspotential sozialer Schichten (vgl. auch BERTRAM 1981: 10). Neben sozio-kulturellen Parametern finden sich also auch sozio-biologische.
15. Oftmals wird zudem auf die Bedeutung der peer group oder anderer sozialer Gruppen für Sozialisations-effekte hingewiesen.
16. Eine (exemplarische) Liste kontroverser Thesen haben MÜLLER und MAYER erstellt (1976: 18 f).
17. Bei den meisten Arbeiten bundesrepublikanischer Erziehungssoziologen handelt es sich nicht um Beiträge zur Soziologie des Erziehungssystems, sondern zur Soziologie der Schule. Vielfach wird das

schon in den Titeln ihrer Arbeiten deutlich (etwa ABELS 1971, ROLFF 1967, FEND 1980). ROLFFs neuere Arbeiten sind jedoch teilweise auf der Ebene des Erziehungssystems angesiedelt (ROLFF 1982, 1983). Nun halte ich, wie ich noch zu zeigen versuchen werde, eine Beschränkung erziehungssoziologischer Forschung auf die Ebene der 'Schule' für durchaus sinnvoll. Um jedoch von hieraus 'hochzurechnen' auf die Ebene 'Erziehungssystem', bedarf es einer Anzahl zusätzlicher Annahmen.

18. Der Begriff des Modells umfaßt in strengem Sinn bereits die Notwendigkeit relationaler Annahmen. Ohne Angabe von Relationen zwischen Elementen liegt lediglich eine Taxonomie vor.
19. Ein Modell der Umwelt umfaßt wenigstens den Aufweis  
- ihrer relevanten Elemente,  
- der Relation zwischen diesen Elementen und  
- der relevanten Merkmale der Elemente.
20. Nicht zu entschuldigen ist dieses allerdings im Falle von Familiensoziologie mit Sozialisationsperspektive. Zur Kritik einschlägiger Modelle vgl. BERTRAM (1981).
21. "Wissenschaftstheoretisch läßt sich das Scheitern mancher Programme als Falsifikation von Hypothesen der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung durch die Realität werten" (BERTRAM 1981: 11). Solch eine Wertung läßt sich freilich nur dann aufrechterhalten, wenn davon ausgegangen werden kann, daß theoretische Programme auch wirklich 'korrekt' praktisch umgesetzt wurden.

ANMERKUNGEN zum 3. KAPITEL

1. Zitate und Seitenangaben nach PARSONS (1968).
2. Und diese Absicht steht in der Tat auch hinter den Versuchen des 'harten' Kerns der 'alten' Soziologie der Erziehung: Die Analyse der Funktionen organisierter Erziehung im Hinblick auf Individuen und Aspekte der sozialen Struktur.
3. Zu den Dimensionen der (Grund-)Schulklasse -später mehr. Hier zunächst die allgemeine Definition der Klasse. Sie ist "der Komplex der verschiedenen Unterrichtsstunden, an denen derselbe Schüler teilnimmt ..." (161).
4. Tatsächlich wird in sozialisationstheoretischen Erziehungsanalysen mit Vorliebe die Schule als Analyseeinheit gewählt. Allerdings wird man feststellen müssen, daß Erziehungssoziologen hinsichtlich der Analyseebenen wenig konsequent sind und die Ebenen oft wechseln. So auch PARSONS im vorliegenden Aufsatz.
5. Es scheint mir bedenklich, die Vorstellungen der Individuen oder die Eigeninterpretation des Systems als Grundlage einer funktionalen Analyse zu nehmen, da Funktionen doch relativ unabhängig von diesen sind.
6. Wenn PARSONS formale Erziehung als entscheidendes Merkmal der Klasse betrachtet, ist für ihn die Wahl der Sozialisationsperspektive zwingend.
7. Es wäre müßig in diesem Zusammenhang den Systembegriff innerhalb des PARSONSschen Gedankengebäudes weiter explizieren zu wollen, da er in diesem Aufsatz kaum eine Rolle spielt. Dies ist vor allem deshalb bemerkenswert, weil PARSONS die von vielen Autoren behauptete 'systemtheoretische Wende' bereits vollzogen hatte (vgl. PARSONS et al. 1953). Gemessen am Niveau der Entwicklung seiner allgemeinen Theorie ist PARSONS' Erziehungsanalyse geradezu rückständig. Möglicherweise scheint hier wieder der von vielen Autoren behauptete Hiatus zwischen PARSONS 'theoretischen' und 'empirischen' Arbeiten durch.
8. Deshalb wäre es eigentlich sinnvoll, wenn PARSONS Sozialisation und Verteilung gleichermaßen als primäre Funktionen bezeichnete.
9. Bereitschaft kann in zwei Aspekte zerlegt werden: "Bereitschaft zur Verwirklichung der allgemeinen Werte der Gesellschaft und Bereitschaft zur Erfüllung eines spezifischen Rollentyps innerhalb der Struktur der Gesellschaft" (162).  
Fähigkeit meint:  
- "Kompetenz oder Fertigkeiten, die mit den individuellen Rollen verbundenen Aufgaben zu erfüllen" und

- "'Rollenverantwortlichkeit' oder Fähigkeit, den Erwartungen der anderen hinsichtlich dem diesen Rollen angemessenen interpersonellen Verhalten zu entsprechen" (162 f).
10. Zur Sozialisationstheorie vgl. bes. PARSONS & BALES 1955, PARSONS 1951, 1968.
11. Ansonsten hat PARSONS seine Organisationssoziologie teilweise auch am Beispiel von Erziehungsorganisationen entwickelt (vgl. PARSONS 1956, HILLS 1976, DREEBEN 1976).
12. PARSONS Interesse an der Grundschulklasse ist deshalb besonders ausgeprägt, weil er davon ausgeht, daß die schulischen Leistungen in der Grundschule bereits die spätere Trennung vorzeichnen.
13. Durch die Einführung der Allokationsfunktion wird diese Beschränkung jedoch (leider) aufgebrochen.
14. Es handele sich bei der Dividierung in College- und Nicht-College-Kohorten um keine 'abgekartete Sache' (165).
15. Und zwar sogar unabhängig von einer denkbaren Beziehung zwischen Status und IQ.
16. Die Studie, auf die PARSONS sich hier bezieht, untersuchte nur männliche Nachkommen.
17. Im übrigen wird durch Familie oder peer group die Dominanz der Schulklasse als Sozialisationsinstanz nicht relativiert.
18. Unabhängigkeit bezeichnet also durchaus wichtige Aspekte der Persönlichkeit sowohl im kognitiven wie im 'moralischen' Bereich.
19. Strukturelle Differenzen zwischen den Sozialisationsfeldern treten gegenüber struktureller Kontinuität zurück. Anders sieht das z.B. PLAKE (1976), der von einem strukturellen Sozialisationskonflikt spricht und Diskontinuität behauptet. Denjenigen, die der PARSONSschen Theorie oder seiner Begrifflichkeit das Etikett 'konservativ' anhängen wollen, mag interessieren, daß PLAKE auf Grundlage der Verwendung wesentlicher PARSONSscher Theorieelemente und Begriffe zu dem PARSONS konträren Resultat gelangt.
20. Wenn wir nämlich zusätzlich annehmen, daß für Kinder unterer sozialer Schichten die Diskontinuität größer ist als für Kinder privilegierterer Schichten, dann ergibt sich ein weiteres Argument für eine schichten-spezifische Determinierung des Schulerfolges.
21. Hier wird ein soziologisch interessantes Phänomen, nämlich daß Frauen in bestimmte Berufe abgedrängt werden, als 'Strukturelement' der Grundschulklasse ausgegeben.

- 22. vgl. bes. 176 ff!
- 23. Auch das folgt aus der Wahl der Schulklasse als Analyseeinheit: Persönliche Beziehungen erscheinen als bedeutender als strukturelle Merkmale des Schulsystems.
- 24. Homogener bezüglich der 'Lebenssituation' (168).
- 25. Vgl. hierzu etwa für die bundesdeutsche Situation BAUMERT (1980: 592 ff).
- 26. Wir haben hier ein der Dimensionierung der Sozialstruktur vergleichbares Problem.
- 27. In der mir vorliegenden Übersetzung wurde das englische Wort 'race' fälschlicherweise als 'Rasse' übersetzt (168).
- 28. Die unterstellte Homogenität der Nachbarschaft und damit der Grundschulklasse ist daher nur ein schwaches Argument für die Fairness der schulischen Prozesse. Was hilft es einem Läufer, der gerne zur Olympiade möchte, wenn er Sieger in einem homogenen aber schwachen Rennen wird. Seine Qualifikation schafft er nur, wenn er eine vom Olympischen Komitee - und nicht seinem Trainer - gesetzte Zeit erreicht.
- 29. Indem sie so eine objektive Bestätigung für ihre subjektive Zukunftseinschätzung erhalten.
- 30. Hochgesteckte, aber realistische Pläne.
- 31. Auch ist man angesichts eines Wettlaufes selten geneigt zu fragen, ob denn die verschiedenen Läufer auch vergleichbare Trainingsbedingungen hatten.
- 32. Vgl. hierzu auch MURPHY 1979 und MÜHLBAUER 1980.
- 33. Einmal von der Fixierung auf die Schulklasse als Analyseeinheit abgesehen.
- 34. Warum nicht 'Schulklassen'?
- 35. Unterschiede zwischen traditionellen und progressiven Schulen nach PARSONS (168 ff):

Traditionelle Schulen betonen:	Progressive Schulen betonen:
getrennte Einheiten des Fachunterrichts	"indirekter" Unterricht durch "Projekte"
Schüler-Lehrer-Beziehung	Schüler-Schüler-Beziehung
Wettbewerb	Kooperation
Disziplin	Großzügigkeit
formelle Zensuren	Abwertung formeller Zensuren

- 36. Progressive Schulen betonen nach PARSONS besonders die soziale bzw. moralische Komponente, ohne jedoch die intellektuelle Leistung zu vernachlässigen. Für PARSONS folgt daraus, daß die progressive Bewegung zu verstehen gibt, daß die soziale Komponente "die problematischere geworden ist" (172). Nun sagt PARSONS an anderer Stelle: "Der Zusammenhang zwischen Unterstützung progressiver Erziehung und verhältnismäßig hohem sozio-ökonomischen Status, 'intellektuellen' Interessen und ähnlichem ist wohlbekannt" (169). Wenn dieser Zusammenhang tatsächlich besteht, dann ist das 'sozial-kulturelle Element' doch wohl nur für eine bestimmte, nämlich privilegierte soziale Schicht 'problematisch' geworden. Aber warum ist die 'kognitiv-intellektuelle Komponente' für diese Schichten so völlig unproblematisch? Doch wohl offensichtlich deshalb, weil sie sich sicher sind, ihren Sprößlingen das intellektuelle Rüstzeug mitgeben zu können, das zur Absolvierung einer gehobenen schulischen Karriere notwendig ist. Im Gegensatz zu PARSONS' Vermutung scheinen die 'intellektuellen' Familien von ihrer Sozialisationskompetenz überzeugt zu sein.
- 37. Grundlegend dafür, daß der Selektionsprozeß sowohl von den Verlierern wie den Gewinnern des schulischen Rennens als legitim erscheint, ist für PARSONS, daß Familie und Schule gemeinsame Werte haben, besonders hinsichtlich der Bewertung von Leistung (179).
- 38. Allenfalls könnte man zu dem Ergebnis kommen, daß PARSONS' Modell komplexer ist als die meisten Modelle der schichtenspezifisch orientierten Sozialisationsforscher. So ist z.B. seine Dimensionierung der Schulklasse, gemessen an vielen Schulmodellen der schichtenspezifisch orientierten Forscher, als außergewöhnlich komplex zu bezeichnen. Ähnliches gilt für PARSONS' Familienmodell, das er an anderer Stelle entwickelte (PARSONS & BALES 1955, PARSONS 1968, vgl. auch BERTRAM 1981: 71 f).
- 39. Hierzu ein letztes Beispiel: Im Rahmen seiner Erörterung der Differenzierung in der Schulklasse - die ja auch immer auf dem 'moralischen' Leistungsaspekt beruht - schreibt PARSONS: "Dieser Prozeß ... ist weitgehend unabhängig vom sozio-ökonomischen Status ..." (181). Zwei Seiten später entwickelte er dann folgende Argumentationslinie: "Wir haben die Aufmerksamkeit besonders auf die Wirkung des Selektionsprozesses auf Kinder von relativ hoher Befähigung, aber niedrigem Familienstatus gelenkt. Genau in dieser Gruppe, aber generell über die Schulklasse hinausreichend, ergab sich eine Parallele zu dem Ergebnis der Untersuchungen des Wahlverhaltens" (183). 'Cross-pressured'-Gruppen, so ergaben die Untersuchungen (PARSONS 1959 b), sind u.a. politisch indifferent, in ihnen überwiegen die Nicht-Wähler, die meisten der ihnen zugehörenden Individuen bleiben Wahlkampagnen gegenüber emotional kühl. Die politische Indifferenz wie die Gleichgültigkeit der Schulleistung haben laut PARSONS gleiche

Ursachen: diese beruhen nicht auf einer Entfremdung von kulturellen und intellektuellen Werten, sondern er glaubt, "daß eine wichtige Komponente derartiger Gleichgültigkeit - einschließlicher offener Auflehnung gegen die Schuldisziplin - mit der Tatsache verbunden ist, daß die Einsätze (...) sehr hoch sind. Jene Schüler, die gegensätzlichem Druck ausgesetzt sind, werden wahrscheinlich ambivalent sein" (183 f). Und geradezu nutzentheoretisch formuliert er weiter: "Gleichzeitig sind für sie die persönlichen Einsätze höher als für die anderen, bei denen Befähigung und Familienstatus in dieselbe Richtung der Zukunftserwartung weisen. Besonders für die Schüler mit aufwärtsgerichteter Mobilität (also: Hohe Befähigung/geringer Status, W.B.) würde eine zu starke Betonung der Schulleistung pointiert bedeuten, daß die Brücken abgebrochen werden, die sie mit ihren Familien und Statusgefährten verbinden" (184). Hier läßt sich nichts hinzufügen; PARSONS hat hier ein starkes Argument gegen seine These von der Determinierung des Bildungserfolgs durch individuelle Fähigkeit entwickelt. Er gibt soziale Gründe für den Bildungserfolg an - und läßt sein Vorurteil dennoch unangetastet.

Neben dem, was hier von PARSONS selbst eingeführt wird, fallen im Zusammenhang mit den Zitaten noch zwei Aspekte auf:

- Wenn der schulische Selektionsprozeß auch abhängig ist von der Einstellung der Schüler gegenüber schulischen Werten, dann werden diejenigen schlechter abschneiden, die diesen Werten gegenüber negativ eingestellt sind. PARSONS' eigener Interpretation folgend, sind dies offensichtlich diejenigen der Gruppe 'Hohe Befähigung/Niedriger Status'. Zumal es ja - wiederum PARSONS' eigene Aussage - für die Mitglieder der anderen 'cross-pressured'-Gruppe Schutzmechanismen gibt.

- Noch entscheidender ist hier aber, daß PARSONS nicht sozialisationstheoretisch, sondern handlungstheoretisch argumentiert. PARSONS hätte sich durch seine eigene Argumentation darüber im klaren werden können, welche elementare Bedeutung für die Entwicklung von Bildungskarrieren die Wahl von Bildungsgängen hat; Wahlen, die offensichtlich weniger in 'individueller Befähigung', sondern im 'sozialen Status' ihre Wurzeln haben. Wird dann ein Schüler mit hoher Befähigung aber niedrigem Status sich so leicht für eine Bildungskarriere entscheiden, wenn er dabei riskieren muß, die sozialen 'Brücken abubrechen'? Eher doch wird sich der Schüler mit niedriger Befähigung aber hohem Herkunftsstatus für eine 'Karriere' entscheiden, gerade weil er keine sozialen 'Brücken abbrechen' möchte.

40. Vgl. MURPHY 1979.

41. So etwa KENNETT 1973.
42. Diese Darstellung PARSONS' Modell entspricht BERTRAMS Darstellung der nivellierten Mittelstandsgesellschaft von SCHELSKY (1957) (BERTRAM 1981: 19). Allerdings meint BERTRAM (ebd.), daß SCHELSKYs Modell einer "bürokratisch organisierten Meritokratie nicht dem PARSONSschen Modell einer 'offenen Marktgesellschaft' entspräche. Dies deshalb, weil SCHELSKY dem Bildungssystem eine Bedeutung zumesse, "die bei PARSONS nicht zu finden ist" (18). BERTRAM bezieht sich bei dieser Einschätzung jedoch auf den älteren Aufsatz PARSONS' (1940). Die Lektüre des in diesem Kapitel meiner Arbeit besprochenen Aufsatzes von PARSONS zeigt jedoch, daß dieser, wie auch SCHELSKY, organisierte Erziehung als 'soziale Dirigierungsstelle' begreift. Will man - wie BERTRAM es tat - PARSONS und SCHELSKY miteinander vergleichen, so ist es sicherlich sinnvoller, ungefähr zur gleichen Zeit entstandene Arbeiten als Basis der Beurteilung heranzuziehen.
43. Das gilt jedenfalls immer dann, wenn im Bildungssystem solche Wahlmöglichkeiten institutionalisiert sind.
44. Meine 'Uminterpretation' PARSONS' Argumente im letzten Abschnitt hat ja bereits deutlich gemacht, welches kritische Potential sich in seinem Kausalmodell der Erziehung dann aufdecken läßt, wenn man lediglich seine Vorannahme von der 'gerechten Gesellschaft' aufgibt.
45. Ohne also den Rückgriff auf Begabung, Talent oder individuelle Schulleistung als Resultat solcher Begabung.
46. Zur Operationalisierung der Begriffe 'Führungskader' und 'mittlerer Kader' vgl. ebd.: Anm. 2 und 3.
47. In seinen Erziehungsanalysen geht es BOURDIEU meistens um die Hochschule. Das hat seinen Grund: "As processes of elimination occur throughout the whole of the period spent in education, we can quite justifiably note the effects they have at the highest levels of the system" (BOURDIEU 1974: 32).
48. Die Vererbung des kulturellen Kapitals erfolgt im diffusen familialen Reizmilieu, das klassenspezifisch variiert. Gerade in den "kultiviertesten Klassen sind Ermahnungen und eine bewußte Einführung in die Kultur fast überflüssig" (BOURDIEU & PASSERON 1971: 38).
49. "The principles embodied in (the habitus) ... are placed beyond the grasp of consciousness, and hence cannot be touched by voluntary deliberate transformation, cannot even be made explicit; nothing seems more

ineffable, incommunicable, than the values given body, made body by the transubstantiation achieved by the hidden persuasion of an implicit pedagogy, capable of instilling a whole cosmology, an ethic, a metaphysic, a political philosophy, through injunctions as insignificant as 'stand up straight' as 'don't hold your knife in your left hand' (BOURDIEU 1977 a: 94).

50. Was PARSONS als individuelle Begabung erscheint, enttarnt BOURDIEU als kulturellen Besitz einer privilegierten Klasse.
51. Das ist nach BOURDIEU eine der zentralen Aufgaben einer 'rationalen Pädagogik', die er gegen die 'traditionale' setzt.
52. ... oder der Hochschule.
53. Auch PARSONS hat ja erkannt, daß in der Schule nicht nur kognitive Aspekte des Schülers, sondern auch moralische bewertet werden.
54. Sprache ist für BOURDIEU die bedeutendste Dimension des kulturellen Erbes (vgl. 1974: 40). Davon gehen offensichtlich die meisten einschlägigen Arbeiten zur schichtenspezifischen Sozialisationsforschung aus (vgl. hierzu die grundlegenden Arbeiten von BERNSTEIN 1961, 1965, 1972, 1975). Für BOURDIEU ist die Sprache aber letztlich immer nur ein Element einer 'Konstellation' von sozial wirksamen und Klassenzugehörigkeit signalisierenden 'Symbolen'.
55. Auch PARSONS sprach davon, daß das Erfüllen der Lehrer-erwartung konstitutiv für gute Bewertungen des Schülers ist.
56. "By acting as if the language of teaching, full of allusions and shared understanding, was 'natural' for 'intelligent' and 'gifted' pupils, teachers need not trouble to make any technical checks on their handling of language and the students' understanding of it, and can also see as strictly fair academic judgements which in fact perpetuate cultural privilege" (BOURDIEU 1974: 39 f).
57. "Nichts stellt (...) die implizite Ideologie der Universität und des Studienerfolges als reine Umkehrung der Kantischen Verdienstethik in Frage: Der höchste Wert ist im Wunderkind verkörpert, die Kürze des Studienganges zeugt vom Ausmaß der Begabung. Und wenn überhaupt, versucht man die Hierarchie des Studienerfolges durch Abwertung der Anstrengung zu relativieren: Negative Bezeichnungen wie 'Streber', 'Pauker', 'Arbeitstier' beruhen auf einer charismatischen Ideologie, die Werk und Gnade nur gegenüberstellt, um das Werk im

Namen der Gnade abzuwerten" (BOURDIEU & PASSERON 1971: 86).

"Children from the lower middle classes, as they receive nothing from their family of any use to them in their academic activities except a sort of undefined enthusiasm to acquire culture, are obliged to expect and receive everything from school, even if it means accepting the school's criticism of them as 'plodders'" (BOURDIEU 1974: 39).

58. Diese Tatsache, so scheint mir, hat BOURDIEU für die 'new sociologists of education' so interessant gemacht.
59. Damit ist das Schulsystem auch unfähig, eine klassen-unabhängige Auswahl von Talenten vorzunehmen.
60. "... die individuelle Berücksichtigung des Elends ist reiner Paternalismus" (BOURDIEU & PASSERON 1971: 87).



ANMERKUNGEN zum 4. KAPITEL

1. ... und vielfach unpräziser Gebrauch
2. Ein Kritiker der Sozialisationsforschung könnte allerdings auch begründet behaupten, es handle sich hier weniger um ein einheitliches Forschungsprogramm im Sinne eines interdisziplinären Projekts, sondern vielmehr um eine Ansammlung disparater Beiträge, die lediglich einer gemeinsamen Überschrift den Schein von Interdisziplinarität verdanken.
3. Zum Verhältnis von Sozialisationsforschung und Anthropologie vgl. etwa GRIESE 1981.
4. Wobei nicht a priori unterstellt ist, daß der Sozialisationsprozeß nur in eine Richtung, nämlich von Sozialisator auf den/die Sozialisanden abläuft.
5. Eine Sichtweise oder Perspektive, die 'quer' zu den Subdisziplinen steht.
6. Der 'abgeschlossene' Sozialisationsvorgang oder das 'Sozialisationsereignis' ist natürlich eine analytische Abstraktion. In gewisser Hinsicht ist sie PARSONS' 'unit act' vergleichbar.
7. Vgl. zu diesem Begriff Kapitel 7 der vorliegenden Arbeit.
8. "PARSONS befaßt sich nur mit den psychischen Handlungsvorbereitungen wie etwa dem zweckrationalen Probehandeln im Sinne FREUDs" (NOLTE 1970: 129). BRANDENBURG spricht von einer "Handlungstheorie ohne Handlung" (1971: 53). (Vgl. auch WHYTE 1959, 1976).
9. Die aber ihrerseits Sozialisations- und Systemperspektive eskamotiert.
10. Vgl. die Gliederung des 6. Kapitels in HURRELMANN & ULICH 1980.
11. In ihrem 5. Kapitel gliedern HURRELMANN & ULICH wie folgt: Familie, Kindergarten, Gruppe der Gleichaltrigen, Schule, Beruf, Hochschule, sozialpädagogische Institutionen, Institutionen der psychosozialen Versorgung und Massenmedien.
12. Meines Erachtens könnte eine sinnvolle Unterscheidung verschiedener Sozialisationsinstanzen aus organisationssoziologischer Perspektive vorgenommen werden.
13. Das ist natürlich die LEWINSche Handlungsformel.
14. Die Beschränkung auf die Analyse eines abgegrenzten Zeitraumes resultiert weniger aus der Vorstellung, Sozialisation fände nur in bestimmten Lebensphasen statt, sondern hat meines Erachtens eher forschungsstrategische Ursachen.
15. "Systematisch gesehen müssen wir also außer dem bereits genannten Haupteffekt der Umwelt bzw. dem Interaktionseffekt von Umwelt und Subjekt zum Zeitpunkt t1 noch unterscheiden den Haupteffekt der neuen Umwelt und den Interaktionseffekt zwischen ihr und dem Subjekt zum Zeitpunkt t2, wobei letzteres als Ergebnis der verschiedenen Effekte zum ersten Zeitpunkt aufgefaßt wird. Besonders hervorzuheben ist, daß demnach in spätere Sozialisationsprozesse im Prinzip alle Ergebnisse der früheren Phasen mit eingehen" (GEULEN 1981: 540).
16. Diese Abweichungen jedoch tragen HURRELMANNs Handschrift. (So etwa die Unterscheidung zwischen psychologischen und soziologischen Aufgabenfeldern der Sozialisationsforschung, vgl. auch HURRELMANN 1976).
17. Zu dem unterschiedlichen Gehalt des Begriffs der Ebene in der funktionalen Analyse und im Methodologischen Individualismus vgl. WALLACE 1978.
18. Es ist eigentlich nie klar, was unter 'Institution' verstanden werden soll. Es scheint jedoch so, als ob HURRELMANN & GEULEN unter Institution das soziale System fassen, in dem funktional gleichartige Organisationen zusammengeschlossen sind (etwa das Bildungssystem als Institution).
19. Diese Unterscheidung weist eine gewisse Affinität zu LUHMANNs Unterscheidung von Interaktion, Organisation und Gesellschaft auf (vgl. LUHMANN 1975). Allerdings handelt es sich offensichtlich eher um eine begriffliche denn eine inhaltlich-theoretische Affinität.
20. An anderer Stelle unterscheidet HURRELMANN zwischen Aggregat- und Abstraktionsebene (1983: 99). "Unter einer Aggregatebene wird meist eine Mehrzahl gleichartiger Elemente als Einheit neuer Art verstanden". "Wird hingegen auf den Grad an Komplexität, Merkmals- und Funktionsreichtum abgestellt und lassen sich hierbei verschiedene Ebenen unterscheiden, so herrscht mehr das Verständnis von Abstraktionsebenen vor" (ebd.).
21. Vgl. Anm. 17!
22. Vgl. HURRELMANN 1983!
23. Die fehlende Unterscheidung zwischen den Begriffen Organisation und Institution ist nur ein Indiz für die Willkürlichkeit des Modells (vgl. Anm. 18).
24. Zur allgemeinen Kritik an mehrbenenanalytischen Modellen s. PRONDCZYNSKY 1982.
25. Diese Forderung ist sicherlich das Resultat des neuen Subjektmodells: "Die Berücksichtigung des Alltagsbewußtseins von sozialisatorischen Kontexten bzw. Ebenen von

Sozialisationsbedingungen ist deshalb erforderlich, weil das Verständnis der Individuen von ihrer Lebenswelt in die Art ihrer Informationsverarbeitung, also in den Sozialisationsprozeß selbst mit eingeht" (GEULEN & HURRELMANN 1980: 57 f). Wenigstens zwei Fragen stellen sich hier:

1. Wenn die Tatsache, daß Individuen ihre Umwelt sub-subjektiv perzipieren und interpretieren zur Leitidee bei der Erstellung eines Umweltmodells gemacht wird, kann dann ein solches Modell überhaupt einen allgemeinen Charakter haben? Führt das nicht dazu, daß wir idiosynkratische Umweltmodelle entwickeln müßten? Hier ist meines Erachtens ein Dilemma der neueren Sozialisationsforschung angesprochen, das noch genauer zu analysieren ist. Einerseits fordert man ein umfassendes und allgemeines Modell, andererseits laufen viele Vorschläge in Richtung auf eine Individualisierung von Sozialisation. Genau diese Individualisierung hat aber die schichtenspezifische Sozialisationsforschung - und das ist ihr großer Verdienst - systematisch dadurch überwunden, daß sie Kohorten von Individuen auf Grundlage einer theoretischen Einsicht (nämlich einer Theorie der Sozialstruktur) bildete und diese vergleichend untersuchte.
2. Wenn die Tatsache, daß Individuen ihre Umwelt sub-subjektiv perzipieren und interpretieren zur Leitidee bei der Erstellung eines Umweltmodells gemacht wird, warum soll sich dann überhaupt der Wissenschaftler noch mit Umweltmodellen herumschlagen? Es geht doch dann im Prinzip nur noch darum, daß wir an die privaten Umweltmodelle der Individuen kommen. Und das ist keine Frage mehr der Theorie, sondern eine unserer Techniken zur Erforschung des 'Inneren' der Individuen. Hierin liegt die zweite Problematik der modernen Sozialisationsforschung: Ihre Tendenz zum Subjektivismus. Sie läuft in Gefahr zu übersehen, daß objektive Strukturen nicht dadurch verschwinden, daß die Individuen sie nicht mehr 'im Kopf haben'.

Meines Erachtens folgt daraus, daß wir die Subjektivität der Individuen ernst nehmen keinesfalls, daß wir sie zum Konstruktionsprinzip oder zur Konstruktionsleitlinie eines Umweltmodells oder eines Sozialisationsmodells machen müssen. Die schichtenspezifische Sozialisationsforschung, die von der allgemeinen Sozialisationstheorie überwunden werden soll, hat gezeigt, daß objektive soziale Strukturen auch dann Effekte produzieren, wenn der alltagsweltliche Verstand der Individuen diese Strukturen gar nicht erkennt. Sie ist programmatisch nicht objektivistisch (auch wenn faktisch die subjek-

tive Dimension oftmals vernachlässigt wurde), sie ist allerdings programmatisch anti-subjektivistisch. Und das ist ihr weiteres großes Verdienst.

26. Es verwirrt mich, den Begriff des 'sozialen Netzwerkes' auf einer Ebene mit dem Begriff 'Kleingruppe' zu finden. Zum Begriff des Netzwerkes vgl. etwa HUMMELL 1972 ("...aber für fast alle Kollektive kann man durch Betonung 'struktureller' Aspekte ihren Charakter als Relationsgebilde oder Netzwerk besonders hervorheben", 16). Ist die Verwendung des Begriffs Netzwerk an dieser Stelle wieder ein Indiz dafür, daß GEULEN und HURRELMANN es an der nötigen Sorgfalt im Umgang mit Begriffen fehlen lassen? Dadurch, daß für das Modell zentrale Begriffe nicht abgeleitet und definiert werden, sondern lediglich anhand von Beispielen (hier: Familie, peer group etc.) illustriert werden, bleibt es auf der intuitiven Ebene.
27. Durch den tendenziellen Subjektivismus verkehrt sich das Modell jedoch unter der Hand sehr schnell in ein Modell der subjektiven Realität, also ein Modell der inner-psychischen Abbildung der Umwelt.
28. Es bietet allerdings keine anderen Themen an als die, die schon mit der instanzenspezifischen Sozialisationsforschung abgedeckt sind.
29. Das jedoch wissen wir doch spätestens seit PARSONS' Systemtheorie.
30. Vgl. PARSONS 1968 a!
31. Allerdings bedarf das Konzept der Ebene einer theoretischen Begründung, die stärker ist als der intuitive Gehalt der Konzeption.
32. Das nahm ja die schichtenspezifische Sozialisationsforschung teilweise an.
33. "It is important to emphasize in this connection that it is neither necessary nor possible to meet all the criteria for ecological research within a single investigation. Provided the researcher recognizes which qualifications are and are not met, useful scientific information can be gained" (BRONFENBRENNER 1979: 14).
34. Dieser Satz ist natürlich mehr als 'einfache' Methodenkritik. Er geht an die methodologischen Wurzeln der Disziplin.

35. Auch die Berücksichtigung von biologischen Aspekten der Entwicklung wird von BRONFENBRENNER bewußt ausgeklammert: "Indeed the present work does not give (...) biological influences their due, once again because this cannot be done satisfactorily until an adequate framework for analyzing the environmental side of the equation has been developed, so that the interaction of biological and social forces can be specified" (1979:13).
36. Diesen Satz BRONFENBRENNERS zitiert COLE in der Einleitung zum Buch (1979).Dieser Satz ist so etwas wie das Credo BRONFENBRENNERS Arbeit.
37. Diese beiden Grundsätze konstituieren für ihn die "phenomenological perspective" (vgl. bes. 22 ff).
38. Ein Bild, das ROCHER (1974) und HOMANS (1983) auch auf die PARSONSsche Systemtheorie anwenden.
39. Auch hier finden wir also wieder eine subjektivistische Tendenz, wie sie für die neueren Sozialisations-theorien typisch zu sein scheint. Wenn aber nicht mehr die äußere Realität sondern die innere Interpretation der Realität die Erklärungsvariable für die Genese der Persönlichkeit wird, dann ist das nicht nur eine Aushöhlung des selbst propagierten Interaktionismus, sondern konsequent weitergedacht führt dieser Ansatz auf anderer Ebene dazu, nicht mehr Realität verändern zu wollen, sondern die individuelle Perzeption dieser Realität. In bezug auf PARSONS hat NOLTE (1970) diese Strategie als 'Autoplastik' bezeichnet. Auf BRONFENBRENNER wird dieser Vorwurf ebenso sinnvoll anzuwenden sein. In der Tat bleibt er personalistisch und Fragen nach kollektiven sozialen (realen) Effekten der Entwicklung (etwa sozialer Wandel) scheinen ihn nicht zu interessieren.
40. Vgl. zu diesem Begriff das Kapitel 6 der vorliegenden Arbeit.
41. Die neueren Modelle scheinen wohl eher 'schaukelstuhldialektisch' als dialektisch zu sein.
42. Wir bleiben hier beim einfacheren dyadischen Interaktionssystem.
43. Die 'geistige Präsenz des anderen' kann doch eigentlich das Definitionskriterium für eine 'primary dayd' nicht sein, da sie auch im Falle äußerst negativer Gefühle gegenüber alter auftritt (Hass, Angst ...).
44. ...nämlich die Experimente von ZIMBARDO und MILGRAM.

45. Transition verweist auf den Zeitpunkt, zu dem ein Individuum ein neues setting 'betritt', wenn also eine neue Rolle zum ersten Mal 'auftaucht'.
46. Das scheint auf den ersten Blick deshalb verwunderlich, weil Sozialisation sich in modernen Gesellschaften ja zentral in organisierten Sozialsystemen abspielt (die Schule, die Hochschule, das Bildungssystem etc.) und es sich so geradezu anbietet, den Rollenbegriff als Analyseinstrument zu verwenden. Allerdings wird aus schicht- bzw. klassenspezifischer Perspektive klar, daß er insofern eine 'uniformierenden' Tendenz hat, als mit ihm Klassen von Individuen gebildet werden, die eine 'Homogenität' dieser Individuen vortäuschen (die Schüler, die Lehrer etc. ). Während verschiedene Individuen aus der Perspektive ihrer Rolle betrachtet 'gleich' werden (etwa Schüler), interessiert den schichtenspezifischen Sozialisationsforscher gerade die Ungleichheit zwischen den Schülern. Aus Sicht des schichten- oder klassenspezifischen Ansatzes wird Bildungsungleichheit gerade nicht aus dem Rollenhandeln der Schüler abzuleiten sein, sondern aus ihrer sozialen Ungleichheit.
47. Vgl. Anm.45
48. Die Bedeutung der Verknüpfung zwischen Sozialisationsinstanzen hatte ja auch PARSONS in sein Modell 'theoretisch' aufgenommen, wenn er auch faktisch (bezogen auf die Verknüpfung Familie - Schulklasse) hier keine sozialisationsrelevanten Probleme sah.
49. Die Fragen nach 'roles' and 'activities' führen aber hier in die falsche Richtung. Wenn wir BOURDIEU folgen, dann müssen wir ja gerade annehmen, daß Schule dadurch Ungleichheiten reproduziert und perpetuiert, daß 'roles' und 'activities' für alle Schüler gleich sind.
50. Ich sehe hier einmal völlig ab von den methodologischen Konsequenzen, die sich aus BRONFENBRENNERS Ansatz ergeben und die er detaillierter herausstellt.
51. "Vergleicht man aber BRONFENBRENNERS Systemmodell mit der Argumentation von Ralf DAHRENDORF zur Erklärung ungleicher Bildungschancen, so ist nicht erkennbar, welche weiteren Aspekte aus dem Systemmodell abgeleitet werden können, die DAHRENDORF nicht genannt hatte, allenfalls die Betonung der physikalischen Umwelt auf die Mikroebene. Vergleicht man BRONFENBRENNERS Vorstellungen über die hierarchische Ver-

knüpfung von sozialer, institutioneller und interaktiver Struktur und der physikalischen Umwelt mit der individuellen Entwicklung mit dem Systemmodell von Talcott PARSONS, das auch den Versuch unternimmt, den Zusammenhang zwischen Kultur, Institution, Person und Organismus herzustellen und aus diesen Überlegungen sozialisatorische Aussagen für Kind, Jugend, Beruf und Alter (Lebenslauf) abzuleiten (PARSONS 1968), so wird man sicherlich zugeben müssen, daß BRONFENBRENNERS Modell begrifflich und systematisch die Differenziertheit von PARSONS Argumentation nicht erreicht" (BERTRAM 1981: 126).

52. Etwa: PARSONS und CHILD/ZIGLER.
53. Die bedeutendste Ausnahme stellt hier sicherlich das Buch von BRIM & WHEELER (1974) dar.
54. ELDERS Arbeiten kann man schon deshalb nicht als Anklageschriften gegen, sondern eher umgekehrt als Verteidigungsschriften der schichtenspezifischen Orientierung interpretieren.
55. Vgl. zu diesem Begriff Kapitel 6.
56. Denken wir etwa an 'die Wahl der ersten Schule', so entscheidet natürlich nicht das Individuum selbst, sondern andere (Eltern).
57. Ein Rückwärtsgehen in der Zeit ist eben nicht möglich.
58. Es bietet sich an, eine Differenzierung der Startpunkte unter einer schichtenspezifischen Perspektive vorzunehmen.
59. Außer natürlich Individuen werden **gezwungen, bestimmte Wege einzuschlagen.**

#### Anmerkungen zum 5. Kapitel

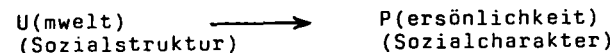
1. ...oder geschlechtsspezifisch...
2. Konfrontiert man BOUDONS Modell mit empirisch ermittelten Daten zur Bildungsungleichheit, so scheint es in der Tat erklärungskräftiger zu sein, als die 'klassisch sozialisationstheoretischen' Modelle.
3. "Das Bewußtsein, daß ein Studium (besonders in manchen Fächern) teuer ist und verschiedene Berufe ein Vermögen voraussetzen, die ungleiche Information über Studien- und Berufsmöglichkeiten, kulturelle Vorbilder, die bestimmte Berufe und Fächer (Latein zum Beispiel) mit einem bestimmten sozialen Milieu verbinden, und endlich die gesellschaftlich bedingte Fähigkeit, sich den im Bildungswesen herrschenden Vorbildern, Regeln und Wertvorstellungen anzupassen, bilden eine Gesamtheit von Faktoren, aufgrund derer man sich 'am richtigen Platz' oder 'fehl am Platz' fühlt und entsprechend beurteilt wird. Sie bewirken bei gleicher Befähigung eine nach Gesellschaftsklassen ungleiche Erfolgsquote" (BOURDIEU & PASSERON 1971: 30 f).
4. "In general, children and their families make their own choices by reference to the constraints which determine them. Even when the choices seem to them to follow simply from taste or vocational sense, they nevertheless indicate the roundabout effects of objective conditions" (BOURDIEU 1974: 34).
5. Noch ein weiterer Beleg für BOURDIEUs anti-voluntaristische Deutung dieses Prozesses: "So sind die negativen Dispositionen gegenüber der Schule (...) als Antizipation der Sanktionen zu verstehen, welche die Schule objektiv den Klassen oder Klassenfraktionen vorbehält, die kein kulturelles Kapital haben - eine Antizipation, die auf der unbewußten Einschätzung der objektiven Erfolgsaussichten gründet, mit denen die Gesamtheit der Kategorie rechnen kann" (1973: 106).
6. Vgl. hierzu BOURDIEU & PASSERON (1971: 174 ff).
7. Vgl. hierzu Kapitel 3.2 der vorliegenden Arbeit.
8. PERRENOUD vergleicht die Schulsysteme Frankreichs und der Schweiz.
9. ... völlig ohne Einflußnahme des Willens der Schüler oder ihrer Eltern.
10. ... völlig ohne Berücksichtigung der schulischen

Leistungen.

11. Es ist ja in der Tat ein Ergebnis kritischer Sichtungen der Ergebnisse schichtenspezifisch und sozialisationstheoretisch orientierter Arbeiten der Soziologie der Erziehung, daß der empirische Nachweis der Angemessenheit ihrer Thesen wenig befriedigend gelingt.
12. ...bzw. der Eltern.
13. BOUDON interessiert sich nicht für die Logik der Sozialisationsprozesse. Das ist auch nicht nötig, da er nutzentheoretisch argumentiert. Der sekundäre Schichtungseffekt ist kein Sozialisationsseffekt, sondern Funktion eines unterschiedlichen Nutzens, den Mitglieder verschiedener Schichten aus hoher Bildung ziehen.
14. Vgl. zu den monetären Kosten auch BOURDIEU & PASSERON (1971: 30, in Anm. 3 zitiert). Auch soziale Kosten hat BOURDIEU in seine Argumentation einbezogen. Vgl. hierzu seine Auslassungen über den Konformitätsdruck der sozialen Gruppe (1974: 35).
15. Auch diese Idee hat BOURDIEU (wenn auch quasi 'rückwärts') eingeführt, wenn er im Zusammenhang seiner Erläuterungen einer rationalen Pädagogik dafür plädiert, "Individuen nach ihrem tatsächlichen Verdienst, das heißt gemessen an den überwundenen Hindernissen einzustufen" (BOURDIEU & PASSERON 1971: 83).
16. BOUDON ist es möglich, mit Hilfe seines Modells zwischen dem Einfluß primärer und sekundärer Schichtungseffekte zu unterscheiden (vgl. hierzu: PROJEKTGRUPPE ORGANISATIONSFORSCHUNG 1982: 25 ff).
17. ...und über Zeit konstant bleibende...

Anmerkungen zum 6. Kapitel

1. Hiermit ist das Hauptthema der vorliegenden Arbeit gekennzeichnet.
2. Hinsichtlich unserer Fragestellung ist sie (forschungs-)logisch primär.
3. Vgl. auch MONTADA 1982: 26 f!
4. Grob könnte man die schichtenspezifische Sozialisationsforschung dann etwa durch folgendes Schema und damit einen doppelten Determinismus oder eine doppelte 'Konsistenzannahme' kennzeichnen:



Weiter dann:

$$\begin{array}{ccc}
 \text{P(ersönlichkeit)} & = & \text{H(andeIn)} \\
 \text{(Sozialcharakter)} & & \text{(Leistung)}
 \end{array}$$

5. JENSENs Schwellenhypothese stellt eine solche Variante des Personalismus dar (JENSEN 1973).
6. Verhaltensänderungen können auch Reifungsergebnisse sein. In diesem Sinne könnte man dann zwischen zwei personalistischen Varianten unterscheiden. Vgl. hierzu MONTADA (1982: bes. 24), der zwischen endogenistischen Reifungstheorien (Person ist passiv) und konstruktivistischen Stadienstheorien (Person ist aktiv) unterscheidet.
7. Vgl. auch LANTERMANN 1980: 38 ff.
8. In unidirektional ausgerichteten Studien wird häufig von Reziprozität geredet: "As BRONFENBRENNER (1977: 520) shows, these experiments, like so many other studies, accept reciprocal relations in principle but do not study them..." (SALOMON 1981: 22).
9. Die Aufzählung möglicher Dimensionen der P-Komponente ist willkürlich. Sie entspringt keiner systematischen Theoriebildung.
10. Vgl. Anm. 9!
11. Auch soziologische Konzepte wie Identität oder Rolle. Vgl. auch HOFF 1981.

12. "Andererseits stellt es (das Handlungsmodell, W.B.) mehr dar als eine Anhäufung heterogener theoretischer Konzepte. Die wesentliche Komponente des Annahmefüges ist das Konstrukt Handlung, aus dessen zentraler Stellung alle weiteren Komponenten des Modells ihre besondere Bestimmung erfahren. Insofern stellt die Formulierung des handlungspsychologischen Modells einen Versuch zur Integration unterschiedlicher theoretischer Ansätze und empirisch gesicherter Befunde unter der vereinheitlichenden Perspektive der 'Handlung' dar" (LANTERMANN 1980: 144).
13. "Behavior is serial, not mere succession. It can be resolved - it must be - into discrete acts, but no act can be understood apart from series to which it belongs ..." (DEWEY 1930: 412; cit. nach SALOMON 1981: 29).
14. Es dürfte unmittelbar einleuchtend sein, wie fruchtbar sich eine solche Perspektive für eine Soziologie der Erziehung anwenden ließe, die Bildungsungleichheit als aggregierte Folge individuellen Wahlhandelns versteht und praktisch dazu beitragen möchte, den Teufelskreis schichtspezifischer Wahlen zu durchbrechen.
15. So scheint es sich etwa anzubieten, ein Umweltmodell der Schule oder des Schulsystems aus organisationssoziologischer Perspektive zu erarbeiten. Zu ersten klassifikatorischen Versuchen vgl. PROJEKTGRUPPE ORGANISATIONSFORSCHUNG 1982: bes. 59 ff und 8 ff.
16. ... oder doch nur gewöhnt?
17. Anders gesagt, wir behandeln Systeme analytisch (vgl. ACKERMANN, Ch. & PARSONS 1976).
18. Verstehen ist natürlich immer auch von 'intuitiver Bereitschaft' abhängig.
19. Das ist in etwa vergleichbar mit PARSONS' Strategie bei seiner Ausarbeitung des 'unit-act' (1937).
20. Genauer müßten hier natürlich auch noch organismische Faktoren eingewoben werden. Was aber spricht dagegen, daß die Soziologie ihre Modelle und Hypothesen deziert anti-biologisch formuliert?
21. Das ist in der Tat für alle Typologien allenfalls ein sekundäres Problem.
22. Ein wirkliches Individuum hat sich natürlich auch immer 'selbst in eine Umgebung gestellt' (Selektivitätsproblem).
23. LANTERMANN faßt die subjektive Umwelt begrifflich als Situation und die objektive als Umgebung: Eine solche Festlegung halte ich für noch zu verfrüht.

24. ... und geschichtlich produziert hat (die objektive Umwelt geht also auch in die P-Genese mit ein).
25. Solche Ansätze widersprechen sich nicht und lassen sich möglicherweise systematisch kombinieren.
26. Außer wir sind gewillt, dem 'gesunden Menschenverstand' zu folgen.
27. Das heißt, wir müssen auch begriffliche Entscheidungen treffen.
28. ... soziologisch ...

ANMERKUNGEN zur Schlußbemerkung

1. Vgl. etwa BOUDON 1974: 193 ff. Die zentrale Bedeutung des Erziehungssystems für das System sozialer Ungleichheit scheint vielmehr in seiner Legitimierungsfunktion zu liegen.
2. Die Entwicklung von Bildungsungleichheit ist aggregierte Folge individueller Handlungen in mindestens doppelter Hinsicht. Schulische Bewertungen sind immer Folge von Handlungen der Schüler (es spielt hier für die wissenschaftliche Erklärung keine Rolle, daß der Lehrer möglicherweise von Handlungen direkt auf die 'Persönlichkeit' des Schülers schließt). Die Entwicklung von Bildungsungleichheit läßt sich auch als aggregierte Folge individueller Wahlentscheidungen hinsichtlich der Gestaltung von Bildungskarrieren begreifen. Es ist nicht unwahrscheinlich, daß in hochdifferenzierten Bildungssystemen mit einem hohen Maß institutionalisierter individueller Wahlfreiheit, die schichtspezifisch variierenden Karriereentscheidungen eine größere Bedeutung für das Zustandekommen von Bildungsungleichheit spielen, als die schichtspezifisch variierenden Leistungen.

LITERATUR

- ABELS; H. (ed.)  
1971 Sozialisation in der Schule.  
Bochum
- ABELS, H.  
1981 Die Schule als Feld soziologischer Forschung.  
In: Twellmann, W. (ed.),  
Handbuch Schule und Unterricht.  
Düsseldorf
- ABRAHAMS; F.F. & SOMMERKORN, I.N.  
1976 Arbeitswelt, Familienstruktur  
und Sozialisation.  
In: Hurrelmann, K. (ed.), 70-  
89
- ACKERMANN, Ch. & PARSONS, T.  
1976 Der Begriff 'Sozialsystem'  
als theoretisches Instrument.  
In: Parsons, T.,  
Zur Theorie sozialer Systeme.  
Opladen
- ANGELL, R.C.  
1928 Science, Sociology and Educa-  
tion.  
In: Journal of Educational  
Sociology, 1, 406-13
- ARCHER, M.S.  
1979 Social Origins of Educatio-  
nal Systems.  
London
- 1981 Educational Systems.  
In: International Social  
Science Journal, 33, 261 ff
- 1982 The Sociology of Educational  
Systems.  
In: Bottomore, T. et al.,  
Sociology. The State of the  
Art.  
London
- ARGYLE, M.  
1977 Predictive and Generative  
Rules Models of P X S  
Interactions.  
In: Magnusson & Endler (eds)

AXELSSON, R. & ROSENBERG, L. 1976	<u>Applications of Organization Theory: On Problems of the Swedish System of Higher Education.</u> Umea	1972	<u>Studien zur sprachlichen Sozialisation.</u>
BAACKE, D. 1979	Der ökologische Ansatz. In: ders., <u>Die 13- bis 18jährigen.</u> München	BERTRAM, H. 1976	<u>Class, Codes and Control, Vol 3, Towards a Theory of Educational Transmission.</u> London
BANDURA, A. 1978	The Self System in Reciprocal Derterminism. In: <u>American Psychologist</u> , 33, 344-58	1981	<u>Sozialstruktur und Sozialisation.</u> Darmstadt
BANKS, O. 1975	<u>Soziologie der Erziehung.</u> Düsseldorf	BIDWELL, Ch.E. & KASARDA, J.D. 1980	School District Organization and Student Achievement. In: Katz, D. et al. (eds)
BARGEL, T. et al. 1973	Zur sozial-ökologischen Umwelt-Taxonomie. In: Deutscher Bildungsrat, 17-32	BITTNER, G. 1974	'Entwicklung' oder 'Sozialisation'. In: <u>Neue Sammlung</u> , 4
BARTON, L. & MEIGHAM, R. (eds) 1978	<u>Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms: A Re-Appraisal.</u> Driffield	BLAU, P.M. (ed.) 1978	<u>Theorien sozialer Strukturen. Ansätze und Probleme.</u> Opladen
BAUMERT; J. 1980	Aspekte der Schulorganisation und Schulverwaltung. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 589-748	BLUMBERG, P. 1980	<u>Inequality in an Age of Decline.</u> New York
BAYER, K. 1974	<u>Sprechen und Situation.</u> Heidelberg (unveröff. Diss.)	BOUDON, R. 1973	<u>L'inégalité des Chances.</u> Paris
BERNSTEIN, B. 1961	Social Structure, Language and Learning. In: <u>Educational Research</u>	1974	<u>Education, Opportunity, and Social Inequality</u> New York
1965	A Socio-Linguistic Approach to Learning. In: Gould, J. (ed.), <u>Survey of the Social Sciences.</u>	1980	<u>Die Logik des gesellschaftlichen Handelns.</u> Darmstadt
		BOURDIEU, P. 1971	System of Education and Systems of Thought. In: Hopper, E. (ed.),



- 1973 Readings in the Theory of Educational Systems.  
London
- 1974 Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion.  
In: ders. & Passeron, J.-C. Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt.  
Frankfurt
- 1974 The School as a Conservative Force: Scholastic and Cultural Inequalities.  
In: Eggleston, J. (ed.)
- 1977 Symbolic Power.  
In: Gleeson, D. (ed.)
- 1977 (a) Outline of Theory and Practice.  
Cambridge, Engl.
- 1981 Epreuve scolaire et consécration sociale.  
Les classes préparatoires aux Grandes écoles.  
In: Actes de la recherche en Sciences Sociales, 3
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C.  
1971 Die Illusion der Chancengleichheit.  
Stuttgart
- BOURRICAUD, F.  
1977 L'individualisme institutionnel. Essai sur la sociologie de Talcott Parsons.  
Paris
- BOWERS, K.S.  
1973 Situationism in Psychology: An Analysis and a Critique.  
In: Psychological Review, 80, 307-36
- BOWMAN, D. et al.  
1981 Effects of School Organizational Structure in Interracial Friendships in Middle-Schools.  
In: Journal of Educational Research, 74, 388 ff
- BRANDENBURG, A.G.  
1971 Systemzwang und Autonomie.  
Düsseldorf

- BRIM, O.J.  
1958 Sociology and the Field of Education.  
New York
- BRIM, O.G.Jr. & WHEELER, S.  
1974 Erwachsenensozialisation.  
Stuttgart
- BRONFENBRENNER, U.  
1976 Ökologische Sozialisationsforschung.  
Stuttgart
- 1977 Toward an Experimental Ecology of Human Development.  
In: American Psychologist, 32, 513-31
- 1977 (a) Ecological Factors in Human Development in Retrospect and Prospect.  
In: Mc Gurk, H. (ed.) Ecological Factors in Human Development.  
Amsterdam
- 1978 The Social Role of the Child in Ecological Perspective.  
In: ZfS, 7
- 1979 The Ecology of Human Development.  
Cambridge
- BROOKOVER, W.B.  
1949 Sociology of Education: A Definition.  
In: American Sociological Review, 14, 407-15
- CAPRA, F.  
1983 Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild.  
München
- CAPRA, F. & DÜRR, H.-P.  
1983 Gespräch (Die Wende wird kommen/wird die Zeit reichen?)  
In: Psychologie heute, 7, 28-40
- CLAESSENS, D.  
1962 Familie und Wertsystem.  
Berlin

CLERC, P.  
1964  
La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième.  
In: Population, 4

COLE, M.  
1979  
Foreword.  
In: Bronfenbrenner, vii- x

COLEMAN, J.  
1978  
Soziale Struktur und Handlungstheorie.  
In: Blau (ed.)

COLEMAN, J. et al.  
1966  
Equality of Educational Opportunity.  
Washington

CORWIN, R.G.  
1965  
A Sociology of Education.  
New York

1974  
Models of Educational Organization.  
In: Review of Research in Education

CORWIN, R.G. (ed.)  
1980  
Research in Sociology of Education and Socialization, Vol 2, Research on Educational Organizations.  
London

DANZIGER, K.  
1974  
Sozialisation.  
Düsseldorf

DEUTSCHER BILDUNGS RAT  
1973  
Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen.  
Stuttgart

DEWEY, J.  
1930  
Conduct and Experience.  
In: Murchison, C. (ed.), Psychologies of 1930.  
Worcester, MA.

DOMINO, G.  
1974  
Aptitude by Treatment Inter-

action Effects in College Instruction.  
Presented to Psychological Association.

DREEBEN, R.  
1976  
The Organizational Structure of School and School Systems.  
In: Loubser, J.J. et al.

DREITZEL, H.P.  
1972  
Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft.  
Stuttgart

DURKHEIM, E.  
1972  
Erziehung und Soziologie.  
Düsseldorf

1973  
Erziehung, Moral und Gesellschaft.  
Darmstadt

1977  
Die Entwicklung der Pädagogik.  
Weinheim

DYKMAN, B.M. & REIS, M.T.  
1979  
Personality Correlates of Classroom Seating Position.  
In: Journal of Educational Psychology, 71, 346-54

EGGLESTON, J.  
1977  
The Ecology of the School.  
London

EGGLESTON, J. (ed.)  
1974  
Contemporary Research in the Sociology of Education.  
London

EKEHAMMER, B.  
1974  
Interactionism in Personality from the historical Perspective.  
In: Psychological Bulletin, 81, 1026-48

ELDER, G.H.Jr.  
1974  
Children of the Great Depression.  
Chicago

1979	Historical Change in Life Patterns and Personality. In: Baltes, P. & Brim, O. (eds), <u>Lifespan Development and Behavior</u> , Vol 2, 117-59	1980	<u>Theorie der Schule</u> . München
ELDER, G.H. Jr. & ROCKWELL, A.G. 1978	Economic Depression and Postwar Opportunity in Men's Live Patterns and Health. In: Simmons, R.A. (ed.), <u>Research in Community and Mental Health</u> . Greenwich/Conn.	1982	<u>Gesamtschule im Vergleich</u> . Weinheim
1978 (b)	Historische Zeit im Lebenslauf. In: Kohli, M. (ed.), <u>Soziologie des Lebenslaufs</u> . Neuwied	FIEDLER, F.E. et al. 1979	Organizational Stress and the Use and Misuse of Managerial Intelligence and Experience. In: <u>Applied Psychology</u> , 64, 635-47
ENDLER, N.S. & MAGNUSSON, D. (eds) 1976	<u>Interactional Psychology and Personality</u> . Washington, D.C.	FLOUD, J. & HALSEY, A.H. 1958	The Sociology of Education. A Trend Report and Bibliography. In: <u>Current Sociology</u> , 165-235
ESSER H. 1979	Räumliche Segregation, ethnische Schichtung und die Assimilation von Wanderern. In: Hamm, B. (ed.), <u>Lebensraum Stadt. Beiträge zur Sozialökologie deutscher Städte</u> , 48-74 Frankfurt und New York	FÜRTRATT, E: 1980	Behaviorismus In: Asanger, R. & Wenninger, G. <u>Handwörterbuch der Psychologie</u> . Weinheim
ESSER, H. o.J.	Sozialräumliche Bedingungen der sprachlichen Assimilation von Arbeitsmigranten. Duisburg (Mskr.)	GEULEN, D. 1973	Thesen zur Metatheorie der Sozialisation. In: Walter, H. (ed.) (1973 a)
EYSENCK, H.J. 1980	<u>Intelligenz. Struktur und Messung</u> . Berlin und Heidelberg	1977	<u>Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie</u> . Frankfurt
FEND, H. 1977	<u>Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule</u> , (Soziologie der Schule III, 1). Weinheim	1980	Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Paradigmen. In: Hurrelmann, K. & Ulich, D. (eds)
		1981	Zur Konzeptualisierung sozialisationstheoretischer Entwicklungsmodelle. In: Matthes, J. (ed.) <u>Lebenswelt und soziale Probleme. Verhandlungen des 20. Deutschen Soziologentages zu Bremen 1980</u> .
		1983	Bildungsreform und Sozialisationsforschung.

GEULEN, D. & HURRELMANN, K.  
1980  
In: ZSE, 2, 189-200  
Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisations-  
theorie.  
In: Hurrelmann, K. & Ulich, D. (eds)

GIBBS, J.C.  
1979  
The Meaning of Ecologically  
Oriented Inquiry in  
Contemporary Psychology.  
In: American Psychologist,  
34, 127-40

GIROUX, H.A.  
1983  
Theories of Reproduction and  
Resistance in the New Sociology  
of Education: A Critical  
Analysis.  
In: Harvard Educational Review,  
3, 257- 93

GLEESON, D. (ed.)  
1977  
Identity and Structure:  
Issues in the Sociology  
of Education.  
Driffield

GRAUMANN, C.F. (ed.)  
1978  
Ökologische Perspektiven in  
der Psychologie.  
Bern

GREEN, B.S.R.  
1971  
Social Area Analysis and  
Structural Effects.  
In: Sociology, 5, 2-19

GRIESE, H.M.  
1979  
Identitäts- und Verhaltens-  
änderungen bei Erwachsenen.  
In: ders. (ed.),  
Sozialisation im Erwachsenenalter.  
Weinheim

1981  
Soziologische Anthropologie  
und Sozialisationstheorie.  
Duisburg

GROSS, N.  
1965  
The Sociology of Education.  
In: Merton et al. (eds)

HALSEY, A.H. et al.  
1961  
Education, Economy and  
Society.  
New York

1980  
Origins and Destinations.  
Oxford

HAMANN, B.  
1981  
Sozialisationstheorie auf dem  
Prüfstand.  
Bad Heilbrunn

HAMM-BRÜCHER, H.  
1968  
Aufbruch ins Jahr 2000 oder  
Erziehung im technischen Zeit-  
alter.  
Reinbek

HAMMERICH, K.  
1975  
Aspekte einer Soziologie der  
Schule.  
Düsseldorf

HANSEN, D.A.  
1962  
The Responsibility of the  
Sociologist of Education.  
In: Harvard Educational Review,  
33, 312-25

1967  
The Uncomfortable Relation of  
Sociology and Education.  
In: ders. & Gerstl, J. (eds), 3-35

HANSEN, D.A. & GERSTL, J. (eds)  
1967  
On Education: Sociological  
Perspectives.  
New York

HERRINGTON, G.S.  
1947  
The Status of Educational  
Sociology Today.  
In: Journal of Educational  
Sociology

- HERRIOTT; R.E. & HODGKINS, B.J.  
1973  
The Environment of Schooling:  
Formal Education as an Open  
Social System.  
Englewood Cliffs, N.J.
- HILLS, R.J.  
1976  
The Public School as a Type  
of Organization.  
In: Loubser, J.J. et al. (eds)
- HOARE, Q.  
1965  
Education: Programmes and Men.  
In: New Left Review, 32,  
40-54
- HOFF, E.  
1981  
Sozialisation als Entwicklung  
der Beziehungen zwischen Person  
und Umwelt.  
In: ZSE, 1, 91- 115
- HOLDAWAY, E.A.  
1975  
Dimensions of Organizations  
in Complex Societies: The  
Educational Sector.  
In: Administrative Science  
Quarterly, 20, 37-58
- HOMANS, G.C.  
1961  
Social Behavior. Its Elementary  
Forms.  
New York
- 1983  
Steps to a Theory of Social  
Behavior. An Autobiographical  
Account.  
In: Theory and Society, 1,  
1-45
- HUBER, L  
1980  
Sozialisation in der Hoch-  
schule.  
In: Hurrelmann, K. & Ulich, D. (eds)
- HUMMEL1, H.J.  
1972  
Probleme der Mehrebenenanalyse.  
Stuttgart
- HUNT, D.E.  
1971  
Matching Models in Education.  
The Coordination of Teaching  
Methods with Student  
Characteristics.  
Toronto
- HURRELMANN, K.  
1975  
Erziehungssystem und Gesell-  
schaft.  
Reinbek
- 1980  
Erfassung von Alltagstheorien  
bei Lehrern und Schülern.  
In: Lenzen, D. (ed.)
- 1983  
Das Modell des produktiv reali-  
tätsverarbeitenden Subjekts  
in der Sozialisationsforschung.  
In: ZSE, 1
- HURRELMANN, K. (ed.)  
1976  
Sozialisation und Lebenslauf.  
Empirie und Methodik sozial-  
wissenschaftlicher Persönlich-  
keitsforschung.  
Reinbek
- HURRELMANN, K. & ULICH, D. (eds)  
1980  
Handbuch der Sozialisations-  
forschung.
- IRLE, M. (ed.)  
1978  
Kursus der Sozialpsychologie.  
Teil II: Sozialisation, sozi-  
ale Attitüden und soziale In-  
teraktion.  
Darmstadt
- ITTELSON, W.H. et al.  
1974  
An Introduction to Environmental  
Psychology.  
New York
- JACKSON, D.D.  
1977  
The Myth of Normality.  
In: Watzlawick, P. & Weakland,  
J.H. (eds), The Interactional  
View.  
New York

- JACOBY, R.  
1978  
Soziale Amnesie.  
Frankfurt
- JENCKS, Ch.  
1977  
Rationality, Education, and  
the Social Organization of  
Knowledge. Papers for a  
Reflexive Sociology of  
Education.  
London
- KAMENS, D.H.  
1977  
Legitimizing Myths and  
Educational Organization:  
The Relationships between  
Organizational Ideology and  
Formal Structure.  
In: American Sociological  
Review, 42, 208-19
- KAMINSKI, G. (ed.)  
1976  
Umweltpsychologie.  
Stuttgart
- KARABEL, J. & HALSEY, A.H. (eds)  
1977  
Power and Ideology in Education.  
New York
- KATZ, D. et al. (eds)  
1980  
The Study of Organizations.  
Findings from Field and  
Laboratory.  
San Francisco
- KELLER, S. & ZAVALLONI, M.  
1964  
Ambition and Social Class:  
A Respecification.  
In: Social Forces 43, 58-70
- KENNETT, J.  
1973  
The Sociology of Pierre Bour-  
dieu.  
In: Educational Review, 25,  
237-49
- KOHN, M.L.  
1963  
Social Class and Parent-Child  
Relationships: An Interpretation.  
In: American Journal of  
Sociology, 68, 471-80
- 1969  
Class and Conformity: A  
Study in Values.  
Homewood/Ill.

- 1977  
Reassessment (in: Class and  
Conformity, 2. Aufl.)  
Chicago
- KOHN, M.L. & SCHOOLER, C.  
1973  
Occupational Experience  
and Psychological Func-  
tioning: An Assessment of  
Reciprocal Effects.  
In: American Sociological  
Review, 38, 97-118
- 1978  
The Reciprocal Effects of  
the Substantive Complexi-  
ty of Work and Intellectual  
Flexibility: A Longitudinal  
Assessment.  
In: American Journal of Soci-  
ology, 84, 24-52
- LANTERMANN, E.D.  
1980  
Interaktionen - Person, Si-  
tuation und Handlung.  
München
- LEE, H.  
1927  
Status of Educational Socio-  
logy.  
New York
- LENZEN, D. (ed.)  
1980  
Pädagogik und Alltag. Methoden  
und Ergebnisse alltagsorien-  
tierter Forschung in der Er-  
ziehungswissenschaft.  
Stuttgart
- LEWIN, K.  
1948  
Time, Perspective and Morale.  
In: Resolving Social Conflicts.  
New York
- LINDENBERG, S.  
1981  
Erklärung als Modellbau: Zur  
soziologischen Nutzung von  
Nutzungstheorien.  
In: Schulte, W. (ed.)  
Soziologie in der Gesellschaft.  
Bremen
- LOUBSER; J.J. et al. (eds.)  
1976  
Explorations in General Theory

- LÜHRIG, H.H. (ed.)  
1973  
in Social Science. (2 vols)  
New York
- LUHMANN, N.  
1975  
"Wirtschaftsriese - Bildungszwerg". Der Diskussionshintergrund zum Bildungsgesamplan 1973: Analysen des OECD - Reports.  
Reinbek
- MACLEOD, R.B.  
1947  
Interaktion, Organisation, Gesellschaft.  
In: ders.,  
Soziologische Aufklärung, Bd. 2  
Opladen
- MAGNUSSON, D. & ENDLER, N.S. (eds)  
1977  
The Phenomenological Approach to Social Psychology.  
In: Psychological Review, 54
- MAX-PLANCK-INSTITUT F. BILDUNGSFORSCHUNG  
PROJEKTGRUPPE BILDUNGSBERICHT  
1980  
Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. 2 Bände.  
Stuttgart
- MEAD, G.H.  
1934  
Minde, Self and Society.  
Chicago
- MERTON, R.K.  
1968  
Social Theory and Social Structure.  
New York
- 1976  
Sociological Ambivalence and Other Essays.  
New York
- MERTON, R.K. et al. (eds)  
1965  
Sociology Today  
New York

- MEYER, J.M.  
1977  
The Effects of Education as an Institution.  
In: American Journal of Sociology, 83, 55-77
- MISCHEL, W.  
1977  
On the Future of Personality Measurement.  
In: American Psychologist, 32, 246-254
- MONTADA, L.  
1982  
Themen, Traditionen, Trends.  
In: Oerter, R. & Montada, L. (et al.)
- MOOS, R.H.  
1973  
Conceptualizations of Human Environments.  
In: American Psychologist, 28, 652-65
- MÜHLBAUER, K.R.  
1980  
Sozialisation.  
München
- MÜLLER, W. & MAYER, K.U.  
1976  
Chancengleichheit durch Bildung?  
Stuttgart
- MURPHY, R.  
1979  
Sociological Theories of Education.  
Toronto
- NOLTE, H.  
1970  
Psychoanalyse und Soziologie. Die Systemtheorien Sigmund Freuds und Talcott Parsons'.  
Bern
- OERTER, R.  
1979  
Ein ökologisches Modell kognitiver Sozialisation.  
In: Walter, H. & Oerter, R. (eds)
- OERTER, R. & MONTADA, L. et al.  
1982  
Entwicklungspsychologie.  
München
- OFFE, C.  
1975  
Bildungssystem, Beschäfti-

	gungssystem und Bildungs- politik. In: Roth, H. & Friedrich, D. (eds), T. 1		in American Society. In: <u>Harvard Educational Review</u> , 4, 297-318
OLWEUS, D. 1977	A Critical Analysis of the 'Modern' Interactionist Po- sition. In: Magnussen, D. & Endler, N.S. (H	1959 (b)	"Voting" and the Equilibrium of the American Political System. In: Burdick, E. & Brodbeck, A. (eds), <u>American Voting Behavior</u> . New York
OPP, K.-D. 1976	Der verhaltenstheoretische An- satz. In: Lepsius, M.R. (ed.) <u>Zwischenbilanz der Soziologie</u> . Stuttgart	1964	Systematische Theorien in der Soziologie. Gegenwärtiger Stand und Ausblick. In: ders., <u>Soziologische Theorie</u> . Darmstadt
PACKARD, V. 1960	<u>Die große Verschwendung</u> . Frankfurt	1965	Unity and Diversity in the Mo- dern Intellectual Disciplines: The Role of the Social Sciences. In: <u>Daedalus</u> , 94, 39-65
PALAZZOLI, M.S. et al. 1978	<u>Paradox and Counterparadox</u> . New York	1966	<u>Societies: Evolutionary and Comparative Perspectives</u> . Englewood Cliffs
PAPPI, F.U. 1977	<u>Sozialstruktur und politische Konflikte. Individual- und Kontextanalysen der Wahlent- scheidung</u> . Köln (unveröff. Habil.-Schrift)	1968	<u>Sozialstruktur und Persönlich- keit</u> . Frankfurt
PARSONS, T. 1937	<u>The Structure of Social Action</u> . New York	1970	Equality and Inequality in Mo- dern Society, or Social Strati- fication Revisited. In: <u>Sociological Inquiry</u> , 13- 72
1940	An Analytical Approach to the Theory of Social Stratifica- tion. In: <u>American Journal of Socio- logy</u> , 45, 841-62	1971	Higher Education as a Theoretic- al Focus. In: Turk, H. & Simpson, R.L. (eds), <u>Institutions and Social Exchange</u> . Indianapolis
1951	<u>The Social System</u> . New York	1974	The University "Bundle": A Study of the Balance Between Differentiation and Integra- tion. In: Smelser, N.J. & Almond, G. (eds), <u>Public Higher Education in California: Growth, Structural Change, and Conflict</u> . Berkeley
1956	A Sociological Approach to the Theory of Organizations. In: <u>Administrative Science Quarterly</u> , 63-85 und 225-39		
1959	The School Class as a Social System: Some of its Functions	1974 (a)	Stability and Change in the American University.



In: Daedalus (Vol. 1), American Higher Education: Toward an Uncertain Future.

1977 The Future of the University.  
In: Vestes

1978 Soziale Struktur und die Austauschmedien.  
In: Blau, P.M. (ed.)

PARSONS, T. et al.  
1953 Working Papers in the Theory of Action.  
New York

PARSONS, T. & BALES, R.F.  
1955 Family, Socialization, and Interaction Process.  
Glencoe, Ill.

PARSONS, T. & PLATT, G.M.  
1970 Age, Social Structure, and Socialization in Higher Education.  
In: Sociology of Education, 1

1974 The American University.  
Cambridge, Mass.

PASSERON, J.-C. & DE SINGLY, F.  
1982 Klassen- und geschlechtsspezifische Profile der Sozialisation.  
In: ZSE, 2, 91-112

PERRENOUD, P.  
1970 Stratification socio-culturelle et réussite scolaire: Les défaillances de l'explication causale.  
Genf

PICHT, G.  
1964 Die Deutsche Bildungskatastrophe.  
Olten/Freiburg

PLAKE, K.  
1976 Diskontinuität und struktureller Sozialisationskonflikt.  
In: Zeitschrift für Pädagogik, 4, 559-70

PROJEKTGRUPPE ORGANISATIONSFORSCHUNG  
1982 Methodische Probleme empiri-

scher Organisationsforschung in Schule und Hochschule. DFG-Zwischenbericht.  
Hagen (Msk.)

REID, I.  
1978 Past and Present Trends in the Sociology of Education - A Plea for the Return to Educational Sociology.  
In: Barton, L. & Meigham, R. (eds)

REUTER, E.B.  
1935 The Problem of Educational Sociology.  
In: Journal of Educational Sociology, 15-22

ROCHER, G.  
1974 Talcott Parsons and American Sociology.  
Exeter

ROLFF, H.-G.  
1967 Sozialisation und Auslese durch die Schule.  
Heidelberg

1980 Soziologie der Schulreform: Theorien, Forschungsberichte, Praxisberatung.  
Weinheim

1982 Unterricht und Massenkultur.  
In: ders. et al. (eds)

1983 Bildungspolitik und bildungssoziologische Forschung im Bereich Schule - Kulturelle Modernisierung im Klassenkonflikt.  
In: ZSE, 2, 201-12

ROLFF, H.-G. et al. (eds)  
1982 Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 2  
Weinheim

ROSENBAUM, H.  
Die Konzeption der Sozialstruktur in der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung.  
In: KZSS, 1, 41-58

ROTH, H. & FRIEDRICH, D. (eds)  
1975 Bildungsforschung. Probleme-Perspektiven- Prioritäten. 2 Teile  
Stuttgart

- RUTTER, M. et al.  
1979  
Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their Effects on Children.  
London
- SALOMON, G.  
1981  
Communication and Education. Social and Psychological Interactions.  
London
- SAVAGE, S.P.  
1983  
The Theories of Talcott Parsons. The Social Relations of Actions.  
London
- SCHELSKY, H.  
1957  
Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft.  
Würzburg
- SCHNEEWIND, K.A. & ENGFER, A.  
1979  
Ökologische Perspektiven der familiären Sozialisation.  
In: Walter, H. & Oerter, R. (eds)
- SCHÜTZ, A.  
1974  
Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt.  
Frankfurt
- SCHUTTENBERG, E.M. et al.  
1979  
Goal Setting in Educational Organizations: A Systems Perspective.  
In: Peabody Journal of Education, 4
- SEVE, L.  
1972  
Marxismus und Theorie der Persönlichkeit.  
Frankfurt
- STEINKAMP, G.  
1980  
Klassen- und schichtenspezifische Ansätze in der Sozialisationsforschung.  
In: Hurrelmann, K. & Ulich, D. (eds)

- STEINKAMP, G. & STIEF, W.H.  
1978  
Lebensbedingungen und Sozialisation. Die Abhängigkeit von Sozialisationsprozessen in der Familie von ihrer Stellung im Verteilungssystem ökonomischer, sozialer und kultureller Ressourcen und Partizipationschancen.  
Opladen
- 1979  
Familiale Lebensbedingungen und Sozialisation: Beziehungen zwischen gesellschaftlicher Ungleichheitslage, familialer Sozialisation und Persönlichkeitsmerkmalen des Kindes.  
In: Soziale Welt, 2, 172-204
- STRZELEWICZ, W.  
1979  
Bildungssoziologie.  
In: König, R. (ed.)  
Handbuch der empirischen Sozialforschung, 14  
Stuttgart
- THOMAS, W.I. & THOMAS, D.S.  
1928  
The Child in America.  
New York
- TREIBER, B. & GROEBEN, N.  
1981  
Handlungsforschung und epistemologisches Subjektmodell.  
In: ZSE, 1
- TRUDEWIND, C.  
1978  
Probleme der ökologischen Orientierung in der Entwicklungspsychologie.  
In: Graumann, C.F. (ed.), 33-48
- TRUDEWIND, C. & HUSAREK, B.  
1979  
Mutter-Kind-Interaktion bei der Hausaufgabenanfertigung und die Leistungsmotiventwicklung im Grundschulalter - Analyse einer ökologischen Schlüssel-situation.  
In: Walter, R. & Oerter, H. (eds), 229-46
- ULICH, D.  
1976  
Pädagogische Interaktion.

	<u>Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens.</u> Weinheim		<u>Formulation and Problem Resolution.</u> New York
ULICH, K. 1980	Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann, K. & Ulich, D. (eds)	WEICK, K.E. 1976	Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: <u>Administration Science Quarterly.</u> 21, 1-19
WALLACE, W.L. 1978	Struktur und Handlung in den Theorien von Coleman und Parsons. In: Blau, P.M. (ed.)	WHETTEN, D.A. & ALDRICH, H. 1979	Organization Set Size and Diversity. People-Processing Organizations and their Environment. In: <u>Administration and Society,</u> 25-28
WALTER, H. (ed.) 1973	<u>Sozialisationsforschung, Bd. 1. Erwartungen, Probleme, Theorie-schwerpunkte.</u> Stuttgart	WHYTE, W.F. 1959	<u>Man and Organization.</u> Homewood/Ill.
1973 (b)	<u>Sozialisationsforschung, Bd. 2. Sozialisationsinstanzen, Sozialisierungseffekte.</u> Stuttgart	1976	Parsons' Theory applied to Organizations In: Black, M. (ed.), <u>The Social Theories of Talcott Parsons.</u> Carbondale
1975	<u>Sozialisationsforschung, Bd. 3. Sozialökologie - neue Wege in der Sozialisationsforschung.</u> Stuttgart	WILLIS, P. 1979	<u>Spaß am Widerstand.</u> Frankfurt
WALTER, H. 1979	Ökologie und Entwicklung. Zur Standortbestimmung des Konstanzer Symposions. In: Walter, H. & Derter, R. (eds)	WILSON, T.P. 1973	Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (eds) <u>Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit,</u> 54-79
1980	Ökologische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K. & Ulich, D. (eds)	YOUNG, M.F.D. (ed.) 1971	<u>Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education.</u> London
1980 (a)	<u>Region und Sozialisation.</u> Stuttgart		
WALTER, H. & OERTER, R. (eds) 1979	<u>Ökologie und Entwicklung.</u> Donauwörth		
WATSON, J.B. 1913	Psychology as the Behaviorist views it. In: <u>Psychological Review,</u> 20, 158-77		
WATZLAWICK, P. et al. 1974	<u>Change: Principles of Problem</u>		

NAMENSREGISTER

Abels, H. 72n  
 Abrahams, F.F. 9n, 21n  
 Ackermann, Ch. 233n  
 Aldrich, H. 39n  
 Angell, R.C. 48  
 Arbeitsgruppe Schulforschung 22n  
 Archer, M.S. 60, 62, 70, 71, 74, 76  
 Argyle, M. 237  
 Axelsson, R. 39n  
  
 Baake, D. 161  
 Bales, R.F. 86n, 101n  
 Bandura, A. 228, 234  
 Banks, O. 47  
 Bargel, T. 237  
 Baumert, J. 94n  
 Bayer, K. 245  
 Becker, H.S. 53  
 Berg, I. 181  
 Bernfeld, S. 34n, 76n  
 Bernstein, B. 111n  
 Bertram, H. 24n, 25, 26, 29, 61, 62n,  
 63, 73n, 76n, 77, 101n, 102n, 178,  
 179n, 183, 189, 190, 191, 197,  
 219, 250  
 Bidwell, Ch. E. 39n, 53  
 Bittner, G. 114  
 Blumberg, P. 21n  
 Boudon, R. 18n, 41, 169, 170, 192,  
 197-199, 204-206, 207n, 208, 209,  
 210n, 211-213, 239, 243, 249n  
 Bourdieu, P. 26, 27, 31, 36, 41, 80,  
 81, 102, 104-106, 107n, 108n, 109,  
 110n, 111n, 112n, 113n, 198, 199,  
 200n, 201n, 202n, 203-206, 208n,  
 209, 219  
 Bourricaud, F. 170  
 Bowers, K.S. 225, 245  
 Bowman, D. 39n  
 Brandenburg, A.G. 136n  
 Brim, O.J. 43n, 53  
 Brim, O.G.Jr. 180n  
 Bronfenbrenner, U. 77, 150, 153, 161,  
 162n, 163, 164n, 165, 166n, 167-  
 176, 177n, 178, 179n, 180, 183,  
 190, 227, 228n, 231  
 Brookover, W.B. 47-49  
 Burgess, E.W. 116  
  
 Capra, F. 233  
 Child, I.L. 180n  
 Claessens, D. 114  
 Clark, B.R. 53  
 Clerc, P. 199

Cole, M. 172  
 Coleman, J. 153  
 Corwin, R.G. 39n, 47, 243  
  
 Dahrendorf, R. 179n  
 Danziger, K. 179  
 De Singly, F. 24, 26  
 Domino, G. 227  
 Dreeben, R. 86n  
 Dreitzel, H.P. 246  
 Duerr, H.P. 233  
 Durkheim, E. 47, 51, 59  
 Dykman, B.M. 229  
  
 Eggleston, J. 39n, 44  
 Ekehammer, B. 225  
 Elder, G.H.Jr. 183, 184n, 185-191  
 Endler, N.S. 225, 237  
 Engfer, A. 161  
 Esser, H. 237, 240  
 Eysenck, H.J. 62n, 105  
  
 Fend, H. 23n, 72n, 247  
 Fiedler, F.E. 227  
 Floud, J. 53n  
 Fürntratt, E. 221  
  
 Geulen, D. 15, 16n, 20n, 114, 118,  
 119, 131-135, 142-148, 150n, 151n,  
 152-154, 155n, 156n, 157, 159, 165,  
 182, 183, 192-195, 230  
 Gibbs, J.C. 231  
 Giddings, F.P. 116  
 Giroux, H.A. 106, 108  
 Gleeson, D. 22n  
 Graumann, C.F. 161  
 Green, B.S.R. 237  
 Griese, H.M. 115n, 192  
 Groeben, N. 13, 47n  
 Gross, N. 43, 44, 48n, 49, 53  
  
 Halsey, A.H. 45, 52-54, 56, 57, 61,  
 62  
 Hamann, B. 115  
 Hamm-Brücher, H. 14n, 15n  
 Hammerich, K. 47n  
 Hansen, D.A. 47n, 49n  
 Herrington, G.S. 47  
 Herrriott, R.E. 39n  
 Hills, R.J. 86n  
 Hoare, Q. 61  
 Hobbes, T. 116, 179  
 Hodgkins, B.J. 39n  
 Hoff, E. 222, 225, 230n

Holdaway, E.A. 39n  
 Homans, G.C. 51n, 136, 165n  
 Huber, L. 122  
 Hull, C.L. 221  
 Hummell, H.J. 153, 156n  
 Hunt, D.E. 227  
 Hurrelmann, K. 22n, 24n, 60, 72, 114-  
 116, 118, 119, 130, 137n, 138n,  
 139, 140, 142, 150, 151n, 152n,  
 153, 154n, 155n, 156n  
  
 Husarek, B. 161  
 Husserl, E. 132  
  
 Irle, M. 145, 146  
 Ittelson, W.H. 237  
  
 Jackson, D.D. 232  
 Jacoby, R. 21n  
 Jencks, Ch. 22n, 66  
 Jensen, A.R. 105, 224n  
  
 Kamens, D.H. 33n, 77  
 Kaminski, G. 161, 237  
 Karabel, J. 45, 52-55, 57, 62  
 Kasarda, J.D. 39n  
 Keller, S. 208  
 Kennedy, J.F. 15n  
 Kennett, J. 102n  
 Kluckhohn, C. 53, 88  
 Kohn, M.L. 176  
  
 Lantermann, E.D. 225, 227n, 230-233,  
 235, 236n, 237, 240, 243, 245, 246  
 Lee, H. 47  
 Lewin, K. 53, 146n, 166, 167, 200,  
 227  
 Lindenberg, S. 129  
 Luhmann, N. 151n, 154  
 Lührig, H.H. 14n  
  
 Macleod, R.B. 132  
 Magnusson, D. 225, 237  
 Marshall, A. 51  
 Marx, K. 54, 59  
 Mayer, K.U. 58, 61, 65, 69  
 Mead, G.H. 132  
 Merton, R.K. 53, 54, 170  
 Meyer, J.M. 33n, 77  
 Milgram, S. 171n  
 Mischel, W. 181, 231  
 Montada, L. 110, 111, 222n, 224n  
 Moos, R.H. 237  
 Mühlbauer, K.R. 96n  
 Müller, W. 58, 61, 65, 69,  
 Murphy, R. 45, 96n, 102n  
  
 Nolte, H. 136n, 166n

Oerter, R. 161  
 Offe, C. 66  
 Olweus, D. 226  
 Opp, K.D. 136  
  
 Packard, V. 21  
 Pappi, F.U. 238  
 Pareto, V. 51  
 Parsons, T. 19, 41, 43, 51n, 53, 54,  
 72, 79-81, 82n, 83n, 84, 85n, 86n,  
 87-91, 92n, 93-97, 98n, 99n, 100n,  
 101n, 102n, 103, 104n, 107-109,  
 111n, 113, 116, 120, 121n, 132,  
 136n, 154, 157n, 165n, 166n, 179n,  
 180n, 200, 201, 204, 214, 226,  
 233n, 234n, 240, 243  
 Passeron, J.C. 24, 26, 31, 81, 105,  
 106, 107, 108n, 110, 111, 112n,  
 113n, 199, 200n, 201, 202n, 208n  
 Payne, E.G. 47  
 Perrenoud, P. 202, 203n, 204, 205,  
 213  
 Picht, G. 14  
 Plake, K. 92n, 126  
 Platt, G.M. 43, 81  
 Projektgruppe Organisationsforschung  
 39, 126, 210n, 213, 233n, 243  
 Prondczynsky, A.v. 155n  
  
 Reid, I. 44n, 49n  
 Reis, M.T. 229  
 Reuter, E.B. 48  
 Rocher, G. 165n  
 Rockwell, A.G. 183, 188-190  
 Rolff, H.G. 9, 19, 20, 21n, 22, 24,  
 26, 70, 72n  
 Rosenbaum, H. 24, 26, 250  
 Rosenberg, L. 39n  
 Rutter, M. 39n  
  
 Salomon, G. 223, 225-227, 228n, 229-  
 232, 240  
 Savage, S.P. 54  
 Scheier, M. 115  
 Schelsky, H. 66, 102n  
 Schneewind, K.A. 161  
 Schooler, C. 176  
 Schuttenberg, E.M. 39n  
 Schütz, A. 39n  
 Seve, L. 132  
 Skinner, B.F. 221  
 Sommerkorn, I.N. 14n, 21n  
 Steinkamp, G. 24, 25n, 26, 250  
 Stief, W.H. 24-26  
 Stouffer, S. 53, 88  
 Strzelewicz, W. 45, 74, 116, 117  
  
 Thomas, D.S. 132

Thomas, W.I. 132  
Titchener, E.B. 221  
Treiber, B. 134  
Trudewind, C. 161

Ulich, D. 72, 114, 119, 137n, 138n,  
139, 140  
Ulich, K. 117

Wallace, W.L. 151n  
Waller, W. 47, 48  
Walter, H. 24n,, 72, 153, 161  
Ward, L.F. 48  
Watson, J.B. 221, 222  
Watzlawick, P. 232  
Weber, M. 51, 54, 59  
Weick, K.E. 39n  
Wheeler, S. 180n  
Whetten, D.A. 39n  
Whyte, W.F. 136n  
Willis, P. 35n  
Wilson, T.P. 170  
Wundt, W. 221

Young, M.F.D. 61

Zavalloni, M. 208  
Zigler, E.F. 180n  
Zimbardo, P.G. 171n