

Pierre Bourdieu Bildung

Schriften zur
Kultursoziologie 2
suhrkamp taschenbuch
wissenschaft

suhrkamp taschenbuch
wissenschaft 2236

Pierre Bourdieu

Schriften

Herausgegeben von
Franz Schultheis und Stephan Egger

Band 10

Pierre Bourdieus in diesem Band versammelte Schriften zur Bildung sind entscheidende Etappen auf dem Weg zu einer neuen Kultursoziologie, die ihre ganze Sprengkraft schließlich in der epochemachenden Studie *Die feinen Unterschiede* beweist. Entfaltet wird ein Komplex von Motiven, die das enge Verhältnis von »Bildung« und »sozialer Reproduktion« in den Blick nehmen. Es ist ein Blick hinter die Kulissen der »Chancengleichheit«, auf die sozialen Dimensionen des Bildungsprivilegs – und eine bis heute aktuelle Bestandsaufnahme der symbolischen Machtverhältnisse unserer modernen Klassengesellschaften.

Pierre Bourdieu (1930-2002) hatte zuletzt einen Lehrstuhl für Soziologie am Collège de France inne. Im Suhrkamp Verlag sind u. a. erschienen: *Über den Staat* (2014) und *Manet. Eine symbolische Revolution* (2015). In der Reihe Schriften sind bisher erschienen: *Religion* (stw 1975), *Politik* (stw 2056), *Kunst und Kultur. Zur Ökonomie symbolischer Güter* (stw 2106), *Kunst und Kultur. Kunst und künstlerisches Feld* (stw 2126), *Kunst und Kultur. Kultur und kulturelle Praxis* (stw 2146) sowie *Sprache* (stw 2216).

Franz Schultheis ist Präsident der Fondation Bourdieu und Professor für Soziologie an der Universität St. Gallen.

Stephan Egger ist Lehrbeauftragter am Soziologischen Seminar ebendort.

Pierre Bourdieu

Bildung

Schriften zur Kultursoziologie 2

Herausgegeben von
Franz Schultheis und Stephan Egger

Aus dem Französischen von
Barbara und Robert Picht,
Jürgen Bolder, Franz Hector
und Michael Tillmann

Suhrkamp

In Zusammenarbeit mit der Fondation Bourdieu.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Erste Auflage 2018

suhrkamp taschenbuch wissenschaft 2236

© Suhrkamp Verlag Berlin 2018

Alle Rechte vorbehalten, insbesondere das der Übersetzung,
des öffentlichen Vortrags sowie der Übertragung
durch Rundfunk und Fernsehen, auch einzelner Teile.

Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form
(durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren)
ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert
oder unter Verwendung elektronischer Systeme
verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlag nach Entwürfen

von Willy Fleckhaus und Rolf Staudt

Druck: Druckhaus Nomos, Sinzheim

Printed in Germany

ISBN 978-3-518-29836-7

Inhalt

Die konservative Schule	
Soziale Ungleichheit gegenüber Schule und Kultur	7
Auslese und Gnadenwahl	
Bildungsprivileg und Bildungschancen an der Hochschule	39
Gegner und Komplizen	
Das Missverständnis in der pädagogischen Kommunikation	105
Die verstimmtten Partner	
Eine empirische Untersuchung zum Verhältnis von pädagogischer Kommunikation und Sprache	148
Prüfung einer Illusion	186
Plädoyer für eine rationale Hochschuldidaktik	221
Exzellenz in der Schule und die Werte des französischen Unterrichtssystems	232
Unterrichtssysteme und Denksysteme	271
Abhängigkeit in der Unabhängigkeit	
Die relative gesellschaftliche Autonomie des Bildungswesens	301
Das System der Funktionen des Bildungssystems	344
Die Besucher der Universitätsbibliothek von Lille	356
Nachweise	373
Editorische Anmerkungen	377
Markus Rieger-Ladich	
Klassenkämpfe	
Pierre Bourdieu über Bildung	386

Die konservative Schule

Soziale Ungleichheit gegenüber Schule und Kultur

Wahrscheinlich ist ein kultureller Trägheitseffekt dafür verantwortlich, dass das Schulsystem, der Ideologie von der »befreienden Schule« entsprechend, nach wie vor für einen Faktor sozialer Mobilität gehalten werden kann. Deutet doch im Gegenteil alles darauf hin, dass es einer der wirksamsten Faktoren der Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung ist, indem es der sozialen Ungleichheit den Anschein von Legitimität verleiht und dem kulturellen Erbe, dem als natürliche Gabe behandelten gesellschaftlichen Vermögen, seine Sanktion erteilt.

Weil die Ausschlussmechanismen die ganze schulische Laufbahn über wirksam sind, ist es legitim, ihre Auswirkungen auf deren höchsten Stufen zu verfolgen. Dann zeigt sich, dass die Zugangschancen zum Hochschulstudium Resultat einer direkten oder indirekten Auslese sind, von der die Angehörigen der verschiedenen gesellschaftlichen Klassen die gesamte Schulzeit über unterschiedlich hart betroffen sind. Die Chancen, die Universität zu besuchen, sind für das Kind eines höheren Angestellten achtzigmal größer als für das Kind eines Landarbeiters, vierzigmal größer als für ein Arbeiterkind und immer noch doppelt so groß wie für das Kind eines mittleren Angestellten.¹ Bemerkenswert ist, dass die ranghöchsten Einrichtungen auch das aristokratischste Publikum haben: So liegt der Anteil der Kinder von höheren Angestellten und Freiberuflern an der Polytechnique bei 57 Prozent, an der (häufig wegen ihrer »demokratischen« Rekrutierung angeführten) École Normale Supérieure bei 54 Prozent, an der École Centrale bei 47 Prozent und am Institut d'Études Politiques bei 44 Prozent.

Die Tatsachen der Ungleichheit gegenüber der Schule bloß festzustellen, genügt indes nicht. Vielmehr müssen die objektiven Mechanismen beschrieben werden, die den fortgesetzten Ausschluss

1 Vgl. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris: Minuit, 1964, S. 14-21.

der Kinder aus den am stärksten benachteiligten Klassen bewirken. In der Tat scheint sich für den unterschiedlichen Schulerfolg, den man zumeist der unterschiedlichen Begabung zurechnet, eine vollständige soziologische Erklärung zu finden. Meistens wird der Einfluss des kulturellen Privilegs nur in seinen augenfälligsten Formen wahrgenommen: Empfehlungen oder Beziehungen, Unterstützung bei den Schularbeiten, Nachhilfeunterricht, Informiertheit über das Bildungswesen und die Berufsmöglichkeiten. In Wirklichkeit jedoch vermittelt jede Familie ihren Kindern auf eher indirekten als direkten Wegen ein bestimmtes *kulturelles Kapital* und ein bestimmtes *Ethos*, ein System impliziter und tief verinnerlichter Werte, das unter anderem auch die Einstellungen zum kulturellen Kapital und zur schulischen Institution entscheidend beeinflusst. Das kulturelle Erbe, das unter beiden Aspekten nach sozialen Klassen variiert, ist für die ursprüngliche Ungleichheit der Kinder in Bezug auf die schulische Bewährungsprobe und damit die unterschiedlichen Erfolgsquoten verantwortlich.

Die Übertragung kulturellen Kapitals

Deutlich wird der Einfluss des kulturellen Kapitals an der vielfach konstatierten Beziehung zwischen dem allgemeinen Bildungsniveau der Familie und dem Schulerfolg der Kinder. Eine Stichprobe unter Schülern der Sexta hat ergeben, dass der Anteil der »guten Schüler« bei steigendem Einkommen ihrer Familie zunimmt. Paul Clerc konnte nun zeigen, dass das Einkommen, bei gleichem Abschluss, keinen eigenständigen Einfluss auf den Schulerfolg hat und dass, im Gegenteil, der Anteil der guten Schüler ganz signifikant variiert, je nachdem, ob der Vater Abitur hat oder nicht. Das legt den Schluss nahe, dass der Einfluss des familialen Milieus auf den Schulerfolg fast ausschließlich kultureller Art ist. In der engsten Beziehung zum Schulerfolg des Kindes steht – mehr noch als die vom Vater erzielten Abschlüsse und mehr als selbst die Art des von ihm absolvierten Ausbildungsgangs – das allgemeine Bildungsniveau der Eltern. Und während das Bildungsniveau des Vaters oder das der Mutter für den Schulerfolg von gleichem Gewicht zu sein scheint, lassen sich bei unterschiedlichem Bildungsniveau der Eltern signifikante Abweichungen im Schulerfolg der Kinder fest-

stellen.² Bei der Untersuchung der Fälle mit unterschiedlichen Bildungsniveaus der Eltern darf man nicht übersehen, dass sie (aufgrund der Klassenhomogamie) meistens nahe beieinanderliegen und dass sich die mit dem Bildungsniveau der Eltern zusammenhängenden Bildungsvorsprünge kumulieren. Das lässt sich schon auf der Ebene der Sexta beobachten, wo die Erfolgsquote der Kinder von Eltern mit Abitur 77 Prozent gegenüber 67 Prozent der Kinder mit nur einem Elternteil mit Abitur beträgt, und auf einer höheren Stufe der Schullaufbahn zeigt sich das noch deutlicher. Eine genaue Evaluierung der mit dem familialen Milieu zusammenhängenden Vor- und Nachteile hätte nicht nur das Bildungsniveau des Vaters und der Mutter zu berücksichtigen, sondern auch das der Verwandten beider Zweige (und darüber hinaus des weiteren Familienkreises). So nehmen die Theaterkenntnisse der Literaturstudenten (an den im Durchschnitt besuchten Aufführungen gemessen) direkt proportional zur höheren sozioprofessionellen Position des Vaters bzw. des Großvaters oder den höheren Positionen beider zu; überdies aber tendiert, bei konstanter Größe einer jeden Variablen, die andere für sich genommen zu einer Staffelung der Ergebnisse.³ Demnach trennen nach wie vor feine Unterschiede, die mit der in Anbetracht der Langsamkeit des Akkulturationsprozesses so belangvollen Dauer der Teilhabe an der Kultur zusammenhängen, Individuen, die im Hinblick auf den gesellschaftlichen und selbst den schulischen Erfolg anscheinend gleich sind. Auch der kulturelle Adel hat seine Ahnentafeln.

Wenn man weiß, dass der (eng mit der sozioprofessionellen Kategorie des Vaters verknüpfte) Wohnort gleichfalls mit kulturellen Vor- oder Nachteilen verbunden ist, deren Auswirkungen auf allen Gebieten zu beobachten sind, den früheren Schulergebnissen, den kulturellen Praktiken und Kenntnissen (Theater, Musik, Jazz oder Film), der sprachlichen Ungezwungenheit, dann wird deutlich, dass ein relativ begrenzter Set von Variablen, nämlich das Bildungsniveau der Eltern und Großeltern sowie der Wohnort, die

2 P. Clerc, La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième. Enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne, *Population*, 4, Juni-September, 1964, S. 637-644.

3 Vgl. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Les étudiants et leurs études*, Cahiers du Centre de Sociologie Européenne, Paris, Den Haag: Mouton, 1964, S. 96 f.

wichtigsten Unterschiede im Schulerfolg, selbst auf einer höheren Stufe der Schullaufbahn, zu erklären vermag.

Durch die Kombination dieser Merkmale ließen sich womöglich selbst die Unterschiede erklären, die innerhalb der, ihrer sozialen Herkunft nach, homogenen Gruppen zu beobachten sind. So erzielen die Söhne höherer Angestellter regelmäßig Ergebnisse, die sich bimodal verteilen: Was ihre kulturellen Praktiken und Kenntnisse, aber auch ihr Sprachverständnis und ihre aktive Sprachbeherrschung betrifft, unterscheidet sich ein Drittel von ihnen durch deutlich bessere Leistungen vom Rest der Kategorie. Eine multivariate Analyse, die nicht nur das Bildungsniveau des Vaters und der Mutter, das der Großväter väterlicher- und mütterlicherseits und den Wohnort während des Studiums und in der Jugendzeit, sondern auch die Merkmale berücksichtigt, die die schulische Vergangenheit definieren, in Bezug auf das höhere Schulwesen, zum Beispiel den Schulzweig (altsprachlich, neusprachlich oder anderes) und den Schultyp (Gymnasium oder Kolleg, öffentlich oder privat), vermöchte den unterschiedlichen Erfolg der verschiedenen durch diese Merkmalskombinationen definierten Untergruppen nahezu vollständig zu erklären, und zwar ohne auch nur im Entferntesten auf angeborene Unterschiede rekurrieren zu müssen. Ein unter Berücksichtigung dieser verschiedenen Variablen – und auch demographischer Merkmale der Familie, wie deren Größe – konstruiertes Modell gestattete dann eine genaue Einschätzung der schulischen Erfolgsaussichten.

Ebenso wie die Kinder höherer Angestellter Unterschiede aufweisen, die mit Unterschieden in der sozialen Lage in Verbindung gebracht werden können, scheinen die Kinder aus den Volksklassen, die studieren, aus Familien zu stammen, die sich durch ihr allgemeines Bildungsniveau wie durch ihre Größe vom Durchschnitt ihrer Kategorie unterscheiden. In Anbetracht dessen, dass die objektiven Chancen zu studieren für das Kind eines höheren Angestellten vierzigmal so groß sind wie für ein Arbeiterkind, hätte man erwarten müssen, in der Untersuchung über eine Studentenspopulation bei den Angehörigen der weiteren Familienkreise von studierenden Arbeiterkindern und studierenden Kindern höherer Angestellter auf dasselbe zahlenmäßige Verhältnis von Studierenden oder Studienabsolventen zu treffen.

Nun beträgt aber dieses Verhältnis nach einer Erhebung unter

Medizinstudenten nur vier zu eins; dieser Umstand aber, dass es im Familienkreis mindestens einen Verwandten gibt, der studiert oder studiert hat, verweist auf die besondere kulturelle Situation dieser Familien: Diese sind entweder vom sozialen Abstieg betroffen oder aber verfügen über eine Einstellung zum sozialen Aufstieg und zur Schule als Mittel zu diesem Aufstieg, die sie von der Gesamtheit ihrer sozialen Kategorie unterscheidet.

Einen indirekten Beweis dafür, dass die Chancen zum Besuch der höheren Schule oder der Universität, und das auch mit Erfolg, fundamental vom Bildungsniveau des familialen Milieus zu Beginn der Sexta abhängen, das heißt zu einem Zeitpunkt, wo der homogenisierende Einfluss der Schule und des Schulumilieus noch nicht von langer Dauer gewesen ist, liefert der Umstand, dass der unterschiedliche Erfolg von französischen Kindern und Ausländerkindern fast vollständig Unterschieden in der Sozialstruktur der beiden Familiengruppen zugeschrieben werden kann. Bei gleichem Sozialniveau sind die ausländischen Schüler in etwa genauso erfolgreich wie die französischen Schüler: In der Tat ist, wenn 45 Prozent der französischen Arbeiterkinder gegenüber 38 Prozent der Ausländerkinder die Sexta besuchen, ein Gutteil dieser (relativ geringfügigen) Differenz vermutlich darauf zurückzuführen, dass die ausländischen Arbeiter über eine niedrigere Qualifikation verfügen als die französischen Arbeiter.⁴

Aber das Schulbildungsniveau der näheren oder fernerer Familienangehörigen oder auch der Wohnort sind nur Indikatoren, mit denen das kulturelle Niveau einer jeden Familie bestimmt werden kann, ohne dass damit irgendeine Aussage, weder über den Inhalt des Erbes, das die gebildetsten Familien ihren Kindern übertragen, noch über die Übertragungswege, gemacht würde. Die Untersuchungen über die Studenten der philosophischen Fakultät zeigen, dass der im studentischen Leben unmittelbar rentabelste Teil des kulturellen Kapitals aus Informationen über die Welt der Universität und den Studienverlauf, aus sprachlicher Ungezwungenheit und der in außerschulischen Erfahrungen gewonnenen zweckfreien Bildung besteht.

Das unterschiedliche Ausmaß an Information ist zu offenkun-

4 P. Clerc, Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième. Les élèves de nationalité étrangère, *Population*, 5, Oktober-Dezember, 1964, S. 871.

dig und zu bekannt, um darauf näher eingehen zu müssen. Paul Clerc zufolge kennen 15 Prozent der Familien von Realschülern (die sich stärker als die Gymnasiasten aus Volksklassenangehörigen rekrutieren) den Namen des nächstgelegenen Gymnasiums nicht, und bei den Familien der Schüler aus den Hauptschulabschlussklassen sind es sogar 36 Prozent. Das Gymnasium ist kein Bestandteil der konkreten Erfahrungswelt der Volksklassenfamilien, und damit man überhaupt daran denkt, das Kind auf das Gymnasium zu schicken, bedarf es anhaltender außergewöhnlicher Erfolge und der Ratschläge des Lehrers oder eines Familienangehörigen. Im Gegensatz dazu investieren die Kinder der gebildeten Klassen in ihr Schulverhalten ein ganzes Kapital an Informationen über den schulischen Werdegang, die Tragweite der entscheidenden Wahlen in der Sexta, der vierten oder den Abschlussklassen, die zukünftigen Laufbahnen und die normalerweise zu ihnen führenden Orientierungen, über die Funktionsweise des Universitätssystems, die Bedeutung der Noten, die Sanktionen und die Belohnungen.

Die aus den privilegierten Milieus stammenden Kinder verdanken ihrem Umfeld nicht nur bei den schulischen Aufgaben unmittelbar nutzbare Gewohnheiten und antrainierte Verhaltensweisen sowie den, nicht einmal wichtigsten, Vorteil der direkten Unterstützung durch die Eltern.⁵ Sie erben auch Kenntnisse und ein Know-how, Neigungen und einen »guten Geschmack«, deren schulische Rentabilität umso größer ist, als diese Imponderabilien der Einstellung zumeist auf das Konto der Begabung verbucht werden. Die »zweckfreie« Bildung, implizite Erfolgsbedingung bestimmter schulischer Laufbahnen, ist unter den Studenten der verschiedenen sozialen Klassen und *a fortiori* den Gymnasiasten und Realschülern in sehr unterschiedlichem Maße verteilt, da die ungleiche Auswahl und der homogenisierende Einfluss der Schule die Unterschiede nur zu verringern vermögen. Manifest wird das kulturelle Privileg, sobald es um die Vertrautheit mit den Werken geht, die nur aus dem regelmäßigen (und nicht bloß sporadischen oder von der Schule organisierten) Theater-, Museums- oder Konzertbesuch entsteht. Auf allen Gebieten der Kultur, dem Theater,

5 P. Clerc stellt fest, dass die Überwachung der Schularbeiten durch die Eltern umso häufiger ist, je höher der Rang in der sozialen Hierarchie ist, ohne dass ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der elterlichen Intervention und dem Schulerfolg bestünde (Clerc, *La famille et l'orientation scolaire*, S. 635f.).

der Musik, der Malerei, dem Jazz, dem Film, haben die Studenten umso reichere und umfassendere Kenntnisse, je höher ihre soziale Herkunft ist. Der Unterschied zwischen den aus verschiedenen sozialen Milieus stammenden Studenten ist aber umso ausgeprägter, je weniger es sich um von der Schule selbst unterrichtete und kontrollierte Gebiete handelt, also um das Avantgarde- oder Boulevardtheater statt des klassischen Theaters oder auch die Malerei, welche nicht direkt zum Unterrichtsstoff zählt, oder den Jazz oder den Film.

Wenn bei den Übungen zum Verständnis und zur aktiven Beherrschung der Schulsprache nicht die für gewöhnlich auf anderen Gebieten zu beobachtende unmittelbare Beziehung zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft zutage tritt und es anscheinend sogar zu einer Umkehrung der Beziehung kommen kann, darf das nicht zu dem Schluss verleiten, das Handikap sei hier von geringerer Bedeutung als anderswo. Man muss sich nämlich stets vor Augen halten, dass die Philologiestudenten das Ergebnis einer kontinuierlichen Auslese nach dem Kriterium der sprachlichen Befähigung sind und dass die Überauslese der aus den benachteiligten Milieus kommenden Studenten das aus der kulturellen Atmosphäre ihres Herkunftsmilieus stammende Ausgangshandikap kompensieren kann. In der Tat ist der Erfolg beim Philologiestudium ganz eng mit der Fähigkeit zur Beherrschung der Schulsprache verknüpft, die nur für die Kinder der gebildeten Klassen Muttersprache ist. Von allen kulturellen Hindernissen sind die, die mit der im familialen Milieu gesprochenen Sprache zusammenhängen, gewiss die gravierendsten und tückischsten. Das gilt vor allem für die ersten Schuljahre, wo das Verständnis und die Beherrschung der Sprache den Hauptansatzpunkt für das Urteil der Lehrer bilden. Aber der Einfluss des sprachlichen Ursprungsmilieus lässt in seiner Wirkung niemals nach. Denn zum einen werden auf allen Stufen der schulischen Laufbahn, und, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, in allen universitären Laufbahnen, selbst den wissenschaftlichsten, der Reichtum, die Differenziertheit und der Stil des Ausdrucks implizit oder explizit, bewusst oder unbewusst in Rechnung gestellt. Und zum anderen ist die Sprache kein bloßes, mehr oder weniger effektives, mehr oder weniger dem Gedanken adäquates Werkzeug: Vielmehr stellt sie – außer einem mehr oder weniger reichen Vokabular – eine Syntax, das heißt ein System mehr oder weniger

komplexer Kategorien, bereit. Sodass die Fähigkeit zum Entziffern und Handhaben komplexer, logischer so gut wie ästhetischer Strukturen von der ursprünglich im familialen Milieu gesprochenen Sprache, die stets einen Teil ihrer Merkmale der in der Schule gesprochenen Sprache hinterlässt, abzuhängen scheint.⁶

Der bedeutendste und im Zusammenhang mit der Schule wirksamste Teil des kulturellen Erbes, die zweckfreie Bildung und die Sprache, wird auf osmotische Weise übertragen, ohne jedes methodische Bemühen und jede manifeste Einwirkung. Und gerade das trägt dazu bei, die Angehörigen der gebildeten Klasse in ihrer Überzeugung zu bestärken, dass sie diese Kenntnisse, diese Fähigkeiten und diese Einstellungen, die ihnen nie als das Resultat von Lernprozessen erscheinen, nur ihrer Begabung zu verdanken haben.

Die Wahl des Schicksals

Die Einstellungen der Angehörigen der verschiedenen Klassen, der Eltern wie der Kinder, insbesondere aber die Einstellungen zur Schule, zur Schulbildung und der durch die Ausbildung gebotenen Zukunft sind zu einem Großteil der Ausdruck des ihrer sozialen Zugehörigkeit entsprechenden Systems impliziter oder expliziter Werte. Um zu erklären, warum die Angehörigen der verschiedenen Klassen ihre Kinder, bei gleichem Schulerfolg, in so unterschiedlich großer Zahl in die Sexta gehen lassen, greift man zu so vagen Erklärungen wie dem »Willen der Eltern«. Kann man aber wirklich, außer in einem bloß metaphorischen Sinn, von »Willen« sprechen, wenn die Untersuchung zeigt, dass »es im Allgemeinen eine weitgehende Übereinstimmung zwischen den Wünschen der Eltern und der tatsächlich eingeschlagenen Richtung gibt«, dass, anders gesagt, die Familien meist den objektiven Chancen genau entsprechende Ambitionen haben.⁷ In der Tat läuft alles so ab, als

6 Vgl. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, M. de Saint Martin, »Les étudiants et la langue d'enseignement«, *Rapport pédagogique et communication*, Cahiers du Centre de Sociologie Européenne, Sociologie d'Éducation, N° 2, Paris, Den Haag: Mouton, 1963, S. 37-70.

7 Sehr oft gibt es eine Übereinstimmung zwischen den von den Eltern vor Abschluss des fünften Schuljahres zum Ausdruck gebrachten Wünschen, den rückblickend

beruhen die Einstellungen der Eltern zur Erziehung der Kinder – Einstellungen, die in der Entscheidung zum Ausdruck kommen, die Kinder auf eine weiterführende Schule zu schicken oder auf der Hauptschule zu belassen, sie an einem Gymnasium anzumelden (was ein langfristiges Ausbildungsprojekt, mindestens bis zum Abitur impliziert) oder an einer Realschule (was voraussetzt, dass man sich mit einer kurzen Ausbildung zufriedengibt) – vor allem auf der Verinnerlichung des Schicksals, das der sozialen Kategorie, der sie angehören, objektiv zugewiesen (und in *terms* statistischer Chancen messbar) ist. Unablässig gemahnen an dieses Schicksal die unmittelbare oder mittelbare Erfahrung und die intuitive Statistik des Scheiterns oder bloßer Teilerfolge der Kinder aus der Nachbarschaft. Und, indirekter, auch die Beurteilung des Lehrers, der, in seiner Rolle als Berater, die soziale Herkunft seiner Schüler bewusst oder unbewusst berücksichtigt und dadurch, ohne es zu wissen oder zu wollen, einer Prognose, die auf der Leistungsbewertung allein beruhen würde, ihre Abstraktheit nimmt. »Die Pläne der Familien«, schreiben Alain Girard und Henri Bastide, »reproduzieren gleichsam die soziale Stratifikation, die sich im Übrigen in den verschiedenen Schularten wiederfindet.«⁸ Wenn die Angehörigen der Volks- und Mittelklassen *die Wirklichkeit für den Wunsch nehmen*, so liegt das daran, dass die Ansprüche und die Forderungen hier wie sonst auch in ihrer Form und ihrem Inhalt durch die objektiven Bedingungen bestimmt werden, die die Möglichkeit, das Unmögliche zu wünschen, ausschließen. Wenn es zum Beispiel von den klassischen Fächern am Gymnasium heißt: »das ist nichts für uns«, dann heißt das mehr als »dazu fehlen uns die Mittel«. Als Ausdruck der verinnerlichten Notwendigkeit steht diese Formel, wenn man so sagen kann, im Imperativ-Indikativ, weil sie zugleich eine Unmöglichkeit und ein Verbot zum Ausdruck bringt.

Dieselben objektiven Bedingungen, die die Einstellungen der

zur Wahl dieses oder jenes Schultyps geäußerten Meinungen und der tatsächlich getroffenen Entscheidung. »Der Ehrgeiz, das Kind aufs Gymnasium gehen zu lassen, wird bei Weitem nicht von allen Familien geteilt«, schreibt Paul Clerc. »Nur drei von zehn Familien, deren Kind die Grundschule beendet hat oder die Realschule besucht, äußern sich positiv«, und zwar unabhängig vom bisherigen Erfolg ihres Kindes (Clerc, *La famille et l'orientation scolaire*, S. 655-659).

8 A. Girard, H. Bastide, *La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement*, *Population*, 3, Juli-September, 1963, S. 43.

Eltern und die für die Schullaufbahn wichtigen Entscheidungen bestimmen, bestimmen auch die Einstellung der Kinder zu diesen Entscheidungen und in der Folge ihre gesamte Einstellung gegenüber der Schule. Und das so sehr, dass die Eltern als Grund dafür, warum sie das Kind nicht auf eine weiterführende Schule schicken, gleich nach den finanziellen Belastungen (42 bis 45 Prozent) den Wunsch des Kindes, nicht mehr zur Schule zu gehen, angeben können (16 bis 26 Prozent).⁹ Grundlegender noch, weil der vernünftige Wunsch nach einem Aufstieg durch die Schule so lange gar nicht aufkommen kann, wie die objektiven Erfolgsaussichten äußerst gering sind, können die Arbeiter die objektive Statistik, der zufolge die Chancen eines Arbeiterkindes, zur Universität zu gehen, zwei zu hundert stehen, ignorieren. Ihr Verhalten richtet sich objektiv nach einer auf Erfahrung beruhenden Einschätzung dieser objektiven, für alle Individuen ihrer Kategorie bestehenden Chancen. Verständlich wird auch, warum die schulischen Werte für das Kleinbürgertum, eine Übergangsklasse, eine größere Bedeutung besitzen. Ihm bietet die Schule vernünftige Chancen, all seine Erwartungen zu erfüllen, indem sie die Werte des sozialen Erfolgs mit denen des kulturellen Prestiges verbindet. Im Unterschied zu den Volksklassenkindern, die doppelt benachteiligt sind, nämlich in Bezug auf die Leichtigkeit der Kulturassimilation und die Neigung zum Kulturerwerb, verdanken die Mittelklassekinder ihrer Familie nicht nur Ermunterung und Zureden bei ihren schulischen Anstrengungen. Sie verdanken ihr auch ein Ethos des sozialen Aufstiegs und des Strebens nach Erfolg in und durch die Schule, das ihnen die kulturelle Enteignung durch ein eifriges Aneignungsbestreben zu kompensieren gestattet. Es scheint dasselbe asketische Ethos sozialen Aufstiegs zu sein, das bei einem Teil der Mittelklassen dem Fortpflanzungsverhalten wie der Einstellung zur Schule zugrunde liegt.¹⁰ Während bei den geburtenstärksten sozialen Kategorien, wie den Landarbeitern, den Bauern und den Arbeitern, die Chancen zum Besuch der Sexta bei einem Anwachsen der Familie um eine Einheit gleichmäßig deutlich sinken, fallen sie bei den geburtenschwächsten Kategorien, den Handwerkern und Kaufleuten, den kleinen und mittleren Angestellten, für die Fami-

9 Clerc, *La famille et l'orientation scolaire*, S. 666.

10 Vgl. P. Bourdieu, Alain Darbel, *La fin d'un malthusianisme?*, in: P. Bourdieu et al., *Le partage des bénéfices*, Paris: Minuit, 1966, S. 135-154.

lien mit vier und fünf (oder mehr) Kindern, das heißt denjenigen, welche sich von der Gesamtheit ihrer Gruppe durch ihre Geburtenhäufigkeit unterscheiden, abrupt ab. Vielleicht muss man darum, statt den abrupten Rückgang der Schulbesuchquote kausal mit der Kinderzahl zu erklären, den Willen zur Geburtenbeschränkung und den Willen, den Kindern eine Sekundärerziehung zu geben, auf eine asketische Disposition der Individuen, die beides wollen, zurückführen.¹¹

Ganz allgemein entscheiden die Kinder und ihre Familien sich stets den Zwängen gemäß, denen sie unterworfen sind. Selbst wenn es für sie den Anschein hat, als seien ihre Entscheidungen nur von der nicht weiter ableitbaren Eingebung der Berufung oder des Geschmacks bestimmt, verraten diese gleichwohl den – transfigurierten – Einfluss der objektiven Bedingungen. Mit anderen Worten, die Struktur der objektiven Chancen sozialen Aufstiegs und, genauer, des Aufstiegs durch die Schule bestimmt die Einstellungen zur Schule und zum Aufstieg durch die Schule – Einstellungen, die einen entscheidenden Anteil haben an der Definition der Chancen, zur Schule zu gehen, sich deren Werte oder Normen zu eigen zu machen und sie erfolgreich zu absolvieren, also sozial aufzusteigen –, und das vermittelt durch die von allen Individuen mit der gleichen objektiven Zukunft geteilten und den Ordnungsrufen der Gruppe verstärkten subjektiven Erwartungen, die nur die intuitiv erfassten und fortschreitend verinnerlichten objektiven Chancen sind.¹²

11 Den nach Milieus unterschiedlichen Einfluss der Familiengröße auf den Besuch des Sekundarunterrichts analysierend, schreiben Alain Girard und Henri Bastide: »Zwei Drittel der Kinder von Angestellten oder Handwerkern und Kaufleuten gehen in die Sexta, und bei den Kindern aus kleinen Familien mit einem oder zwei Kindern liegt der Anteil noch höher. Von den Kindern kinderreicher Familien dieser Gruppen (vier und mehr Kinder) aber besuchen *nicht mehr Kinder die Sexta* als Kinder aus Arbeiterfamilien mit zwei oder drei Kindern« (Girard/Bastide, *La stratification sociale*, S. 458, Hervorhebung P. B.).

12 Dieses System einer Erklärung durch die allgemeine Wahrnehmung der objektiven und kollektiven Chancen beruht auf der Voraussetzung, dass die wahrgenommenen Vor- und Nachteile das funktionale Äquivalent der effektiv erfahrenen oder objektiv verifizierten Vor- und Nachteile sind, insofern sie auf das Verhalten den gleichen Einfluss ausüben. Was nicht heißt, dass die objektiven Chancen in ihrer Bedeutung unterschätzt würden. In der Tat zeigen alle wissenschaftlichen Beobachtungen in ganz verschiedenen sozialen und kulturellen

Man müsste die Logik des Verinnerlichungsprozesses beschreiben, nach dessen Abschluss die objektiven Chancen sich in subjektive Erwartungen, in Hoffnung oder Hoffnungslosigkeit, verwandelt haben. Was ist die Einstellung gegenüber der Zukunft, diese fundamentale Dimension des Klassenethos, anderes als die Verinnerlichung der objektiven Zukunft, die sich durch die Erfahrung von Erfolg und Scheitern stets aufs Neue aufzwingt. Die Psychologen machen die Beobachtung, dass das Anspruchsniveau sich nach den (intuitiv auf der Basis der früheren Erfolge oder Misserfolge eingeschätzten) Wahrscheinlichkeiten richtet, das gesteckte Ziel zu erreichen.

»Ein erfolgreicher Mensch«, schreibt Lewin, »setzt sich normalerweise sein nächstes Ziel etwas, aber nicht zu viel höher, als seine Leistung war. Auf diese Weise erhöht er ständig sein Anspruchsniveau [...]. Der erfolglose Mensch andererseits pflegt eine von zwei Verhaltensweisen zu zeigen: er setzt sein Ziel sehr niedrig an, vielfach unter seiner letzten Leistung, [...] oder er setzt sein Ziel über seiner Fähigkeit an.«¹³

Man sieht hier deutlich, »wie in einem zirkulären Prozess«, fährt Lewin fort, »eine unzulängliche Moral zu einer unzulänglichen Zeitperspektive [führt], die ihrerseits eine noch unzulänglichere Moral zur Folge hat«; wogegen »eine hohe Moral nicht nur hohe Ziele [setzt], sondern im Allgemeinen auch weiterführende Situationen [schafft], die einer noch besseren Moral dienlich sind.«¹⁴ Wenn man überdies weiß, dass »sowohl die Ideale wie die Handlungsweise eines Menschen von der Gruppe [abhängen], der er angehört, und von deren Zielen und Aussichten«,¹⁵ dann sieht man,

Situationen eine starke Korrelation zwischen den *subjektiven Erwartungen* und den *objektiven Chancen* und eine Tendenz der Letzteren, die Einstellungen und die Verhaltensweisen, vermittelt durch die Ersteren, effektiv zu verändern (vgl. P. Bourdieu, *Travail et travailleurs en Algérie*, Paris, Den Haag: Mouton, 1962, 2. Teil, S. 36-38; R. Cloward, L. Ohlin, *Delinquency and Opportunity: A Theory of Delinquent Gangs*, New York: Glencoe, 1960; C. Schrag, *Delinquency and Opportunity: Analysis of a Theory*, *Sociology and Social Research*, 46, January 1962, S. 167-175).

13 K. Lewin, *Time Perspective and Morale*, *Resolving Socials Conflicts*, New York: Harper & Bros., 1948, S. 113 [Zeitperspektive und Moral, *Die Lösung sozialer Konflikte*, Bad Nauheim: Christian, 1953, S. 166].

14 Ebd., S. 172.

15 Ebd., S. 167.

dass der Einfluss der in Bezug auf ihre soziale Herkunft stets relativ homogenen Peergroup – zum Beispiel steht ja die Verteilung der Kinder auf die Real-, Berufsfach- und höhere Schulen und an diesen auf die verschiedenen Zweige in ganz engem Zusammenhang mit ihrer Klassenzugehörigkeit – bei den am meisten Benachteiligten den Einfluss des familialen Milieus und des gesamten sozialen Umfelds noch verstärkt, die dazu neigen, die für überzogen erachteten und stets mehr oder weniger der Verleugnung der sozialen Herkunft verdächtigen Ambitionen zu dämpfen. So trägt alles dazu bei, diejenigen, die, wie man sagt, »keine Zukunft haben«, zu »vernünftigen« oder, wie Lewin sagt, »realistischen« Erwartungen, was sehr oft heißt, zum Verzicht auf das Hoffen anzuhalten.

Das kulturelle Kapital und das Ethos tragen, sich vermittelnd, dazu bei, die Einstellungen und Verhaltensweisen der Schule gegenüber zu bestimmen, die den Grund für den unterschiedlichen Ausschluss der Kinder der verschiedenen sozialen Klassen bilden. Obgleich der unmittelbar mit dem vom familialen Milieu vererbten kulturellen Kapital verknüpfte Schulerfolg bei den Richtungsentscheidungen eine Rolle spielt, scheint der ausschlaggebende Faktor für die Fortsetzung der schulischen Ausbildung die Einstellung der Familie zur Schule zu sein, die selbst, wie man gesehen hat, von den eine jede soziale Kategorie charakterisierenden objektiven Chancen auf einen Schulerfolg abhängt. Paul Clerc hat gezeigt, dass, obwohl die Schulerfolgsquote und die Eintrittsquote in die Sexta in unmittelbarem Zusammenhang mit der Klassenzugehörigkeit stehen, die globale Ungleichheit der Eintrittsquoten in die Sexta mehr vom ungleichen Eintritt in die Sexta bei gleichem Erfolg als vom ungleichen Schulerfolg abhängt.¹⁶ Das bedeutet faktisch, dass die Handikaps *sich kumulieren*, da die Kinder der Volks- und Mittelklassen, deren globale Erfolgsquote geringer ist, einen größeren Erfolg haben müssen, damit ihre Eltern und Lehrer eine Fortsetzung des Schulbesuchs in Erwägung ziehen. Derselbe Mechanismus der Überauslese folgt dem Alterskriterium: Die Kinder der Bauern- und Arbeiterklassen, generell älter als die Kinder aus den begünstigten Milieus, werden bei gleichem Alter häufiger ausgeschlossen als die Kinder aus diesen Milieus. Kurz, das allgemeine Prinzip, das zur Überauslese der Volks- und Mittelklassenkinder führt, lässt

16 Vgl. Clerc, *La famille et l'orientation scolaire*, S. 646.