

Die Reihe Bildung und Gesellschaft bietet einen Publikationsort für Veröffentlichungen, die zur Weiterentwicklung sozialwissenschaftlicher Bildungsforschung beitragen. Im Zentrum steht die Untersuchung der gesellschaftlichen Voraussetzungen, Bedingungen, Formen und Folgen von Bildungsprozessen sowie der gesellschaftlichen Hintergründe und Rahmenbedingungen institutioneller und außerinstitutioneller Bildung. Dabei wird von einem Bildungsverständnis ausgegangen, das Bildung nicht mit den Organisationen und Effekten des sog. 'Bildungssystems' gleichsetzt. Vielmehr verstehen wir Bildung als Oberbegriff für Lern- und Entwicklungsprozesse, in denen Individuen ihre Fähigkeiten und ihre Autonomiepotenziale entfalten. Die Reihe ist sowohl für empirisch ausgerichtete Arbeiten als auch für theoretische Studien offen. Überschneidungen mit dem Gegenstandsbereich der Sozialisations-, Kindheits-, Jugend-, Erziehungs- und Familienforschung sind damit im Sinne einer produktiven Überschreitung gängiger Grenzziehungen durchaus beabsichtigt. Die Reihe will damit nicht zuletzt zur interdisziplinären Kommunikation zwischen der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung beitragen.

**Herausgegeben von**

Ulrich Bauer  
Universität Duisburg-Essen

Albert Scherr  
Pädagogische Hochschule Freiburg

Uwe H. Bittlingmayer  
Pädagogische Hochschule Freiburg

---

Ulrich Bauer • Uwe H. Bittlingmayer  
Albert Scherr (Hrsg.)

# Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie

Herausgeber  
Ulrich Bauer  
Essen, Deutschland

Uwe H. Bittingmayer,  
Albert Scherr,  
Freiburg i. Br., Deutschland

Der Verlag hat sich bemüht, alle uns bekannten Rechteinhaber zu ermitteln. Sollten dennoch Inhaber von Urheberrechten unberücksichtigt geblieben sein, bitten wir sie, sich mit dem Verlag in Verbindung zu setzen.

ISBN 978-3-531-17922-3  
DOI 10.1007/978-3-531-18944-4

ISBN 978-3-531-18944-4 (eBook)

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

Springer VS

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden 2012

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürfen.

Satz: text plus form, Dresden

Lektorat: Katrin Emmerich

Einbandentwurf: Kinkellopka GmbH, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.  
[www.springer-vs.de](http://www.springer-vs.de)

## Inhalt

Vorwort	11
Ulrich Bauer, Uwe H. Bittingmayer und Albert Scherr Einleitung der Herausgeber	13
Alan R. Sadovnik Theorie und Forschung in der Erziehungs- und Bildungssoziologie	27
<b>Teil I</b>	
<b>Klassische Positionen der Erziehungs- und Bildungssoziologie</b>	
Ulrich Bauer, Uwe H. Bittingmayer und Albert Scherr Klassische Positionen der Erziehungs- und Bildungssoziologie – einige Vorbemerkungen	61
Émile Durkheim Erziehung, ihre Natur und ihre Rolle	69
Theodor Geiger Erziehung als Gegenstand der Soziologie	85
Talcott Parsons Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft	103
Theodor W. Adorno Erziehung nach Auschwitz	125
Aaron V. Cicourel und John I. Kirsuse Die soziale Organisation der Schule und abweichende jugendliche Karrieren	137
Basil Bernstein Eine Kritik des Begriffs ‚kompensatorische Erziehung‘	151

*Ulmut Fend*  
 Drei Reproduktionsfunktionen des Schulsystems ..... 161

*Ulrike Bronfenbrenner*  
 Soziologische Sozialisationsforschung – Ein Bezugsrahmen ..... 167

*Ulrich Oevermann*  
 Programmatheoretische Überlegungen zu einer Theorie  
 und zur Strategie der Sozialisationsforschung ..... 177

*Ulrich Foucault*  
 Die Mittel der guten Abrichtung ..... 199

*Ulrich Bowles und Herbert Gintis*  
 Kapitalakkumulation, Klassenkonflikt  
 und Veränderungen im Erziehungswesen ..... 213

*Ulrich Bourdieu*  
 Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital ..... 229

*Ulrich Willis*  
 Erziehung im Spannungsfeld zwischen Reproduktion  
 und kultureller Produktion ..... 243

*Ulrich Mehan*  
 Understanding Inequality in Schools:  
 The Contribution of Interpretive Studies ..... 261

*Ulrich Luhmann*  
 Sozialisation und Erziehung ..... 283

**Teil II**  
**Paradigmen und grundlegende Orientierungen**  
**der Erziehungs- und Bildungssoziologie**

*Hermann Veith*  
 Das strukturfunktionalistische Paradigma ..... 303

*Ulrich Scherr*  
 Cultural Studies ..... 319

*Ulrich Sinker*  
 Historisch-materialistische Ansätze in Bildungsforschung und Pädagogik ..... 335

*Ulrich Geulen*  
 Das subjektorientierte Paradigma ..... 353

*Ulrich Brosziewski*  
 Systemtheoretische Bildungssoziologie: Gesellschaftstheoretische Beiträge  
 und das offene Programm einer allgemeinen Sozialtheorie ..... 371

*Ulrich Breidenstein und Tanja Tygunova*  
 Ethnomethodologie und Konversationsanalyse ..... 387

*Ulrich Abels*  
 Interaktionismus ..... 405

*Ulrich Stocké*  
 Das Rational-Choice Paradigma in der Bildungssoziologie ..... 423

*Ulrich Hillebrandt*  
 Der praxistheoretische Ansatz Bourdieus  
 zur Soziologie der Bildung und Erziehung ..... 437

*Ulrich Helsper*  
 Objektive Hermeneutik. Die bildungssoziologische Bedeutung  
 des strukturtheoretischen Ansatzes ..... 453

*Ulrich Bauer*  
 Das sozialisationstheoretische Paradigma ..... 473

*Ulrike Hornel*  
 Intersektionalität als forschungsleitende Beobachtungsperspektive ..... 491

*Ulrich Dirks und Fabian Kessl*  
 Räumlichkeit in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen ..... 507

*Ulrich Mick*  
 Das Agency-Paradigma ..... 527

- Wernet, Andreas (2000): Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder? Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion für die Lehrerbildung. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 275–301.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske und Budrich.
- Wernet, Andreas (2005): Über pädagogisches Handeln und den Mythos seiner Professionalisierung. In: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: VS Verlag, S. 125–147.
- Wernet, Andreas (2006a): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, Andreas (2006b): „Männ kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis. Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat. In: Schuberth, Wilfried/Pohlentz, Philipp (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 193–209.
- Wernet, Andreas (2009): Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen. In: Pädagogische Korrespondenz, H. 39, S. 46–64.
- Wernet, Andreas/Silkenbeumer, Mirja (2012): Die Mühen des Aufstiegs: Von der Realschule zum Gymnasium. Fallrekonstruktionen zur Formierung des Bildungsselbst. Opladen: Barbara Budrich.
- Tomms, James (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Finnecker, Jürgen (1987): Jugendkultur 1949–1985. Opladen: Leske und Budrich.

## Das sozialisationstheoretische Paradigma

Ulrich Bauer

Der vorliegende Beitrag soll verdeutlichen, wie sich das sozialisationstheoretische Paradigma in den vergangenen Jahrzehnten entwickelt hat und welcher Bezug zur Bildungs- und Erziehungssoziologie damit hergestellt wurde. Dabei werden – im Kern der Darstellung – die grundlegenden Theoriestränge und Themen der Sozialisationsforschung rückverfolgt. Zunächst (1.) steht der Paradigmenwechsel von der Struktur- zur Subjektorientierung im Mittelpunkt. Nachfolgend wird deutlich gemacht, welche Entwicklungen die Sozialisationsforschung seit den 1980er Jahren charakterisieren, obwohl diese bildungs- und erziehungssoziologisch zumeist nicht berücksichtigt wurden. Diskutiert werden (2.) Kernelemente jener Theoriestränge (der interaktionistischen Tradition und der Soziologie Bourdieus), denen zugehört wird, wichtige Lücken in einer Theorie der Sozialisation zu schließen. Abschließend (3.) wird ein aktueller Diskussionsstand formuliert, an den Perspektiven der Bildungs- und Erziehungssoziologie angeschlossen werden können.

### 1 Der Paradigmenwechsel in der Sozialisationsforschung

Die Gleichsetzung von Sozialisation mit dem Prozess der Anpassung an vorgegebene soziale Strukturen stellt zunächst das Hauptmotiv einer vor allem soziologisch geprägten Sozialisationsforschung dar. Das Leitmotiv der Integration von Heranwachsenden in ein soziales Gefüge war mit der Frage verbunden, wie Menschen die grundlegenden Kompetenzen erwerben, um in einer sozialen Gruppe handeln zu können. Entsprechend bestimmt eine der ältesten bekannten Definitionen aus dem Oxford Dictionary of the English Language aus dem Jahre 1828 Sozialisation als „to render social, to make fit for living in society.“ Die damit verbundene Stoßrichtung blieb bis in die Zeit nach dem zweiten Weltkrieg die Frage der gesellschaftlichen Strukturproduktion. Diese wurde durch unterschiedlich dominierende Strömungen in der Soziologie, wie dem Strukturfunktionalismus und den materialistisch-marxistischen Ansätzen, gleichermaßen gestützt, womit das Sozialisationsparadigma ab der Mitte des 20. Jahrhunderts zu einem Kernbestandteil soziologischer Theoriebildung gehörte (Veith 2008; Hörner, Drinck/Jobst 2008; Tillmann 2010).

Diese generelle Vorstellung der *Prägewirkung* durch Umfeldbedingungen, die bis in die 1960er Jahre hinein sozialisationstheoretische Ansätze dominierte, wurde mehr

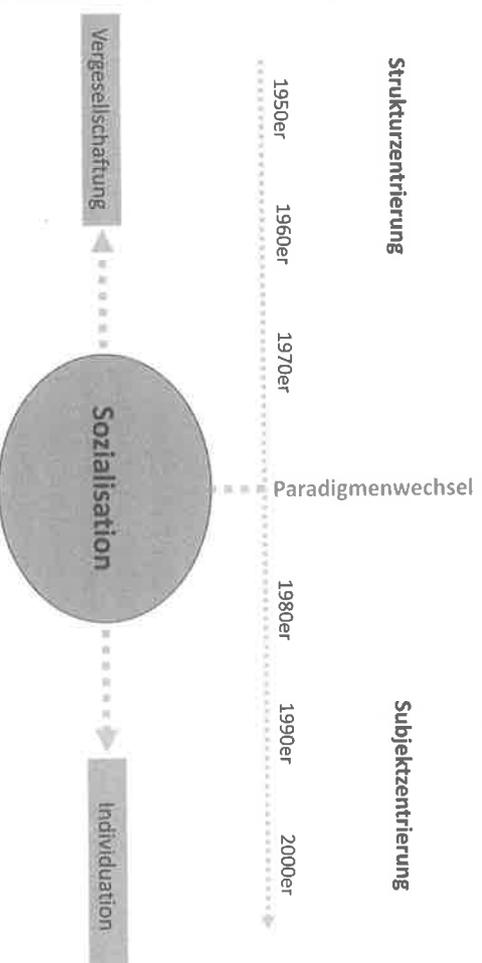
und mehr zurückgedrängt. Insbesondere die Kritik an strukturfunktionalistisch inspirierten Strömungen in den Sozialwissenschaften hat dieses Grundverständnis von Sozialisation verändert. Zunächst wurde damit das vorherrschende Konformitätsmodell der funktionalistischen Rollentheorie aufgeweicht (durch die Vertreter einer kritischen Rollentheorie), wonach der einzelne Akteur immer nur als eine Art Anhängsel gesellschaftlicher Strukturen galt. Diese Vorstellung ist als Illusion der gesellschaftlichen Übersozialisierung früh kritisiert (Wright 1961; Wurzbacher 1963), aber erst später, ab dem Ende der 1970er Jahre, tatsächlich verworfen worden.

### 1.1 Vom Vergesellschaftungs- zum Individuationspiel

Mit der Zurückweisung der Hintergrundannahme lediglich passiver Subjektivität entwickelt sich in der Sozialisationsforschung ab dem Ende der 1970er Jahre eine anti-deterministische Tendenz. Insbesondere der Aspekt der gesellschaftlichen Prägung und der Anpassung an vorgegebene soziale Strukturen, der grosso modo als „Vergesellschaftung“ verstanden wurde, wird mehr und mehr relativiert. An seine Stelle tritt ein Leitverständnis von Sozialisation als „Individuation“, als Entwicklung zu einer autonomen, sich selbst steuernden Persönlichkeit. Die Perspektive auf die Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen, Fähigkeiten und Kompetenzen, um eigenständig und autonom zu handeln, besitzt – nicht zufällig – seine Verankerung in der psychologisch orientierten Diskussion (als ein Leitmotiv „Individuals as producers of their development“, Lerner/Jusch-Rossnagel 1981). In weiten Teilen der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Debatte wird die ältere Annahme des voll integrierten, aber passiven Akteurs durch das Konzept des aktiv handelnden Subjekts ersetzt (das „Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ hierfür stellvertretend, Hurrelmann 1983). Individuation ist mit der Vorstellung eines im Austausch mit der Außenwelt sich erkennenden und selbst effektierenden Wesens verknüpft. Nicht nur die gesellschaftliche Umwelt nimmt also Einfluss auf die Person, auch das einzelne Subjekt wirkt in einem Verhältnis der Reziprozität (= Wechselseitigkeit) auf sein Umfeld zurück. Sozialisation bezeichnet somit einen lebenslangen Prozess der Interaktion des Einzelnen mit seiner sozialen, persönlichen und gegenständlichen Umwelt (hierzu ausführlich Bauer 2011).

Der Wechsel von der Vergesellschaftungs- zur Individuationsperspektive, der in fast allen Basistexten zur Theoriebildung vollzogen wird (der Ansatz von Jürgen Habermas als zentrale Ausnahme; vgl. Bauer 2006), ist zugleich ein Wandel der Bezugstheorien in der Sozialisationsforschung. Während die ältere Perspektive von der Dominanz der Strukturbedingungen ausging und den Sozialisationsinstanzen in der Familie, den Lehrern und der Schule die Potenz zur Rollen- und Verhaltenssteuerung zuwies (hier als strukturorientierung bzw. pointierter als Strukturzentrierung bezeichnet, s. Abb. 1), erweist die neuere Perspektive auf die Variabilität von Rollen- und Verhaltenserwartungen und die Möglichkeit zu einer autonomen Steuerung der Persönlichkeitsentwick-

Abbildung 1 Der Paradigmenwechsel von der Struktur- zur Subjektzentrierung in der Sozialisationsforschung. Darstellung im Zeitverlauf.



lung (als Subjektorientierung/-zentrierung). Die Perspektive der Strukturzentrierung ist durch das soziologische Hintergrundparadigma materialistischer Theorieansätze, des strukturfunktionalismus und der funktionalistischen Rollentheorie gekennzeichnet (die psychologische Basistheorie des Behaviorismus eingeschlossen). Die Perspektive der Subjektzentrierung beinhaltet das Hintergrundparadigma konstruktivistischer Ansätze, der kritischen Rollentheorie und später die These der Individualisierung (auch als Entstrukturierungsansatz in der Ungleichheitsforschung diskutiert). Die psychologische Hintergrundfolie, die vor allem durch den Anschluss an die kognitive Wende geprägt ist, kommt im subjektzentrierten Denken indes nur indirekt zur Ausprägung. Sie besteht in einem Ablehnungsverhältnis zur strukturtheoretischen Traditionslinie, für die zuvor die Rezeption der behavioristischen Theoriestränge stand und der Rollentheorie als Hintergrundfolie diente, sowie in einer losen Anlehnung an individualisierende, mitunter auch sozio-biologische und ethnologische Konzepte der Psychologie (Zinnecker 2000).

## 2 Theorieelemente der Debatte seit den 1980er Jahren

Mit dem Verständnis von Individuation als Potenzial zu einer autonomen Ich-Entwicklung werden Formen der absichtsvollen Interaktion im sozialisationstheoretischen Denken immer weniger bedeutsam. Sie werden seit den 1980er Jahren mit den älteren theoretischen Annahmen zur Strukturzentrierung gleichgesetzt und in der Folge aus dem

sozialisationstheoretischen Denken heraus gedrängt. Diese Verdrängungsbewegung, die vor allem den Erziehungsbegriff sehr stark betrifft und in den 1980er und 90er Jahren international vermutlich recht vergleichbar erfolgt (für den angloamerikanischen Diskurs Lareau 2003: 289f.), wird aus heutiger Perspektive selbst problematisch. Fraglich wird damit, ob strukturelle Aspekte der Sozialisation – also strukturierende Einflüsse –, die eine direkte Absicht oder zumindest die soziale Akzeptanz bestimmter Folgen von Sozialisationsarrangements beinhalten – tatsächlich so weit vernachlässigt werden können. Gegenbeispiele hierzu existieren inzwischen in vielfältiger Weise: So haben Erkenntnisse zur Ungleichheitsproduktion (wie die der PISA-Studie) in den vergangenen zehn Jahren erkennen lassen, dass die Frage der ungleichen Ressourcenausstattung im Herkunftsfamilie als strukturierende Hintergrundbedingung eine enorme Wirkung auf den Verlauf von Sozialisationsprozessen behält.

In der jüngeren englischsprachigen Debatte werden diese Aspekte in den vergangenen 20 Jahren reviviert, vor allem in Verbindung mit einer wieder enger an die Bedeutung der sozialistischen Instanz Familie heranrückenden Perspektive (Denzin 2009; Grusec/Hastings 2008; Sameroff 2009). Damit ist zwar nicht gesagt, dass die „Absicht“ der erzieherischen Interaktion in einem kausalen Verhältnis zu den Wirkungen im Sozialisationsgeschehen steht. Eine differenzierte Perspektive erkennt aber an, dass Sozialisationsinstanzen wie die Familie ihre Wirkung in weit geringerem Maße verloren haben, als populär angenommen wird (Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2010). Die Untersuchungen Annette Lareaus (2003) zu sozial und ethnisch differenzierten Herkunftsfamilien und ihrem Einfluss auf das Erziehungsgeschehen stehen hierfür beispielhaft. Lareau geht von sozialstrukturell variierenden Erziehungsstilen aus. Sie differenziert zum einen ein typisches Erziehungsarrangement ressourcenschwacher Gruppen, in dem kindliche Lebenswelten – durchaus „absichtsvoll“ durch die Eltern geregelt – selbst organisiert werden müssen und nur von schmalen Korridoren der elterlichen Vermittlung von Autorität und Konventionalität begleitet werden („accomplishment of natural growth“). Zum anderen von einer strukturierten und durchgeplanten Erziehungsrealität in den ressourcenstarken Familien der oberen Mittelschicht, wo absichtsvolle Einflüsse sehr strategisch als Vermittlung von Kompetenzen eingesetzt werden, die in den Bildungs- und Berufskarrieren funktional sein können („concerted cultivation“).

## 2.1 Interaktionen und Strukturorientierung

Mit der Betonung des Aspekts der absichtsvollen Erziehung kehrt – keinesfalls notwendig, aber in dem Auf und Ab theoretischer Perspektivwechsel offenbar aneinandergekoppelt – die Strukturperspektive in die Sozialisationsforschung zurück. Damit wird eine Bewegung unterbrochen, in der die Überbetonung der subjektzentrierten Ansätze die analytische Kraft des Sozialisationsparadigmas eingeschränkt, vielleicht sogar eli-

miniert hat. Im Gegenzug werden ältere Theorieperspektiven neu belebt. Ein Beispiel hierfür ist die Wiederaufnahme des interaktionistischen Paradigmas als Orientierungsrahmen der Sozialisationsforschung. Heinz Abels und Alexandra König (2010) etwa unterscheiden zwischen einer auf die Entwicklung der Persönlichkeit (mit Blick auf die Entwicklung von Identität und Individualität) und einer auf Prozesse der sozialen Integration zielenden Perspektive: „Während es beim Prozess der Sozialisation vor allem um die Frage geht, wie das Individuum zum Mithandeln in der Gesellschaft gebracht wird bzw. sich selbst auf die Gesellschaft einstellt, geht es unter der Perspektive ‚Identität‘ und ‚Individualität‘ um die Erfahrung des Individuums von sich selbst bzw. seine Meinung von der Besonderheit in den Augen der Anderen.“ (Abels/König 2010: 21) Der sozialisierende Prozess ist also einer, der Erfahrungen mit der Gesellschaft in eine Kompetenz im Umgang mit der Gesellschaft überträgt (Bauer/Hurrelmann 2007).

Die übliche Einordnung des symbolischen Interaktionismus in die Traditionslinie der subjektzentrierten Ansätze wird damit deutlich relativiert. Handlungsrelevante Wissensstrukturen, die in Interaktionen erschaffen werden, sind *Strukturen* im engen Sinne. Sie strukturieren die individuelle Wahrnehmung, das Denken und Handeln in der sozialen Realität. Während diese Strukturen „Produkte des Handelns von Menschen sind“ (Abels/König 2010: 50), wirken sie für diejenigen, die in diesen Strukturen sozialisiert werden, im Wortsinne strukturierend, sie werden von außen vorgegeben, sind also nicht frei wählbar. Und somit bedeutet jede Veränderung dieser Strukturen einen aufwendigen Prozess der Dekonstruktion und Neukonstruktion (auch dies setzt die Wahrnehmung und ‚Anerkennung‘ dieser Strukturen voraus). Strukturlos kann also nicht gehandelt werden, Handlungsautonomie besteht nur in der Modifikation, der Veränderung von Strukturen, in und mit denen Sozialisation stattfindet. Ein Beispiel sind autoritäre Strukturen in der Erziehung, gegen die sich eine nachkommende Generation wendet. Sie lernt diese Strukturen kennen, muss sich zunächst nach ihnen richten, weicht aber dann von ihnen ab und konstruiert eine neue Norm der antiautoritären Erziehung, die kontinuierlich das Prinzip der Negation, also der Ablehnung der alten – aber dennoch *vertrauten* – Strukturen anwendet.

Im symbolischen Interaktionismus ist, obwohl dieser als mikrosoziologischer Ansatz angesehen wird, diese meso- und makrostrukturelle Orientierung als der Bezug auf das von außen Strukturierende enthalten. Wie bereits Joas (1980) arbeiten Abels/König (2010) auf eine strukturorientierte Ausweitung des Interaktionsparadigmas hin. Sie verweisen dabei für die weitere Diskussion weiterhin richtungweisend, auf die von Herbert Blumer selbst erstellten Prämissen des symbolischen Interaktionismus: „Die erste Prämisse besagt, dass Menschen ‚Dingen gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen. [...] Die zweite Prämisse besagt, dass die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht. Die dritte Prämisse besagt, dass diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert wer-

„ (Blumer 1981 [1969]: 81; hier zit. nach Abels/König 2010: 46) Sozialisationstheo-  
 tisch betrachtet ist diese Form der Handlungsorientierung, die auf der „Grundlage  
 in Bedeutungen“ fußt (1. Prämissen), die „aus der sozialen Interaktion, die man mit  
 inen Mitmenschen einget, abgeleitet ist oder aus ihr entsteh“ (2. Prämissen), eine  
 rukturorientierung. Diese wird im interpretativen Paradigma anerkannt als kognitive  
 rstrukturen der Sinnorientierung, als Strukturen der Lebenswelt oder als sozialer Wis-  
 nsvorrat, der auf sedimentiertem Erfahrungswissen beruht. Das aus den Interaktio-  
 n abgeleitete Wissen fungiert als „Gebrauchsanweisung“ (Abels/König 2010: 77).  
 enn diese funktioniert, wird sie wieder und wieder angewendet, sie wird „als Rezept  
 btualisiert“ (Schütz/Luckmann 1975: 32; zit. nach Abels/König 2010: 77). Von solchen  
 dividiellen Handlungsrezepturen führt der Weg zu einem kollektiv geteilten Wissen,  
 im „Common-Sense Knowledge“ in der Ethnomethodologie Harold Garfinkels: Wir  
 ben uns die Hand zur Begrüßung, einen Sänger oder eine berühmte Schauspielerin  
 wndern wir, ein Chef hat das Sagen, im Urlaub erwarten wir, dass wir faulenzen  
 innen etc. Alle geteilten Wissensstrukturen sind zugleich Typisierungen der sozialen  
 alität, die durch ihre Anerkennung und ständige Wiederholungen institutionalisiert  
 rden. Institutionalisierung, also die Auf-Dauer-Stellung, findet statt, „sobald habi-  
 alisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden. [...]“  
 enn habitualisierte Handlungen Institutionen begründen, so sind die entsprechen-  
 n Typisierungen Allgemeingut.“ (Berger/Luckmann 1993 [1966]: 57 zit. nach Abels/  
 nung 2010: 99)

### 2 Sozialer Wissensvorrat und Habitus-Bildung

der phänomenologischen Traditionslinie bedeutet die Habitualisierung eine „Ver-  
 htung“ und „Verhärtung“ von erworbenen Wissensstrukturen. Hiernit ist eine der  
 undannahmen des symbolischen Interaktionismus noch einmal konzentriert: „Die  
 titutionen stehen dem Individuum als objektive Faktizitäten unabweisbar gegen-  
 er.“ (ebd.: 64) In der für die Bildungs- und Erziehungssoziologie der vergangenen  
 re ebenso bedeutsamen Sozialtheorie Pierre Bourdieus wiederholen sich diese Über-  
 ungen. Entgegen einer geläufigen Rezeption, ist sein Ansatz nicht gegen die Grund-  
 nahmen des symbolischen Interaktionismus gewandt. Im Gegenteil, gerade die  
 eraktionistische Tradition findet sich in Bourdieus Beitrag zur Bildungs- und Erzie-  
 gungssoziologie wieder (Wagner 1993). Obwohl also Bourdieu selbst den symbolischen  
 eraktionismus sehr vorsichtig rezipiert, mitunter sogar mit einer Zuordnung zu den  
 objektzentrierten Ansätzen identifiziert, erscheint ein Synthetisieren fruchtbar.

Bourdieu eigene kritische Abgrenzung basiert dabei offenbar auf einer unzureichen-  
 en Rezeption: „Indem der Interaktionismus [...] stillschweigend all das ausschließt,  
 s die Interaktionen und deren Repräsentationen in den Individuen [...] Struktu-  
 schulden, übernimmt er implizit die Spontantheorie des Handelns, die das Hand-

lungssubjekt und dessen Repräsentationen zum letzten Prinzip [...] erhebt“ (Bourdieu  
 1976: 150; vgl. auch Bourdieu 1970: 19). Wenn er dem Interaktionismus vorwirft, dieser  
 gelange über die Interpretation der sozialen Welt, die schon die sozialen Akteure selbst  
 liefern, nicht hinaus, ist das eine Kritik, die die theoretischen Grundlagen des symbo-  
 lischen Interaktionismus kaum berühren kann. Eine nicht abstrahierende Perspektive  
 findet sich allenfalls in der empirischen Forschung, die eine zu enge theoretische Orien-  
 tierung beinhaltet. Beispiele sind Topoi wie „die eigene Welt der Kinder“ (BMFSFJ  
 1998: 17) oder die Welt der Jugendlichen „als Werk ihrer Selbst“ (Fend 2000: 205), die  
 sich vielleicht als forschungspraktische Vereinfachungen lesen lassen, die eine struk-  
 turorientierte Einbettung (im oben gemeinten Sinne) dieser reinen Lebensweltbe-  
 schreibungen kaum noch zulassen. Gleichzeitig stellen aber auch gerade sie nicht den  
 Anschluss an die interaktionistische Theorie tradition her. Tatsächlich sind die hier auf-  
 gehobenen Theorieelemente wie die Institutionalisierung von Handlungsorientierun-  
 gen durch Habitualisierung und Routinisierung besonders eng an der von Bourdieu  
 bezeichneten Praxeologie:

1. Zum einen betrifft dies das Konzept eines aus den sozialen Interaktionen abgeleite-  
 ten sozialen Wissensvorrates, dessen Operationalisierung bei Bourdieu mehr Ähn-  
 lichkeiten als Unterschiede zum symbolischen Interaktionismus erkennen lässt.  
 Die sichtbare Realität ist auch aus seiner Sicht durch und durch sozial und wird  
 durch die Handelnden konstruiert. Auch die scheinbar natürlichsten Klassifizie-  
 rungen (Männer haben kurze Haare, Frauen sind weniger machtorientiert, ohne  
 Konkurrenz funktioniert Gesellschaft nicht etc.) „beruhen auf Merkmalen, die  
 nichts weniger als natürlich sind, sondern das Ergebnis willkürlicher Festlegun-  
 gen, das heißt das Ergebnis eines früheren Standes der Machtverhältnisse im Feld  
 der Auseinandersetzungen um die legitime Grenzziehung“ (Bourdieu 1990: 96).  
 Die soziale Ordnung befindet sich hiernach in einem Verhältnis der prästabilierten  
 Harmonie mit den in ihr handelnden Akteuren, bei der ein Handlungswissen  
 aus vorausgegangen Handlungen generiert wird, die als Interaktionen beobachtet  
 (auch von den Involvierten) und für real gehalten werden. Bourdieu nennt dies  
 die „Ur-Bejahung“ der sozialen Welt, die die Konstruktionsleistungen der sozialen  
 Akteure an die existierenden gesellschaftlichen Klassifikationen anpasst (Bourdieu  
 1990: 104).

2. Zum anderen verweist die Idee der Habitualisierung auf eine Gesetz- und Regel-  
 mäßigkeit von Handlungen, die vom Individuum selbst gesteuert wird, diesem  
 (und nicht nur einer Handlungssituation) also inhärent ist. Der soziale Wissens-  
 vorrat existiert damit nicht virtuell, sondern als eine dem Individuum innewoh-  
 nende Größe, eine dem Subjekt einverlebte Struktur. Dieses aus den Interaktionen  
 abgeleitete Handlungswissen, das als Gebrauchsanweisung fungiert und als Re-  
 zept habitualisiert wird (s. oben), ist die Grundlage der Habitusstheorie Bourdieus  
 (hierzu u. v. a. Kraus/Gebauer 2002). Was als Wissensvorrat über die soziale Welt

gespeichert wird, drückt sich in kognitiven und körperlichen Dispositionsmustern aus (Fröhlich 2007). Die erlernten und erworbenen Strukturen haben damit eine materielle (körperliche) Basis. Die Dispositionen des Habitus sind Bestandteil und Produkte der Sozialisation. Je früher sie gebildet werden (so die anthropologische Grundannahme Bourdieus), desto stabiler sind sie in der Biografie. Der Habitus als zusammenfassende Figur individueller Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata ist dabei nicht – wie häufig vereinfachend – auf die Bedeutung des französischen *habitude* (also reine Gewohnheit oder Gewohnheitshandeln) zu verkürzen. Bourdieu schlägt ursprünglich für die Beschreibung und Funktion der den Habitus charakterisierenden Eigenschaften die Bezeichnung *Bildung* vor. Bildung wird dabei als Bestandteil eines kognitiven Prozesses der Welterschließung verstanden, der durch offene Lernprozesse charakterisiert und dadurch mit der Theorie des sozialen Lernens verträglich ist. Tatsächlich aber korrigiert Bourdieu hier noch und nimmt den Bildungsbegriff auf Grund missverständlicher Bedeutungsanschreibungen nicht in Gebrauch: „Liefere dieser überbestimmte Begriff nicht Gefahr, falsch verstanden zu werden, und ließen die Bedingungen seiner Gültigkeit sich vollständig bestimmen, so wäre ‚Bildung‘ (culture), ein Begriff der sich sowohl auf das Prinzip der objektiven Regelmäßigkeiten wie auf das Vermögen des Handelnden als System verinnerlichter Modelle anwenden läßt, dem Begriff ‚Habitus‘ vorzuziehen.“ (Bourdieu 1970b: 41, Fn. 23; vgl. auch Bourdieu 1970e: 132).<sup>1</sup>

Bourdieu fürchtet offenbar eine zu große Nähe zu voluntaristischen Ansätzen der Handlungstheorie, die mit dem Bildungsbegriff Handlungsautonomie suggerieren. Dabei ist es die „über den Sozialisationsprozess ontogenetisch“ vermittelte „Inkorporation von sozialen Strukturen“ (Bourdieu/Wacquant 1992: 173), die für Bourdieu die Hauptbedeutung des Habituskonstruktes annimmt. Nicht die reine Innovationsfähigkeit des menschlichen Handelns ist also das zu Erklärende (eine für Bourdieu durch eine Mainstream-Ansätze ausreichend bedachte Fragestellung), sondern die Innovationsfähigkeit des Handelns, obwohl keine objektiven Handlungsgrenzen gesetzt sind. Hier so ist zu erklären, dass Bourdieu mit dem Habitusbegriff eine starke Anlehnung an Ansätze vornimmt, die einem Determinismusverdacht unterliegen (dem Vorwurf also, dass sie individuelle Handlungen von außen festgelegt sehen) und es nicht für notwendig hält, seine eigene Abwehr gegen den handlungstheoretischen Determinismus (die für das gesamte Werk konstitutiv ist) auch in der Phase der stärker werdenden Rezeption seiner Arbeiten intensiver zu vertreten.

<sup>1</sup> Der Begriff *Bildung* ist in der sozialisationstheoretischen Diskussion von Ulrich Oevermann (1976) für die Kennzeichnung dem Habitusbegriff überraschend ähnlicher Eigenschaften Heranwachsender eingesetzt, in der Rezeption aber in einer vielleicht von Bourdieu befürchteten Weise fehlinterpretiert worden.

### 3 Sozialisation als Interaktion – ein aktueller Diskussionsstand

Sozialisationsforschung nach dem Paradigmenwechsel ist zu stark daran orientiert, Subjektivität und Handlungsautonomie gegen die starke Strukturorientierung in der Forschung der 1950–70er Jahre in Anschlag zu bringen. Der Fortschritt gegenüber der überstrapazierten Perspektive sozialer Determination (eine auf Innovation, sozialen Wandel und individuelle Mobilität ausgerichtete Forschung) ist zwar offensichtlich, mit dem Paradigmenwechsel erfolgte indes auch eine Einengung der Thematik. Eine weiterhin akzeptierte Definition seit den 1980er Jahren fasst Sozialisation entsprechend als „Prozess der Entstehung und Entwicklung der ‚Persönlichkeit‘“ auf (Geulen/Hurrelmann 1980: 51), die zwar die Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen und der sozialen sowie der dinglich-materiellen Umwelt beinhaltet, die aber primär auf die Genese des handlungsfähigen Subjektes zielt. Die Stärke dieses Zugangs ist heute nicht mehr leicht verständlich zu machen. Was sich einmal als Gegengewicht gegen die viel zitierte Überlastung mit anpassungsmechanistischen Vorstellungen in der Sozialisationsforschung herausgeschälte, ist selbst überarbeitungsbedürftig geworden. Im Sozialisationsdiskurs zeigt sich eine Überlastung mit subjekt- oder persönlichkeitszentrierten Vorstellungen: Persönlichkeitsentwicklung als Kern einer Definition von Sozialisation auszugeben, beinhaltet eine eindimensionale Festlegung der Diskussion; damit zielt Sozialisationsforschung qua definitionem auf die Analyse der Prozesse von Persönlichkeitsentwicklung. Sie hat einen subjektzentrierten Überhang, der zudem durch eine psychologische Orientierung der Diskussion begründet wird (Hurrelmann 1986: 9).

Das Auffällige der sozialisationstheoretischen Diskussion seit den 1980er Jahren ist, dass die latente Strukturorientierung des symbolischen Interaktionismus und Bourdieus Konzept der Habitus-Bildung kaum Beachtung finden. Gegenüber der starken Rezeption beider Stränge in der Bildungs- und Erziehungssoziologie, die analog in der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung erfolgt, ist das eine Ausnahme. Dieses Übergehen beider Stränge ist indes, wie wir heute wissen, nicht mit einer fehlenden Relevanz für die Sozialisationstheorie zu begründen. Vielmehr ist dies mit einem veränderten Forschungsinteresse zu erklären, das den Vergesellschaftungsaspekt im Prozess der Sozialisation nicht mehr als zentralen Gegenstand der Diskussion angesehen hat.

#### 3.1 Dispositionen – entwicklungs offen und veränderungsstränge

Das Zentrum der Sozialisationsforschung bildet also weder nur die Perspektive auf die einzelne Persönlichkeit noch diejenige, die sich auf den Einfluss von Umfeldstrukturen und soziale Eingliederungsprozesse konzentriert. Im Zentrum befinden sich Interaktionsprozesse, die die Vermittlung zwischen Integrationsmechanismen und einer persönlichen Aneignungs- bzw. Verarbeitungskapazität steuern und die zu unterschiedlichen Modi des Umgangs mit Interaktionsanforderungen führen. Wenn Sozialisation



denen gehandelt wird, ebenfalls in einem permanenten Prozess der Veränderung und Verfestigung befinden. Die beiden hiermit bezeichneten Erkenntnispole der Sozialisationsforschung, Vergesellschaftung und Individuation (s. oben), befinden sich also in einem Verhältnis der gegenseitigen Verbundenheit, in dem Veränderungen individueller Verhaltensweisen zu gleichzeitigen Veränderungen einer gesellschaftlichen Realität führen und diese veränderte Realität analog zu einer veränderten Modi der Ausbildung von Persönlichkeitsmerkmalen führt. Dieses Verhältnis gegenseitiger, unauf löslicher Verbundenheit beider traditionellen Sichtweisen in der Sozialisationsforschung kann avancierter auch als dialektisches Verhältnis zwischen Prozessen der Vergesellschaftung und Individuation bezeichnet werden. Es ist somit konstitutiv für die Aktualisierung des sozialisationstheoretischen Paradigmas.

In Tabelle 1 ist dieser erste Aspekt der Mehrdimensionalität als Frage der Theoriebasis der Sozialisationsforschung bezeichnet. Er geht mit der Festlegung auf das Paradigma der wechselseitigen Interaktionseffekte einher und ist auch im engeren Sinne mit der Tradition des symbolischen Interaktionismus verbunden. Die Entwicklung von Dispositionen, die einerseits als Effekte der Veränderungsträger die Reproduktion sozialer Strukturen ermöglichen und andererseits – da keine Disposition vollständig an Umfeldbedingungen angepasst sein kann – als individuelle Entwicklungsdynamiken zu einer stetigen Strukturmodifikation führen, ist der Kern einer Aktualisierung der Theoriebasis in der Sozialisationsforschung. Sie wird hier – auf der Theorie-Ebene (1) – als Umriß einer Interaktional-Dispositionalen Theorie der Sozialisation bezeichnet. Diese hat den lebenslangen Interaktionsprozess zwischen der sich entwickelnden Persönlichkeit und den umgebenden sozialen, materiellen und symbolischen Strukturen zum Gegenstand. Interaktionsstrukturen können eine bestimmte Entwicklung der Persönlichkeit wahrscheinlich machen, nicht aber eindeutig festlegen. Dies bezeichnet der probabilistische Zugriff in der Sozialisationsforschung.

Tabelle 1

Aspekte der Mehrdimensionalität in der Sozialisationsforschung.

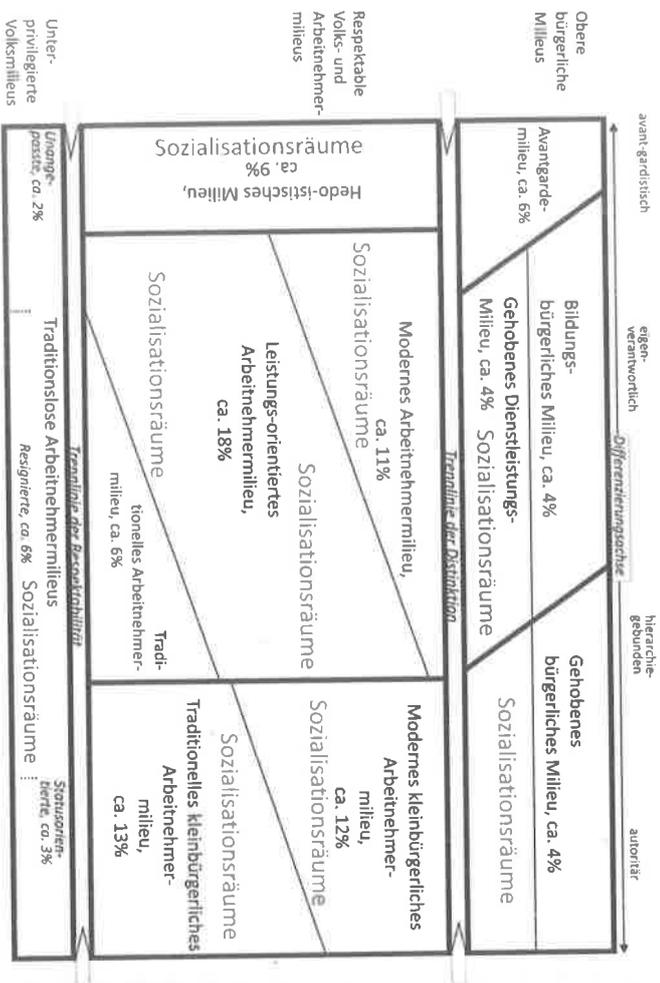
Aspekte der Mehrdimensionalität	(1) Theoriebasis der Sozialisationsforschung	(2) Entwicklung von Dispositionen	(3) Differenzierung sozialer Kontexte
Phänomen-Ebene	Sozialisation als Interaktion	Veränderungsträger und Veränderungsdy namik	Homogene und plurale Lebenswelten
Theorie-Ebene	Interaktional-Dispositionalen Theorie der Sozialisation	Habitus-Theorie, Transactional Development, Agency Forschung	Sozial-ökologische und sozial-strukturelle Differenzierung

Nach dieser vorsichtigen Eingrenzung ist formal jede soziale Interaktion als Prozess der Sozialisation anzusehen. So setzt jede individuelle Handlung eine Entschei-

dung über die Teilnahme an einer Interaktion voraus und damit über die Akzeptanz, die Verweigerung oder die Modifikation einer Handlungsnorm bzw. Handlungserwartung. Dabei bleibt eine empirische Frage, welche Interaktionsmodi zu einer Akzeptanz, Verweigerung oder Modifikation von Normen führen (was für Prozesse der Vergesellschaftung und Individuation in gleichem Maße entscheidend ist). Erkenntnis darüber, dass die soziale Herkunft bedeutame Einflüsse auf die Entwicklung von Dispositionen hat, bilden einen wesentlichen Strang bildungs- und gleichheitssoziologischer Forschung. Und dennoch kann von keinem kausalen Herkunftseffekt ausgegangen werden. Die grundlegende Annahme (abermals Tabelle 1), dass jeder Parameter individueller Lebens- und Umfeldbedingungen nur durch paradoxe Effekte der Interaktion multimodaler Einflüsse wirkt, ist konstitutiv für eine Perspektive auf die Entwicklung von Dispositionen (2). Die Wechselseitigkeit von Veränderungsträger und dynamik, die Frage danach, wann Handlungsstrukturen erhalten oder modifiziert werden, ist demnach nur empirisch aufzulösen (so die Erklärung „unwahrscheinlicher“ Bildungskarrieren, Aufstiege von Heranwachsenden aus Risikolagen, soziale Abstiege aus privilegierten Umfeldbedingungen etc.). Auf der Theorie-Ebene existieren wichtige Anbindungen an diesen Diskussionsstand, die die Annahmen zur Dispositionsentwicklung aus einer soziologischen, vor allem lern- und entwicklungspsychologischen Perspektive aufnehmen. Hierzu gehört die sozial-kognitive Lerntheorie (Bandura 1976, 1979), die Habitus-Theorie, die Agency-Forschung (Emirbayer/Mische 1998), die sozialpsychologische Diskussion in der Sozialisationsforschung (Grusec/Hastings 2007) sowie die jüngeren Ansätze zum Transactional Model of Development (Sameroff 2009).

Der dritte Aspekt der Mehrdimensionalität (3) betrifft die Operationalisierung der Lebens- und Umfeldbedingungen. Mit Mehrebenenmodellen (Geulen/Hurrelmann 1980; Steinkamp 1991) ist bereits seit langem ein Versuch unternommen worden, Lebenswelten Heranwachsender zu differenzieren. Die Unterscheidung einer Gesellschafts-, Institutionen- und Interaktionsebene (analog einer Mikro-, Meso-, Makro- und Exoebene) geht auf die Arbeiten zur sozial-ökologischen Sozialisationsforschung zurück (Bronfenbrenners 1976). Sie wenden sich früh gegen die Vorstellung, Sozialisationsbedingungen Heranwachsender müssten mit der hierarchischen Struktur ungleicher Lebensbedingungen im Erwachsenenalter identisch sein (etwa durch ungleiche Einkommensverhältnisse der Eltern bedingt). Die Vorstellung, die Sozialisationsräume von Kindern und Jugendlichen könnten nur als Spiegel der elterlichen Lebensbedingungen gesehen werden, muss als das funktionalistische Erbe in der Sozialisationsforschung verstanden werden, das der Vorstellung „eigenständiger“ Lebenswelten der Heranwachsenden keinen Raum lässt. Gleichzeitig ist die Annahme, dass kindliche Lebenswelten als „Sonderwelten“ (Geulen/Hurrelmann 1980: 66) mit „Spielraum für soziale Eigengesetzlichkeiten“ (ebd.: 65) aufgefasst werden, nicht zu überspannen. Muster der sozialstrukturellen Differenzierung verweisen in empirischer Sicht auf die Bedeutung von Lebensstil- und Mentalitätsmustern in den kindlichen Lebenswelten, die an die Verteilung des ökonomischen und kulturellen im Herkunftsfamilieus anschlie-

Abbildung 3 Das Agis-Milieumodell. Quelle: Agis. Darstellung in Anlehnung an Bauer/Vester 2008.



ßen (Büchner/Brake 2006; Kramer/Helsper 2010, Lange-Vester/Redlich; Lareau 2003). Dabei ist insbesondere die an die Sozialraum-Lehre Bourdieus gekoppelte Milieu-Typologie (Vester et al. 2001) die entscheidende Referenz für die Verknüpfung konkreter Sozialisationsräume mit den rahmenden Bedingungen der milieuspezifischen Herkunft (s. Abb. 3). Auch hier gilt, dass keine kausalen Zusammenhänge zwischen der Milieuherkunft und den individuellen Lebensstilen präjudiziert werden können; die Stärke von Zusammenhängen kann nur als empirische Frage beantwortet werden. Aufgrund der bisherigen Evidenz können aber Sozialisationsräume nicht aus ihrer Verankerung im sozialstrukturellen Gefüge herausgelöst werden (hierzu auch Bauer/Vester 2008).

## Fazit

Das Sozialisationsparadigma, das in den vergangenen Jahren kaum noch als relevanter Forschungsrahmen diskutiert wurde, scheint erst in den vergangenen Jahren wieder der Aufmerksamkeit zu erhalten. Damit ist eine Lücke in der Entwicklung der Thematik festzustellen. Rückblickend kann nur vermutet werden, dass unter der Überwindung

des Strukturfunktionalismus und der Zurückdrängung materialistischer Ansätze in der Theoriebildung vor allem das Sozialisations-thema gelitten hat. Es wurde als Zugang angesehen, der nur die dominierenden Einflüsse einer sozialen Struktur auf das Individuum, nicht aber die Konstruktionsleistungen des einzelnen Akteurs beschreiben kann. Mit dem Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts wurde so zwar zu Beginn der 1980er Jahre das Sozialisations-thema an eine neue Diskurslandschaft angepasst (der individualisierte Akteur im Zentrum). Dennoch blieb die weitere Arbeit mit dem Sozialisations-topos im Mainstream sozialwissenschaftlicher Theoriebildung gehemmt. Diese Hemmung ist offenbar vor allem mit der wachsenden Dominanz subjektzentrierter Perspektiven in der Sozialisationsforschung verbunden. Dies bleibt auch für die Bildungs- und Erziehungssoziologie als ernste Warnung zu verstehen, eine breite Strukturorientierung nicht aus ihrem Gegenstandsbezug auszuschließen. In der Sozialisationsforschung hat erst die erneute Fokussierung auf die Frage der Reproduktion sozialer Ungleichheiten zu einer Entideologisierung der Debatte geführt. Die Aufgabe der Strukturorientierung hat einen notwendigen Charakter erhalten, der aus dem Forschungs-kanon nicht ausgeschlossen werden kann. In diesem Zuge gewinnt auch die Debatte über soziale Hintergrundbedingungen, Modi der Interaktion und Interaktionsarrangements sowie die Ausbildung handlungsleitender Dispositionen an Bedeutung.

Für den sozialwissenschaftlichen Diskurs zu den Themenbereichen Bildung und Erziehung ist diese Entwicklung der Diskussion von hoher Bedeutung. Bildungs- und Erziehungsarrangements haben für unterschiedliche Realitäten des Sozialisationsgeschehens eine rahmende Funktion. Damit werden Sozialisationsverläufe nicht vorherbestimmt, aber strukturiert. Auch wenn die Diskussion der vergangenen Jahre gezeigt hat, dass von absichtsvollen Einflüssen erzieherischer Interaktion und Bildung immer nur als einem relativen Gewicht gesprochen werden kann, erhält die Diskussion über Struktureffekte in Erziehungs- und Bildungsarrangements wieder mehr Bedeutung. Dies scheint vor allem damit zu tun haben, dass die extreme Vorsicht gegenüber einer Perspektive, die die strukturellen Einflüsse der Sozialisation stark macht (die Analyse von Ungleichheiten in der Ressourcenausstattung, milieuspezifischen Lebensbedingungen, Mentalitäten, Erziehungsstilen etc.), inzwischen wieder aufweicht. Das Drängen offener Fragen in der Sozialisationsforschung ist hierbei zu deutlich geworden. Gerade Erkenntnisse dazu, wie weit die langen Arme der sozialen Herkunft reichen, Biografien steuern und schließlich Chancen eröffnen bzw. verschließen können, ist zu einem veritablen Erkenntnisanspruch an die Sozialisationsforschung geworden. In diesem Sinne wird auch die Diskussion über den Zusammenhang zwischen Sozialisation, Bildung und Erziehung neu belebt.

## Literatur

- Abels, Heinz/König, Alexandra (2010): Sozialisation. Soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und der Identität ineinanderspielen, Wiesbaden: VS.
- Bandura, Albert (1976): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart: Klett.
- Bandura, Albert (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bauer, Ulrich/Hurrelmann, Klaus (2007): Sozialisation. In: Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Lexikon Pädagogik*. Weinheim/Basel, S. 672–675.
- Bauer, Ulrich (2006): Dominoeffekte sozialwissenschaftlicher Fehldiagnosen. Oder: Individualisiert sozialisiert in der postmodernen Wissensgesellschaft. In: Bittingmayer, U. H. & Bauer, Ulrich (Hrsg.): *Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität*. Wiesbaden: VS, S. 223–250.
- Bauer, Ulrich (2011): Sozialisation und Ungleichheit. Eine Hinführung. Wiesbaden: VS.
- Bauer, Ulrich/Vester, Michael (2008): Soziale Ungleichheit und soziale Milieus als Sozialisationskontexte. Erschienen in: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. 7. vollst. überarb. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz, S. 184–202.
- Berger, Thomas/Luckmann, Thomas (1993) [1966]: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. 10. Aufl., Frankfurt a. M.: Luchterhand.
- Blumer, Herbert (1981): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen* (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. 5. Aufl., Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 80–146.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). 1998. *Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland*. Bundestagsdrucksache 13/11368. Bonn.
- Bourdieu, Pierre (1974) [1970]: *Zur Soziologie der symbolischen Formen*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1970a): Strukturalismus und soziologische Wissenschaftstheorie, in: Ders., *Zur Soziologie der symbolischen Formen*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7–41.
- Bourdieu, Pierre (1970b): Klassenstellung und Klassenlage, in: Ders., *Zur Soziologie der symbolischen Formen*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 42–74.
- Bourdieu, Pierre (1970c): Künstlersche Konzeption und intellektuelles Kräftefeld, in: Ders., *Zur Soziologie der symbolischen Formen*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 75–124.
- Bourdieu, Pierre (1970d): Der Habitus als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis, in: Ders., *Zur Soziologie der symbolischen Formen*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 125–158.
- Bourdieu, Pierre (1970e): Elemente zu einer soziologischen Theorie der Kunstwahrnehmung, in: Ders., *Zur Soziologie der symbolischen Formen*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 159–201.
- Bourdieu, Pierre (1976) *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre (1987) *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Urteilskraft*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches, Wien: Braunnüller.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. (1992): *Reflexive Anthropologie*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Bronfenbrenner, Urie (1976): *Ökologische Sozialisationsforschung – Ein Bezugsrahmen*, in: Ders., *Ökologische Sozialisationsforschung*, hrsg. v. Kurt Lüscher, Stuttgart: Klett, S. 199–220.
- Brubaker, Rogers (1993): *Social Theory as Habitus*, in: Calhoun, Craig/LiPuma, Edward/Postone, Moishe (eds.), *Bourdieu: Critical Perspectives*, Cambridge: University of Chicago Press, S. 212–234.
- Büchner, Peter/Brake, Anna (2006): *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS.
- Denzin, Norman K. (2009): *Childhood socialization*. New Brunswick: Aldine Transaction
- Emirbayer, Mustafa/Mische, Ann (1998): *What is agency?* In: *American Journal of Sociology*, 103(4), S. 962–1023.
- Fend, Helmut (2000), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*, Opladen: Leske + Budrich.
- Fröhlich, Gerhard (2007): *Die Einverleibung sozialer Ungleichheit (Habitus, Hexis)*. In: Nöstlinger, Elisabeth J./Schmitzer, Ulrike (Hrsg.): *Bourdieus Erben. Gesellschaftliche Elitenbildung in Deutschland und Österreich*. Budapest: Mandelbaum, S. 41–54
- Geulen, Dieter/Hurrelmann, Klaus (1980): *Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie*, in: Hurrelmann, Klaus/Ulrich, D. (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*, Basel: Weinheim, S. 51–67.
- Grusec, Joan E./Hastings, Paul D. (Eds.). (2006): *Handbook of Socialization. Theory and Research*. New/London: The Guilford Press.
- Herwartz-Emden, Leonie/Schurt, Verena/Waburg, Wiebke (2010): *Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Hörner, Wolfgang/Drinck, Barbara/Jobst, Solveig (2008): *Bildung, Erziehung, Sozialisation*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Hurrelmann, Klaus (2006): *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Basel: Weinheim.
- Hurrelmann, Klaus (1983): *Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung*, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 3. Jg., H. 3, S. 291–310.
- Hurrelmann, Klaus (1986): *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Basel: Weinheim.
- Joas, Hans (1980): *Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G. H. Mead*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2002): *Habitus. Bielefeld: Transkript Verlag*.
- Kramer, Rolf-Thorsten/Helsper, Werner (2010): *Kulturelle Passung und Bildungsgleichheit. Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsgleichheit*. In: Krüger, Heinz-Hermann/Kramer, Rolf-Thorsten/Rabe-Kleberg, Ursula/Budde, Jürgen (Hrsg.): *Bildungsgleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS, S. 103–125.
- Lange-Vester, Andrea/Redlich, Miriam (2010): *Soziale Milieus und Schule. Milieuspezifische Bildungsstrategien und Lebensperspektiven bei Schülerinnen der Hauptschule und des Gymnasiums*, in: Brake, Anna/Bremer, Helmut (Hrsg.): *Schule als Alltagswelt*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 185–209.
- Lareau, Annette (2003): *Unequal Childhoods. Class, Race, And Family Life*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Lerner, Richard M./Busch-Rossnagel, Nancy A. (eds.) (1981): *Individuals as Producers of Their Development. A Life-Span Perspective*, New York: Academic Press.

- stinger, Elisabeth J./Schmitzer, Ulrike (Hrsg.) (2007): Bourdieus Erben. Gesellschaftliche Bildung in Deutschland und Österreich. Budapest: Mandelbaum.
- evermann, Ulrich (1976): Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.), Sozialisaton und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 34–52.
- ange, Klaus (2007): Erziehung als pädagogischer Grundbegriff. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Wilfried (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Paderborn: Schöningh, S. 193–207.
- meroff, Arnold (2009): The Transactional Model of Development. How Children and Contexts Shape Each Other. Washington, DC: Amer Psychological Assn.
- herr, Albert (2006): Bildung, Erziehung, Sozialisation. In: Scherr, Albert (Hrsg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen. Wiesbaden: VS, 23–28.
- hütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1975): Strukturen der Lebenswelt. Bd. 1, Neuwied: Luchterhand.
- einkamp, Günther (1991): Sozialstruktur und Sozialisation, in: Hurrelmann, Klaus/Ulrich, Dieter (Hrsg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim, S. 251–277.
- lmann, Klaus-Jürgen (2010): Sozialisationsstheorien: Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek: Rowohlt.
- ith, Herrmann (2008): Sozialisation. Stuttgart: UTB.
- ster Michael/v. Oertzen Peter/Gelling Heiko (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- agner, Hans-Josef (1993): Sinn als Grundbegriff in den Konzeptionen von George Herbert Mead und Pierre Bourdieu. Ein kritischer Vergleich, in: Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (Hrsg.), Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 317–340.
- anneker, Jürgen: Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und der Sozialisation, 20. Jg., H. 3. 2000, S. 272–290.

## Intersektionalität als forschungsleitende Beobachtungsperspektive

Ulrike Horrel

Mit Bezug auf den Terminus ‚Intersektionalität‘ hat sich in der Bundesrepublik seit einigen Jahren eine breite sozialwissenschaftliche Diskussion entfaltet, die sich im Kern mit der Entwicklung eines theoretisch und methodologisch angemessenen Modells zur Analyse sozialer Ungleichheiten und Diskriminierungen beschäftigt (vgl. Klinger/Knapp/Sauer 2007, Walgenbach et al. 2007, Winker/Degele 2009, Lutz et al. 2010).

Dabei hat die zunächst vor allem im Kontext der Geschlechterforschung geführte Debatte zahlreiche historische Vorläufer in der feministischen Theoriebildung (vgl. Walgenbach 2007). Eine zentrale Rolle bei der Genese des Intersektionalitätsansatzes spielen jedoch die politischen und wissenschaftlichen Kontroversen innerhalb des US-amerikanischen Feminismus seit den späten 1970er Jahren und hier insbesondere die Kritik von „schwarzen und anderen rassifizierten Frauen“ (Yuval-Davis 2010: 186) an den de facto Ausschlussprozessen der ‚weißen‘ Frauenbewegung.

Während Leslie McCall im Jahr 2005 für den amerikanischen Kontext davon ausgeht, dass Intersektionalität zwar zu einem „major paradigm of research in women’s studies and elsewhere“ (Mc Call 2005: 1771) avanciert ist, die methodologische Konkretisierung als sozialwissenschaftlicher Forschungsansatz aber noch aussteht, weist Gudrun-Axeli Knapp auf die Notwendigkeit weiterer gesellschaftstheoretischer Fundierung hin: In einem ebenfalls 2005 erschienenen Artikel, der den Titel „Intersektionalität als neues Paradigma feministischer Theorie?“ trägt, wirt Knapp die unbeantwortete bleibende Frage auf: „Hat feministische Theorie unbeabsichtigt ein überdimensioniertes Programm produziert, das Fragen aufwirft, die zu groß sind, um beantwortet zu werden?“ (Knapp 2005: 77)

Die Frage, ob Intersektionalität den Status eines neuen Paradigmas innerhalb der Geschlechterforschung beanspruchen kann, wird gegenwärtig kontrovers diskutiert (vgl. Walgenbach 2011). Dabei ist diese Fragestellung spezifisch konturiert: Sie wird aus der selbstkritischen Betrachtung der Geschlechterforschung als sozialwissenschaftlicher Disziplin heraus formuliert und richtet sich auf die Problematik der selektiven Thematisierung sozialer Ungleichheitsstrukturen und hier insbesondere auf die unzureichende Berücksichtigung von ‚Klasse‘ und ‚Ethnizität‘/ ‚Race‘, welche mit dem Intersektionalitätsansatz überwunden werden soll.

Der Intersektionalitätsansatz findet inzwischen aber auch in der soziologischen Ungleichheitsforschung Resonanz (vgl. Schwinn 2007). Hier ist die Themenstellung eben-

falls nicht neu, sondern kann an vielfältige Anknüpfungspunkte anschließen: So wurde in unterschiedlichen Beiträgen bereits seit Anfang der 1980er Jahre wiederkehrend die Notwendigkeit betont, die Analyse insbesondere geschlechtsbezogener und ethnisierender, aber auch alters- und milieubezogener Diskriminierungen systematisch in die Ungleichheitsforschung einzubeziehen. Diese wurden in der Folge als „soziale Diskriminierung bestimmter Personengruppen“ (Vester/Gardemin 2001: 250), als „nicht-vertikale Ungleichheiten“ (Kreckel 2004: 18) und „horizontale Disparitäten“ (Schwinn 2004: 11) zum Thema. Es handelt sich dabei jedoch um verschiedene theoretische Hilfskonstruktionen, mit denen eine konsistente Perspektive auf unterschiedliche Formen sozialer Ungleichheit und deren Interdependenzen nur begrenzt erreicht werden konnte. Entsprechend erneuert Reinhard Kreckel im Jahr 2004 seine bereits 1983 formulierte Forderung, dass „alte und neue, nationale und internationale, vertikale und nicht-vertikale Ungleichheiten alle ein *gemeinsames begriffliches und damit theoretisches Dach benötigen*“ (Kreckel 2004: 18). Hieran anknüpfend kommen auch Cornelia Klinger und Gudrun-Axeli Knapp 2005 zu der Einschätzung, dass „sich zur Beschreibung der Diskussionslage in der Gesellschaftstheorie sagen [lässt], dass die Kategorien Klasse, ‚Rasse‘/Ethnizität und Geschlecht bislang mit sehr unterschiedlichem Gewicht und noch nie in einer systematisch integrierten Perspektive verhandelt wurden“ (Klinger/Knapp 2005: 83).

Es ist allerdings davon auszugehen, dass dies nicht nur der historischen Aufgabenteilung geschuldet ist, in deren Folge sich die Geschlechterforschung wesentlich mit ‚Geschlecht‘, die Rassismus- und Migrationsforschung mit ‚Race‘ und ‚Ethnizität‘ und die allgemeine soziologische Ungleichheitsforschung mit ‚Klasse‘ bzw. ‚Schicht‘ u. ‚Milieu‘ beschäftigt hat. Vielmehr scheint das seit über 20 Jahren mit je unterschiedlicher Akzentuierung formulierte Desiderat, Klasse, Geschlecht, Ethnizität als gesellschaftliche Strukturkategorien in ihrem wechselseitigen Konstitutionsverhältnis zu bestimmen, mit grundlegenden theoretischen Schwierigkeiten konfrontiert zu sein. Diesen Schwierigkeiten setzt sich auch der Intersektionalitätsansatz aus, wenn er mit dem Fokus einer auf Makro-Analyse angelegten Großtheorie konturiert wird, die den Anspruch auf ein eigenständiges Paradigma erhebt. Zudem steht die Beanspruchung eines paradigmatischen Status für den Intersektionalitätsansatz in einem deutlichen Spannungsverhältnis dazu, dass Intersektionalität mitunter als ein recht unspezifisches Schlagwort Verwendung findet, unter dem sehr unterschiedliche Ansätze entfaltet werden (vgl. Chebout 2011).

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden eine voraussetzungsärmer gefasste Perspektive eingenommen und davon ausgegangen, dass die Frage, welche Beobachtungsmöglichkeiten unterschiedliche Konturierungen des Intersektionalitätsansatzes bieten, in Hinblick auf die dort jeweils aufgeworfenen Bezugsprobleme diskutiert und entschieden werden muss. In einem ersten Schritt wird entsprechend zu klären sein, ob und inwiefern der Intersektionalitätsansatz eine spezifische Beobachtungsperspektive für die Untersuchung sozialer Ungleichheiten und Diskriminierungen bereitstellt, um in einem

zweiten Schritt danach zu fragen, welchen Beitrag Intersektionalitätsansätze zu einer Analyse von Prozessen der Benachteiligung im Bildungssystem leisten könnten.

## 1 Intersektionalität als Perspektive zur Beobachtung sozialer Ungleichheiten

Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf drei zentrale Referenzpunkte innerhalb der inzwischen recht ausdifferenzierten Intersektionalitätsdiskussion. Erstens wird die Frage im Vordergrund stehen, auf welche spezifischen Bezugsprobleme die Begriffsbildung ‚Intersektionalität‘ bei Kimberlé Crenshaw reagiert. Zweitens wird der Ansatz von Leslie McCall als Versuch einer Versozialwissenschaftlichung der Intersektionalitätsdebatte vorgestellt und drittens werden die in der deutschsprachigen Debatte vor allem von Cornelia Klinger und Gudrun-Axeli Knapp formulierten Forderungen nach einer gesellschaftstheoretischen Rückbindung des Ansatzes diskutiert.

### 1.1 Komplexität von Formen der Diskriminierung als politisch-rechtliches Problem

Im Fall der Begründung des Intersektionalitätsansatzes durch Crenshaw (1989) ist zunächst der rechtswissenschaftliche Kontext bedeutsam, auf den die Begriffsbildung Intersektionalität reagiert: Crenshaw weist daraufhin, dass das Rechtssystem in der Anwendung geltender Antidiskriminierungsgesetze selektive Klassifikationssemata verwendet, mit denen der Sachverhalt der Diskriminierung erfasst wird und gleichzeitig bestimmte Formen von Diskriminierungen, die dem Kategoriensystem nicht entsprechen, aus dem Geltungsbereich des Rechts ausgeschlossen werden. Crenshaw verdeutlicht dieses Problem an verschiedenen Beispielen der US-amerikanischen Antidiskriminierungsrechtsprechung, in denen konkrete Formen, die die Diskriminierung ‚schwarzer‘ Frauen annimmt, nicht als Diskriminierungssachverhalt anerkannt wurden. Sie gelangt zu der Schlussfolgerung, dass die Diskriminierung ‚schwarzer‘ Frauen nur unzureichend registriert wird, wenn diese als bloße Addition und nicht als Überschneidung bzw. Kreuzung von Rassismen und Sexismen verstanden wird; vielmehr entsteht dadurch eine *spezifische Qualität der Diskriminierung* (vgl. Crenshaw 1989).

Crenshaws Begriffsbildung lässt sich insofern als eine Form der wissenschaftlichen „Beobachtung zweiter Ordnung“ (vgl. Luhmann 1999: 144) charakterisieren, als sie danach fragt, wie Diskriminierungen auf der Ebene der fallorientierten Rechtsprechung durch Gerichte beobachtet werden. Sie kann zeigen, dass das US-amerikanische Antidiskriminierungsrecht als „single-axis framework“ (Crenshaw 1989: 139) konstruiert ist und Diskriminierung in der Folge nur im Modus eines Entweder-oder-Schemas, d. h. *entweder* als rassistische oder sexistische, nicht aber als Diskriminierung behandelbar kann, die sich gerade durch das *Zusammenwirken* von ‚race‘ und ‚gender‘ realisiert. Das an kategorialen diskriminierungsrelevanten Merkmalen wie ‚race‘ und ‚gender‘

orientierte rechtlich fixierte Beobachtungsschema stellt sich gegenüber der *sozialen Komplexität von Diskriminierungen* nicht nur als unterkomplex dar, sondern führt paradoxerweise gerade dazu, dass geltendes Antidiskriminierungsrecht Formen von Diskriminierung unsichtbar macht.

Crenshaw bezieht die Intersektionalitätsdiskussion jedoch auch auf das Essentialismus- bzw. Universalisierungsproblem antirassistischer und feministischer Identitätspolitik, das darin besteht, dass Rassismus vorrangig aus der Perspektive der Diskriminierungserfahrungen ‚schwarzer‘ Männer, Sexismus vorrangig aus der Perspektive der Diskriminierungserfahrungen ‚weißer‘ Frauen formuliert wurde – obwohl hier gerade „intra group differences“ einen entscheidenden Unterschied machen (Crenshaw 1994: 93).

Das Spezifikum des Intersektionalitätsverständnisses bei Crenshaw besteht entsprechend darin, dass es auf das Bezugsproblem der Invisibilisierung von Formen der Diskriminierung reagiert: Diese Problematik zeigt sich sowohl in der Konstruktion diskriminierungsrelevanter Tatbestände entlang selektiver Klassifikations schemata im Rechtssystem, als auch im ausgrenzenden Partikularismus der mit Universalitätsanspruch auftretenden feministischen und antirassistischen Bewegungen. Der Entstehungshintergrund des Intersektionalitätsansatzes lässt sich damit einerseits auf den politisch-wissenschaftlichen Black Feminism und die Critical Race Studies, andererseits auf den politisch-rechtlichen Bezugskontext von Antidiskriminierungsarbeit und Antidiskriminierungsgesetzgebung zurückführen (vgl. dazu Chebout 2011).

### 1.2 Komplexität sozialer Ungleichheitsrelationen als methodologisches Problem der Sozialstrukturanalyse

Leslie McCall strengt demgegenüber mit ihrem Forschungsprogramm eines „categorical approach“ und ihrer Orientierung auf makrosoziologisch angelegte Sozialstrukturanalyse gewissermaßen eine Versozialwissenschaftlichung der Intersektionalitätsdebatte an (vgl. McCall 2005). Erklärte Zielsetzung ist es dabei, die Komplexität sozialer Ungleichheitsverhältnisse durch ein adäquates, möglichst differenziertes Kategoriensystem abbilden zu können, das auf der Unterscheidung von Class, Gender und Race basiert (vgl. McCall 2005: 1784 ff.).

McCall schlägt vor, die differenzierten Linien feministischer Forschung und die damit verbundenen jeweiligen Forschungsparadigmen entlang der Unterscheidung *antikatégorial*, *intra-kategorial* und *inter-kategorial* als Intersektionalitätsansätze zu redefinieren:

- Als *antikategorial* fasst McCall dekonstruktivistische bzw. poststrukturalistische Ansätze, mit denen kategoriale Zuordnungen nach Class, Gender und Race als gesetzter Ausgangspunkt von Untersuchungen grundlegend in Frage gestellt werden

und die sich auf die genealogische oder prozesshafte Herstellung sozial relevanter Unterscheidungen konzentrieren.

- Als *intra-kategorial* werden Ansätze definiert, die Konstellationen von Differenz und Ungleichheit in Referenz auf eine Kategorie (Class oder Gender oder Race) bearbeiten. McCall problematisiert dabei deren auf – im Sinne Crenshaws – *Intragruppendifferenzen* fokussierte Betrachtung, die letztlich zu einer unterkomplexen Beschreibung realer sozialer Ungleichheitsverhältnisse führe. Methodologisch ordnet sie hier im Wesentlichen qualitative Forschungsansätze und Fallstudien zu, die sich mit der intersektionalen Konstitution von Identitäten und darauf bezogener Zuschreibungen und Diskriminierungen auseinandersetzen (vgl. McCall 2005: 1775 ff.).

- Ihre eigene, quantitativ orientierte Forschung bezeichnet McCall als *interkategorial* (bzw. *kategorial*) Ansatz, der die Kategorien Class, Gender, Race als zentrale Dimensionen heuristisch voraussetzt und auf dieser Grundlage soziale Ungleichheiten zwischen „already constituted social groups“ beobachtet (McCall 2005: 1784 f.). Der Fokus liegt auf Wechselwirkungen zwischen den Kategorien im Hinblick auf sozialstrukturell relevante Ungleichheitsrelationen. Bei genauerer Betrachtung der Argumentation wird deutlich, dass der Terminus ‚Kategorie‘ mit empirisch-methodischer Referenz entwickelt wird: D. h. Class, Gender und Race werden hier vor allem als kategorial operationalisierbare Variablen konzipiert (vgl. dazu auch Kerchner 2011).

Zwar verortet McCall das wissenschaftliche Problem – wie Crenshaw – auf der Ebene der Komplexität und Variabilität der Konstitution sozialer Ungleichheiten und Diskriminierungen. Sie begreift dabei als Intersektionalität jedoch weniger spezifische, durch Rassismen und Sexismen differenzierte sozial-strukturelle Positionierungen und Erfahrungsräume ‚schwarzer‘ Frauen und deren Ausblendung als gleichermaßen rechtliches wie politisches Problem; im Vordergrund steht vielmehr die empiriefähige Modellierung makrosoziologischer Strukturmerkmale (Gender, Race und Class) und die Beschreibung ihres Zusammenwirkens.

### 1.3 Komplexität sozialer Ungleichheitsstrukturen und Herrschaftsverhältnisse als Problem von Gesellschaftstheorie

Im Anschluss an McCall wird die Entwicklung interkategorialer Ansätze in der deutschsprachigen Intersektionalitätsforschung vielfach als Zielperspektive bestimmt, um die beobachtete Engführung von Intersektionalitätsansätzen auf der Mikro- und Mesoebene zu überwinden (vgl. Klinger/Knapp 2005: 88). Cornelia Klinger und Gudrun-Axeli Knapp verknüpfen damit den Anspruch, eine gesellschaftstheoretische Grundlegung des Intersektionalitätskonzepts vorzunehmen, die der Ansatz McCalls selbst nicht er-

ffnet, insofern sie die Analyse von gesellschaftlichen Verhältnissen auf Ungleichheitsrelationen zwischen kategorial konstruierten Gruppen verlagert. D. h. die so vorgestellte Intersektionalitätsanalyse bietet keine und schon gar nicht ist sie bereits Gesellschaftstheorie. Entsprechend formuliert Knapp (2008: 45f.):

„Eine am Konzept der Intersektionalität orientierte Theorie fragt danach, wie Geschlechterverhältnisse, Klassenverhältnisse und Konfigurationen von Ethnizität in der Sozialstruktur und in der institutionellen Verfasstheit einer gegebenen Ökonomie und Gesellschaft, im nationalen wie im transnationalen Zusammenhang, verbunden sind.“

In einer solchen Perspektive können Ungleichheitsstrukturen nicht über die kategoriale Bestimmung von Gruppenzugehörigkeiten und an der Relationierung sozialer Gruppen abgelesen werden. So gilt es Knapp zufolge, „die gruppentheoretische Einengung der Kategorien Klasse, Geschlecht, Ethnizität zu überwinden“ und den Fokus auf die damit verbundenen „Herrschaftslogiken“ zu richten (Knapp 2008: 47) Grundlage der Grundgelegten Perspektive ist jedoch die diskussionsbedürftige Setzung, dass „die Klasse, Rasse/Ethnizität und Geschlecht Verhältnisse bezeichnet, die auf ebenso unterschiedliche wie nachhaltige Weise die Ungleichheitsstruktur nahezu aller Gesellschaften prägen.“ (Klinger/Knapp 2005: 73) Die Forschungsperspektive, die sich an eine solche Grundlegung anschließt, beobachtet dann die spezifisch historische Ausprägung der Überlagerung von Herrschaftsmechanismen entlang der angenommenen rassistischen Struktur. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die in den Blick genommenen „Ungleichheitslagen“ keiner „einheitlichen Logik“, sondern unterschiedlichen Konstitutionsbedingungen“ (Becker-Schmidt 2007: 60) unterliegen. Dies betrifft aber nicht nur die je unterschiedliche Rückbindung von Klasse, Geschlecht, Ethnizität an ökonomische, politische und rechtliche Strukturen, sondern auch die Frage, ob und inwiefern diese als klassifikatorische Unterscheidungen in jeweiligen gesellschaftlichen Kontexten bedeutsam werden. Zuletzt hat Paula-Irene Villa darauf hingewiesen, dass mit dem starken Fokus auf makrosoziologisch konturierte Kategorien, die „antikategoriale Kritik [...] in der intersektionalen Theorie marginalisiert zu werden droht“ (Villa 2011: 211). Sie plädiert entsprechend für eine „antikategoriale Wendung“ in der Debatte, um zu vermeiden, dass „Intersektionalität [...] zu einem Intersektionalismus“ wird (Villa 2011: 218).

Hieraus lassen sich einige Schlussfolgerungen ziehen, die auch für die Beobachtung von Bildungungleichheiten bedeutsam sind: Eine Ungleichheitssoziologisch angelegte und gesellschaftstheoretisch begründete Intersektionalitätsforschung kann sich *erstens* nicht damit zufriedenen geben, Ungleichheiten an kategorial operationalisierbaren Variablen abzulesen und soziale Klassifikationen – wie Klasse, Geschlecht, Ethnizität – mit konkreten sozialen Gruppen gleich zu setzen. Hieran anknüpfend sind *zweitens* anti-kategoriale Perspektiven nicht als „Widerpart“, sondern als „unverzichtbares Element“ der Gleichheitstheoretisch orientierter Intersektionalitätsanalysen (Knapp 2008: 49) zu

verstehen. Ein antikategoriale Zugang bezeichnet damit im Unterschied zur Systematisierung McCalls keinen partikularen und genuinen Forschungsstrang, sondern eine Erkenntnis- resp. Beobachtungsposition, die für ungleichheitstheoretisch angelegte Untersuchungen insofern von Bedeutung ist, als Prozesse sozialer Klassifikation zentrale Mechanismen der Konstitution benachteiligungsrelevanter Unterscheidungen darstellen. *Drittens* wäre im Anschluss an die bei Crenshaw mit Bezug auf das Rechtssystem formulierten, aber generell relevanten Überlegungen davon auszugehen, dass die benachteiligungs- und diskriminierungsrelevante Überschneidung sozialer Klassifikationen in und durch soziale Institutionen und Organisationen *spezifisch* hergestellt wird.

## 2 Intersektionale Perspektiven auf die Analyse von Bildungungleichheiten

Welche Anknüpfungspunkte der Intersektionalitätsansatz zur Analyse von Ungleichheiten im Bildungssystem bietet, ist bislang nur ansatzweise diskutiert worden (vgl. Leiprecht/Lutz 2005, Weber 2009, Krüger-Potratz 2011). Mit Blick auf die aktuelle bildungssoziologische Forschung und die empirische Bildungsforschung, die sich mit dem Wandel der Chancenstrukturen im Bildungssystem befassen, lässt sich zunächst feststellen, dass Bildungungleichheiten bereits mit einem differenzierten Kategoriensystem untersucht werden. Die Ergebnisse der einschlägigen Studien wie PISA, IGLU oder TIMMS verweisen dabei auf die inzwischen hinreichend bekannten kumulativen Benachteiligungsmuster, die wiederkehrend in das sinnfällige Bild des „bildungsfernen Arbeitersohns mit Migrationshintergrund aus der Großstadt“ als dem aktuellen Prototyp der Bildungsbenachteiligung gebracht werden (vgl. in unterschiedlichen Variationen Geißler 2005, Kahlert 2008). Während Katharina Walgenbach bereits in der sozialstatistischen Figur der „katholischen Arbeiterin vom Lande“ der 1960er Jahre eine „intersektionale Perspektive“ erkennt (Walgenbach 2011: 113), formuliert Marianne Krüger-Potratz die Einschätzung, dass es sich hier lediglich um eine „Addition von Benachteiligung erzeugenden Merkmalen“ handelt (Krüger-Potratz 2011: 189). Letztlich geben derartige Bilder vor allem darüber Auskunft, wie die Bildungsforschung Bildungungleichheiten beobachtet und verweisen auf das diesbezüglich beobachtungsleitende Kategorienensemble. Über die konkreten Prozesse, durch die sich Benachteiligungen und Diskriminierungen (re-)produzieren, ist damit jedoch noch nicht viel ausgesagt.

Intersektionale Analysen von Bildungsbenachteiligungen sind dabei mit einem doppelten Komplexitätsproblem konfrontiert: Zum einen können sie sich nicht damit zufrieden geben, Bildungsbenachteiligungen deskriptiv an Gruppenvariablen und ihren Überschneidungen abzulesen. Zum anderen finden sie eine Ausgangssituation vor, die dadurch charakterisiert ist, dass geschlechts-, klassen- und migrationsbezogene Benachteiligungen in der Bildungsforschung sehr unterschiedlich beobachtet, analysiert und bewertet werden.

## 2.1 Klassen- und milieubezogene Bildungsbenachteiligungen

Klassen- und milieubezogene Benachteiligungen werden in der aktuellen empirischen Bildungsforschung und der Bildungssoziologie vorrangig im Rahmen deskriptiver Studien (vgl. Hillmert 2008: 77) und mit einer Beobachtungsperspektive untersucht, die mit unterschiedlichen theoretischen Referenzen auf den Zusammenhang von Bildungserfolg und herkunftsabhängigen Kapitalausstattungen sowie familialen Bildungsstrategien fokussiert (vgl. Becker 2011). Dabei wird neben einer an Pierre Bourdieu orientierten Forschung, in deren Zentrum klassen- und milieuspezifische Habitusformierung und Bildungsstrategien sowie die durch das Bildungssystem erzeugte ‚Illusion der Chancengleichheit‘ stehen (vgl. zusammenfassend Kramer 2011), vor allem an Raymond Boudon (1974) und dessen Unterscheidung zwischen ‚primären und sekundären Herkunftseffekten‘ angeschlossen (vgl. Becker 2011: 108 ff.). Als primäre Herkunftseffekte gelten unterschiedliche Ausgangsbedingungen von Schülerinnen verschieden sozialer Herkunft, die sich in schichtspezifischen Unterschieden der schulischen Leistung und Kompetenzen des Kindes niederschlagen“ (Becker 2011: 108); als sekundäre Herkunftseffekte werden demgegenüber insbesondere herkunftsabhängige familiäre Bildungsentscheidungen in den Blick genommen, die aus der subjektiven Bewertung der Vor- und Nachteile höherer Bildung sowie der Einschätzung der Erfolgsaussichten individueller Bildungsanstrengungen und Bildungsinvestitionen resultieren. Dabei rücken aktuell insbesondere die sekundären Herkunftseffekte in den Fokus von Problematisierungen, weil diese auf eine nicht durch Leistung gedeckte soziale Selektivität verweisen und insofern das meritokratische Selbstverständnis des Bildungssystems in Frage stellen.

In Hinblick auf die Prozesse, die zu Bildungsbenachteiligungen führen, kann jedoch die Herstellung primärer Herkunftseffekte als ein ebenso neuralgischer Punkt gewertet werden, der in der aktuellen Diskussion allerdings in den Hintergrund rückt. Insbesondere wenn Schulleistungen als primäre Herkunftseffekte gefasst werden und der Sozialisation im Elternhaus zugerechnet werden, wie dies im einflussreichen Modell von Rolf Becker zur Erklärung von Bildungsungleichheiten der Fall ist (vgl. Becker 2011: 113), wird von einem allzu engen Reproduktionszirkel von familialer Sozialisation, schulischer Leistung und sozialer Statusallokation ausgegangen. Dabei wird tendenziell ausgeblendet, dass Schule durch ihre spezifischen Operationen zur milieu- und schichtspezifischen Genese und Attribution von Leistung fundamental beiträgt.

Dass Leistungsbewertungen und Schullaufbahnempfehlungen durch klassen- und milieubezogene Zuschreibungen überformt sind, ist nicht zuletzt durch die Ergebnisse der IGLU-Studien gut dokumentiert (vgl. etwa Bos et al. 2004) und auf der Grundlage unterschiedlicher bildungssoziologischer Untersuchungen zur sozialen Selektivität von Leistungseinschätzungen und Notengebungen bereits seit den 1970er Jahren bekannt (vgl. Dittton 2008). Gleichzeitig werden relevante Klassifikationsprozesse, mit denen LehrerInnen ihre SchülerInnen typisieren (vgl. Schumacher 2002), in der Forschung nur sehr begrenzt in den Blick genommen, sondern vor allem in einer Form beobach-

tet, die dem Beobachtungsmodus des Bildungssystems selbst entspricht: als Effekte, die sich in Zensuren, Übergangsempfehlungen, Bildungszertifikaten etc. niederschlagen. Die komplexen schul- bzw. klasseninternen ablaufenden Interaktionsprozesse, in denen Schulleistungen erzeugt und dann individuell attribuiert werden, bleiben dabei ebenso unbeobachtet, wie etwaige konkrete ‚doing class‘-Effekte (vgl. Kalthoff 2006) auf der Ebene der formellen und informellen schulischen Kommunikation. Mikrosoziologisch fundierte Untersuchungen zu den sozialen Klassifikationsprozessen in und durch die institutionell gerahmten schulischen Praktiken spielen in der deutschsprachigen Bildungsforschung eine bislang eher marginale Rolle (vgl. dazu Krüger/Rabe-Kleberg/Kramer/Budde 2010). Monika Falkenberg und Herbert Kalthoff plädieren in diesem Zusammenhang für eine praxistheoretische Schul- und Bildungsforschung, deren genuine Beobachtungsperspektive sie folgendermaßen spezifizieren: Während ‚Reproduktionstheorien die Logik der Ungleichheit und des Unterschieds [rekonstruieren], beobachten praxistheoretische Ansätze Praktiken des Unterscheidens, durch die soziale Kategorien ihre Wirkung entfalten“ (Falkenberg/Kalthoff 2008: 811).

## 2.2 Migrationsbezogene Bildungsbenachteiligungen

Die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund rückt forciert durch die PISA- und IGLU-Studien ins Zentrum bildungspolitischer Debatten und verliert zugleich auch innerhalb der bildungssoziologischen Diskussion ihren randständigen Status. Im Unterschied zur Intersektionalitätsdiskussion, in deren Rahmen ‚Race‘ und ‚Ethnizität‘ die immer wieder verwendete Ungleichheits-Trias gemeinsam mit Klasse und Geschlecht kompletieren, verwendet die empirische Bildungsforschung und Bildungssoziologie eine andere beobachtungseleitende Kategorisierung: Mit der Kategorie Migrationshintergrund wird auf individueller Ebene der biographische Faktor Migration in der Familiengenealogie in den Blick genommen. Das typische Benachteiligungsmuster, das auf der Grundlage der vorliegenden Studien durch den Faktor Migrationshintergrund angezeigt wird, wird in der Diskussion um die Ursachen in die Faktoren sozioökonomischer und bildungsbezogener Familienhintergrund sowie Sprachkompetenzen und familiale Sprachverwendungspraxis zerlegt: Nicht der Faktor Migrationshintergrund als solcher, sondern die benachteiligte sozio-ökonomische Lage in Kombination mit mangelnden Kompetenzen in der deutschen Verkehrssprache (vgl. Stanat 2008) erklärt die Benachteiligung im Bildungssystem. Dies hat zur Folge, dass problematische kulturalisierende Erklärungen migrationsbezogener Bildungsbenachteiligung, welche ausbleibende Bildungserfolge über den Topos der Kulturdifferenz bzw. über vermeintliche kulturelle Defizite plausibilisieren (vgl. etwa Schrader/Nikles/Griese 1979), zwar tendenziell in den Hintergrund treten. Gleichzeitig wird das Problem, dass Bildungsbenachteiligungen vor allem auf Merkmale der Kinder bzw. ihrer Herkunftsfamilien und als Folge der unterschiedlichen Ausstattung mit für den Bildungs-

erfolgt erforderlichen Ressourcen zurückgeführt werden, nicht aufgelöst (vgl. kritisch dazu Diefenbach 2008: 140 ff.). Im Fall migrationsbezogener Benachteiligungen stellt sich dabei das spezifische Problem, dass der Topos defizitärer Sprachkompetenzen zu einem selbstvidenten Bezugspunkt der Erklärung für Bildungsbenachteiligungen wird. Reifiziert wird damit nicht zuletzt die Beobachtungslogik des Bildungssystems selbst, in dessen Kontext nicht nur kulturalisierende Sichtweisen sondern zunehmend auch der Verweis auf die familiäre Verwendung nicht-deutscher Sprachen „zu einem stehen den Begründungsmuster der Lehrer für negative Selektionsentscheidungen“ (Radtke 2008: 662) wird.

Im Unterschied zu Forschungen, die migrationsbezogene Bildungsbenachteiligungen vorrangig als Effekte schulexterner Faktoren untersuchen, liegen bislang nur wenige Untersuchungen vor, welche in einer Umkehr der Beobachtungsperspektive „Bildungskarrieren als Produkte der Organisation Schule verstehen“ (Dielm/Radtke 2011: 82). Angesichts der deutlichen Hinweise darauf, dass die sozial selektive Zuweisung von Bildungschancen erheblich von Einflüssen wie dem lokalen Schulangebot und den zu verteilenden Schülerzahlen auf zur Verfügung stehende Schulplätze innerhalb von Schulbezirken (vgl. Hunger/Tränhardt 2001; Gomolla/Radtke 2009) abhängt, ist davon auszugehen, dass das Bildungssystem nach seiner eigenen inneren Logik ungleichheitsrelevante Klassifikationen prozessiert, die nicht mit den sozialstrukturellen Merkmalen und angenommenen Eigenschaften kategorial definierter Gruppen kongruent sind.

In der einschlägigen, organisationssoziologisch angelegten Studie von Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke (2009) zur institutionellen Diskriminierung werden in diesem Zusammenhang insbesondere schulische Entscheidungspraktiken herausgearbeitet, mit denen auf der Grundlage organisationspezifischer Normalitätserwartungen ethnische Differenz hergestellt und als indirekte institutionelle Diskriminierung an den Übergangsschwellen des Bildungssystems wirksam wird. Die legitimatorische Plausibilisierung von Selektionsentscheidungen verknüpft sich dabei u. a. mit der Diagnose vorhandener Sprachdefizite oder vollzieht sich als Konstruktion von „kulturellen Passungsproblemen“ zwischen Familienhintergrund und Schule (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 268 ff.). Damit ist ein erster Hinweis darauf gegeben, dass ‚Ehnmizität‘ im schulischen Kontext bereits als ein intersektionales Konstrukt prozessiert wird, in dem sich an ‚Kultur‘, ‚Sprache‘, ‚soziale Herkunft‘ anknüpfende Klassifikationen in einer Art und Weise überschneiden dürfen, dass diese nicht mehr sinnvoll in makrosoziologische Differenzierungslinien auseinander dividiert werden können.

### 2.3 Geschlechtsbezogene Benachteiligungen

Die Kategorie Geschlecht scheint seit Ende der 1970er Jahre als eigenständiger und isolierbarer Benachteiligungsfaktor im allgemeinbildenden Schulsystem an Relevanz verloren zu haben. Entsprechend fand auch die Thematisierung geschlechtsbezogener Be-

nachteiligungen in der allgemeinen bildungssoziologischen Forschung bis vor einiger Zeit kaum Resonanz – wie sich etwa noch in dem jüngst erschienenen Lehrbuch Bildungssoziologie (Becker 2011) dokumentiert. In der Tradition der feministischen Schulforschung stehende Untersuchungen verweisen jedoch wiederkehrend auf die Persistenz von geschlechtsspezifischen Disparitäten in unterschiedlichen Fachgebieten und auf den Beitrag der Schule zur Reproduktion geschlechterstereotyper Fachinteressen, Selbstkonzepte und Persönlichkeitsmuster (vgl. Cornelißen 2004). An das Konzept des ‚doing gender‘ (vgl. West/Zimmerman 1987) anschließende ethnographische Studien richten ihren Blick in mikrosoziologischer Perspektive auf die Herstellung und Darstellung von Geschlecht im Schullalltag. Aufgezeigt wird, dass Geschlecht, verstanden „als die in den Interaktionen immer zugleich dargestellte wie zugeschriebene Geschlechtszugehörigkeit“ (Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004: 23), ein zentrales Element schulischer Interaktion darstellt und in Lehr-Lernprozessen Relevanz erlangt.

Inzwischen werden geschlechtsbezogene Benachteiligungen jedoch auch über die Geschlechterforschung hinausgehend diskutiert (vgl. etwa Hadjar 2011). Zentrale Anknüpfungspunkte finden diese bildungssoziologischen Betrachtungen in den durch die OECD-Leistungstudien dokumentierten geschlechtsspezifischen Benachteiligungsmustern, die vor allem eine Bildungsbenachteiligung von Jungen aufzeigen: Diese zeigt sich auf der Ebene der formalen Schulabschlüsse, beim Besuch differentieller Schulformen und an allen relevanten Übergangsschwellen im allgemeinbildenden Schulsystem (vgl. Aktionsrat Bildung 2009). Da über die Prozesse, die zu den differentialen Bildungserfolgen führen, relativ wenig bekannt ist, trägt die Debatte um die (neue) Jungenbenachteiligung teilweise recht spekulative Züge und reproduziert mitunter ein stereotypes Geschlechterverhältnis, mit dem Mädchen und Jungen als in ihren Eigenschaften und Bildungschancen unterscheidbare und sich gegenüberstehende Gruppen konstruiert werden. Dies betrifft nicht zuletzt auch Überlegungen, die von einem unterschiedlichen Zusammenhang der beobachteten Jungenbenachteiligung mit der Überrepräsentation von Frauen in den Lehrberufen und der daraus abgeleiteten Dominanz eines spezifischen weiblichen Unterrichtsstils sowie einer Mädchen bevorzughenden Organisationskultur ausgehen (vgl. bereits Diefenbach/Klein 2002; vgl. kritisch dazu Faulstich-Wieland 2011).

Zugleich hat sich in Bezug auf das Problem der Jungenbenachteiligung eine eigenständige Forschung entwickelt, die die Prozessierung geschlechtsbezogener Klassifikationen analysiert und „Schule als soziale(m) Ort“ in den Blick nimmt, an dem „Männlichkeit her- und dargestellt wird“ (Budde 2009: 394). Der für diese Analyseperspektive charakteristische Fokus auf die Herstellung unterschiedlicher Formen von Männlichkeit wird jedoch inzwischen auch als Einführung problematisiert und es wird die Notwendigkeit betont, Intersektionalitätsansätzen einen größeren Stellenwert einzuräumen (vgl. Budde/Mammes 2009: 15 ff.). Hintergrund und dessen ist die Beobachtung, dass es sich bei dem über kategoriale Variablen identifizierbaren Benachteiligungsmuster um eine Benachteiligung handelt, die nahezu ausschließlich Jungen aus benachteiligten sozia-

len Milieus und mit Migrationshintergrund betrifft. Es ist folglich davon auszugehen, dass Geschlecht hier nicht als isolierte Zuschreibungs- und Allokationsressource bedeutsam wird, sondern dass sich soziale Differenzierungslinien und Klassifikationen überlagern, die in ihrem Zusammenspiel einen eigenständigen benachteiligenden Effekt erzeugen. Dabei erweist sich die Annahme einer Überwindung der historischen Bildungsbenachteiligung von Mädchen und Frauen als ebenso übergeneralisierend wie die Feststellung einer generellen Benachteiligung von Jungen und Männern: Denn der mit der Bildungsexpansion verknüpfte „Abbau von Geschlechterungleichheiten im Bildungserwerb“ wurde „im Wesentlichen über die Einführung einer – bei den Männern bereits vorhandenen – herkunftsabhängigen Stratifikation der Bildungsbeteiligung bei Frauen erreicht“ (Solga 2005). Geschlechtsbezogene Bildungsbenachteiligungen überlagern sich offensichtlich immer schon mit der klassenbezogenen Differenzierungspraxis des gegliederten Schulsystems und sie sind nicht unabhängig davon zu analysieren.

Auf die wechselseitige Überformung geschlechtsbezogener und ethnisierender Klassifikationen in der schulischen Kommunikation hat insbesondere Martina Weber (2003; 2009) auf der Grundlage einer qualitativen empirischen Untersuchung hingewiesen. Deren Ergebnisse zeigen, dass insbesondere Jungen mit türkischem Migrationshintergrund über die Zuschreibung, dass diese „extreme Dominanzansprüche gegenüber Frauen“ geltend machen, als eine homogene Gruppe typisiert und damit ethnisiert werden (Weber 2003: 145). Dabei werden die professionellen Deutungsmuster über Argumentationsketten gestützt, die der „Gruppe der türkischen Schüler“ das generelle Festhalten an einem rückständigen, traditionellen Geschlechterverhältnis attestieren und dies dann in die „Diagnose, einfacher Denkstrukturen“ übersetzen, durch die sie türkische Schüler charakterisiert sehen (Weber 2009: 79). Hier findet sich ein erster Hinweis darauf, wie soziale Klassifikationen in schulische Klassifikationen – in diesem Fall in die kognitive Kategorie der ‚einfachen Denkstrukturen‘ – übersetzt und dann potentiell benachteiligungsrelevant werden.

## 2.4 Schlussfolgerungen

Eine eigenständige Forschung, die Prozesse der Bildungsbenachteiligung in intersektionaler Perspektive untersucht, müsste zentral an der Frage ansetzen, „welche sozialen Kategorisierungen in welcher Weise subtile Prozesse der Bildungsbenachteiligung hervorbringen“ (Weber 2009: 76). Dabei kann die Relevanz sozialer Klassifikationen nicht deduktiv aus makrosoziologisch angelegten Großkategorien wie Klasse, Geschlecht, Ethnizität abgeleitet werden. Insofern organisatorische und institutionelle Kontexte benachteiligungs- und diskriminierungsrelevante Unterscheidungen nach internen, ihrer Eigenrationalität folgenden Kriterien vollziehen, wie insbesondere die intersektionale Beobachtungsperspektive von Crenshaw zeigt, müsste es im Fall des Bildungssystems um die Frage gehen, in welcher Weise wahrgenommene soziale Merkmale von Schü-

lerInnen die Klassifikation im schulischen Interaktionskontext der unterrichtlichen Kommunikation einerseits, selektionsbezogene Entscheidungen im Organisationskontext andererseits leiten. Es ist dabei von spezifischen, durch den schulischen Kontext gerahmten Übersetzungsleistungen auszugehen, durch die sich eine Transformation sozialer Klassifizierungen in „schulische Formen der Klassifizierungen“ (Bourdieu 2004: 21 ff.) realisiert. Weitgehend ungeklärt ist jedoch, wie soziale Klassifikationen im schulinternen legitime, d. h. leistungsbezogene Klassifikationen wie Begabungen, Lernbereitschaften, Sprachkompetenzen etc. übersetzt werden. Hier ist jedoch der neutralistische Punkt der intersektionalen Prozessierung benachteiligungsrelevanter Unterscheidungen im und durch das Bildungssystem zu vermuten.

## Literatur

- Aktionsrat Bildung (2009): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem, Jahressgutachten 2009, hrsg. von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. unter wissenschaftlicher Koordination von Dieter Lenzen, Wiesbaden.
- Becker-Schmidt, Regina (2007): ‚Class‘, ‚gender‘, ‚ethnicity‘, ‚race‘: Logiken der Differenzsetzung, Verschränkungen von Ungleichheitslagen und gesellschaftliche Strukturierung. In: Klingner, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli/Sauer, Birgit (2007) (Hrsg.): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt/New York: Campus. S. 56–83.
- Becker, Rolf (2011): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Ders. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 85–129.
- Bos, Wilfried/Voss, Andreas/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Thiel, Oliver/Valtin, Renate (2004): Schullaufbahmpfehlungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos, W. et al. (Hrsg.): IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im nationalen und internationalen Vergleich. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. S. 191–228.
- Bourdieu, Pierre (2004): Der Staatsadel. Konstanz: UVK.
- Budde, Jürgen (2009): Bildungs(miss)erfolge von Jungen in der Schule?! In: Angelika Henschel, Angelika/Krüger, Rolf/Schmitt, Christof/Stange, Waldemar (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule, Handbuch für eine gelingende Kooperation, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 394–408.
- Budde, Jürgen/Mammes, Ingelore (2009): Positionen und Perspektiven von Jungeforschung, in: Dies. (Hrsg.): Jungeforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 15–23.
- Chebout, Lucy N. (2011): Wo ist Intersektionalität in bundesdeutschen Intersektionalitätsdiskussionen. Exzerpt aus dem Reisetagebuch einer Traveling Theory. In: Smykalla, Sandra/Vinz, Dagmar (Hrsg.): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Münster: Westfälisches Dampfboot. S. 46–60.
- Cornelissen, Waltraud (2004): Bildung und Geschlechterordnung in Deutschland. Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien 1/2004, S. 128–136.
- Crenshaw, Kimberle Williams (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. In: The University of Chicago Legal Forum, Feminism in the Law: Theory, Practice and Criticism, S. 139–167.

- Crenshaw, Kimberlé Williams (1994): Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. In: Fineman, Martha A./Mykitiuk, Roxanne (Hrsg.): *The Public Nature of Private Violence*. New York: Routledge. S. 93–118.
- Diefenbach, Heike/Klein, Michael (2002): *Bringing Boys Back In?* Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zunungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (6), S. 938–958.
- Diefenbach, Heike (2008): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde, 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (2011): Migration. In: Kade, Jochen et al. (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 77–83.
- Ditton, Hartmut (2008): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): *Bildung als Privileg*. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 247–275.
- Falkenberg, Monika/Kalthoff, Herbert (2008): Das Feld der Bildung. Schulische Institutionen, Schulbevölkerung und gesellschaftliche Integration. In: Willems, Herbert (Hrsg.): *Lehr(er)buch Soziologie*. Band 2, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 797–816.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): *Doing Gender* im heutigen Schulltag: Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen, Weinheim und München: Juventa.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2011): Werden tatsächlich Männer gebraucht, um Bildungsungleichheiten (von Jungen) abzubauen? In: Hadjar, Andreas (Hrsg.): *Geschlechtsspezifische Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 392–415.
- Geißler, Rainer (2005): Die Metamorphose der Arbeiterin zur Migrantin. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, Petr A./Kahlert, Heike (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten*. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim und München: Juventa. S. 71–100.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, Andreas (2011): Geschlechtsspezifische Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hillmert, Steffen (2008): Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): *Bildung als Privileg*. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 75–102.
- Kahlert, Heike (2008): Bildung und Erziehung im Übergang zur Wissensgesellschaft. In: Willems, Herbert (Hrsg.): *Lehr(er)buch Soziologie*. Band 2, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 773–796.
- Kalthoff, Herbert (2006): *Doing/undoing class* in exklusiven Internatsschulen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungssoziologie. In: Werner Georg (Hrsg.): *Soziale Reproduktion – eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK. S. 93–122.
- Kerchner, Brigitte (2011): Diskursanalyse der Intersektionalität. In: Smykalla, Sandra/Vinz-Dagmar (Hrsg.): *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity*. Münster: Westfälisches Dampfboot. S. 144–161.

- Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli (2005): Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, ‚Rasse‘/Ethnizität. In: *Transit*, Nr. 29/2005, S. 72–95.
- Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli/Sauer, Birgit (2007) (Hrsg.): *Achsen der Ungleichheit*. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt/New York: Campus.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2005): „Intersectionality“ – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von ‚Race, Class, Gender‘. *Feministische Studien* 23. 2005. S. 68–81.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2008): ‚Intersectionality‘ – ein neues Paradigma der Geschlechterforschung? In: Casale, Rita/Rendtorff, Barbara (Hrsg.): *Was kommt nach der Genderforschung?* Bielefeld: transcript. S. 33–53.
- Kramer, Rolf-Torsten (2011): *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung* Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kreckel, Reinhard (2004): *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. 2. Auflage. Frankfurt a.M.: Campus.
- Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (2010) (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger-Portratz, Marianne (2011): Intersektionalität. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität und Differenz*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehn. S. 183–200.
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2005): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anna (Hrsg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*. Schwabach: Wochenschau Verlag. S. 218–234.
- Luhmann, Niklas (1999): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lutz, Helma/Herrera Vivar, Maria Teresa/Supik, Linda (2010) (Hrsg.): *Fokus Intersektionalität*. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- McCall, Leslie (2005): *The Complexity of Intersectionality*. In: *Signs. Journal of Woman in Culture and Society* 30. 2005. S. 1771–1800.
- Radtke, Frank-Olaf (2008): *Schule und Ethnizität*. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 651–672.
- Schrader, Achim/Nikles, Bruno W./Griese, Hartmut M. (1979): *Die zweite Generation*. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Königstein/Ts.: Anton Hain.
- Schumacher, Eva (2002): *Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns?* In: Mägdefrau, Jutta/Schumacher, Eva (Hrsg.): *Pädagogik und soziale Ungleichheit*. Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen. Bad Heilbrunn/Obb. Klinkhardt. 253–271.
- Solga, Heike (2005): *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft*. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Budrich.
- Sanat, Petra (2008): *Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen*. In: Cortina, Kai S. et al. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 685–743.
- Schwinn, Thomas (2004) (Hrsg.): *Differenzierung und soziale Ungleichheit*. Die zwei Soziologien und ihre Verknüpfung. Frankfurt a. M.: Humanities online.

- hwinm, Thomas (2007): Komplexe Ungleichheitsverhältnisse: Klasse, Ethnie und Geschlecht. In: Klinger, Correlia/Knapp, Gudrun-Axeli/Sauer, Birgit (Hrsg.): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt/New York: Campus. S. 271–286.
- lla, Paula-Irene (2010): Verkörperung ist immer mehr. Intersektionalität, Subjektivierung und der Körper. In: Lutz, Helma et al. (Hrsg.): Fokus Intersektionalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: S. 203–219.
- algenbach, Katharina (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheid, Antje/Palm, Kerstin: Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 23–64.
- algenbach, Katharina (2011): Intersektionalität als Analyseparadigma kultureller und sozialer Ungleichheiten. In: Bilstein, Johannes/Ecartus, Jutta/Keiner, Edwin (Hrsg.): Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Wiesbaden: VS Verlag: S. 113–130.
- eber, Martina (2003): Heterogenität im Schulltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske/Budrich.
- eber, Martina (2009): Das Konzept ‚Intersektionalität‘ zur Untersuchung von Hierarchisierungsprozessen in schulischen Interaktionen. In: Budde, Jürgen/Willems, Katharina (Hrsg.): Bildung als sozialer Prozess. Weinheim und München: Juventa. S. 73–93.
- est, Candace/Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. In: Gender & Society, 1 (2), 125–151.
- inker, Gabriela/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.
- ival-Davis, Nira (2010): Jenseits der Dichotomie von Anerkennung und Umverteilung: Intersektionalität und soziale Schichtung. In: Lutz, Helma/Herrera Vivar, Maria Teresa/Supik, Linda (Hrsg.): Fokus Intersektionalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 185–201.

## Räumlichkeit in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen

Sebastian Dirks und Fabian Kessl

### Einleitung

Die Dimension der Räumlichkeit in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen blieb lange Zeit systematisch unterbelichtet. Dies ist insofern verwunderlich, da Erziehungs- und Bildungsprozesse nur verortet stattfinden können: Das symbolisiert historisch die Etablierung öffentlicher Regelschulen und sozialpädagogischer Erziehungs- und Bildungsangebote seit dem 18. und vor allem im 19. Jahrhundert. Diese stellen immer spezifische institutionalisierte Bildungsorte für professionelle pädagogische Interaktionen dar. Historisch wird dieses konstitutive Verortung pädagogischer Handlungsvollzüge auch in vielfältiger Weise thematisiert, aber nur selten raumtheoretisch relationiert.

Erst in den vergangenen Jahren bildet sich innerhalb der erziehungswissenschaftlichen wie der erziehungs- und bildungssoziologischen Debatten eine verstärkte raumtheoretische Sensibilität als Reaktion auf bildungs- und sozialpolitische Programme aus, deren zentrales Charakteristikum ihre räumliche Vermessung ist: So wird in den Feldern der Kinder- und Jugendhilfe seit den 1990er Jahren eine kleinräumige und nahraumorientierte Neujustierung der bisherigen Angebotsstrukturen gefordert (*Sozialraumorientierung*) und im schulischen Bereich zielt seit dem Anfang des 21. Jahrhunderts eine rasant wachsende Anzahl von Programmen auf den Aufbau von kommunalen bzw. regionalen *Bildungslandschaften*.

Im vorliegenden Beitrag wird in einer kleinen genealogischen Skizze – erstens – die Thematisierung des Räumlichen in der Erziehungs- und Bildungstheorie nachgezeichnet. Daran anschließend werden – zweitens – die aktuellen raumbezogenen Programme der sozialpädagogischen Sozialraumorientierung und des Aufbaus von kommunalen/regionalen Bildungslandschaften dargestellt und kritisch diskutiert, um vor diesem Hintergrund – drittens – für eine relationale Perspektive auf die gesellschaftliche (Re-)Produktion von Raum und Räumlichkeit im Kontext von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen, im Anschluss an jüngere raumsoziologische und raum(re)produktions-theoretische Überlegungen, zu plädieren.