

**Bildung und soziale Ungleichheit:
Lebensweltliche Bildung
in (Migranten-)Milieus**

Tanja Betz

Arbeitspapier II – 16
Juli 2004

Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier (Forschungsstelle des Fachbereichs I – Pädagogik)

Arbeitspapier II – 16

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren

Weitere Informationen zur Sozialpädagogik an der Universität Trier im Internet unter www.uni-trier.de/~paeda/pers_abt/index.html

Trier, im Juli 2004

Vorwort

Das *Zentrum für sozialpädagogische Forschung (ZSPF)* ist eine Plattform zur Förderung der sozialpädagogischen Forschung im Fach Pädagogik der Universität Trier, für die Qualifizierung der forschungsbezogenen Lehre und Ausbildung im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft und für den Transfer von Wissen und Dienstleistungen.

Die Aktivitäten und Projekte des Zentrums werden von den beiden Abteilungen Sozialpädagogik getragen und durch eine Geschäftsführung koordiniert. Die Abteilungen haben ein unterschiedliches Profil und setzen in ihrer Arbeit unterschiedliche Akzente und Prioritäten. Die Abteilung Sozialpädagogik I (Prof. Dr. Hans Günther Homfeldt) orientiert sich an Fragen der Professionsentwicklung durch praxeologische Forschung, die Abteilung II (Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig) untersucht die Institutionalisierung von Lebensphasen und Lebenslagen im Kontext einer Theorie generationaler Ordnungen.

Das Zentrum gibt Arbeitspapiere heraus, um die wissenschaftliche Öffentlichkeit gleichsam unterhalb der Ebene formeller Publikationen über den Stand laufender Arbeiten zu unterrichten, Diskussionen über ihre Ergebnisse anzuregen und so den forschungsorientierten Austausch im Fach zu intensivieren.

Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig

EINFÜHRUNG.....	2
-----------------	---

LEBENSWELTLICHE BILDUNGSPROZESSE IM INTERETHNISCHEN VERGLEICH.....	5
---	---

1. PROBLEMSTELLUNG.....	5
--------------------------------	----------

2. PERSPEKTIVEN AUF BILDUNG UND BILDUNGSERFOLG.....	7
--	----------

3. BILDUNG UND MIGRATION.....	10
--------------------------------------	-----------

4. EMPIRISCHER ZUGANG ZU LEBENSWELTLICHEN BILDUNGSPROZESSEN.....	14
---	-----------

4.1 DIE PEERS ALS BILDUNGSPARTNER.....	16
--	----

4.2 DIE FAMILIE ALS BILDUNGSINSTANZ.....	20
--	----

5. THEORETISCH-KONZEPTIONELLER ZUGANG ZU AUßERSCHULISCHEN BILDUNGSPROZESSEN.....	23
---	-----------

6. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK.....	27
---	-----------

MILIEU IST DIE ANTWORT, WAS ABER WAR DIE FRAGE?

ZUR THEORIE UND EMPIRIE SOZIALER UNGLEICHHEITEN.....	30
--	----

1. EINFÜHRUNG UND FRAGESTELLUNG.....	30
---	-----------

2. THEORIEN SOZIALER UNGLEICHHEIT(EN).....	33
---	-----------

2.1. ZUM KONZEPT SOZIALER UNGLEICHHEIT.....	34
---	----

2.2 THEORIEN SOZIALER UNGLEICHHEIT.....	35
---	----

2.3 THESEN FÜR EIN MODERNISIERTES KONZEPT SOZIALER UNGLEICHHEIT.....	37
--	----

3. BOURDIEUS BEITRAG ZUR ANALYSE SOZIALER UNGLEICHHEITEN.....	39
--	-----------

3.1 SOZIALER RAUM UND KAPITAL.....	40
------------------------------------	----

3.2 DER HABITUS ALS VERMITTLUNG ZWISCHEN STRUKTUR UND PRAXIS.....	44
---	----

3.3 GESCHMACK UND DER RAUM DER LEBENSSTILE.....	46
---	----

3.4 BOURDIEUS THEORIE SOZIALER UNGLEICHHEIT - EINE EINSCHÄTZUNG.....	48
--	----

4. MILIEUANSÄTZE ZUR BESCHREIBUNG SOZIALER UNGLEICHHEIT	52
4.1 MILIEUSTUDIEN – EINFÜHRENDE BEMERKUNGEN	52
4.2 SINUS-MILIEUFORSCHUNG	53
4.3 KLASSENTHEORETISCHE MILIEUANALYSE NACH VESTER.....	58
4.4 MILIEUTYPOLOGIE DES DJI-KINDERPANEL	63
5. ZUSAMMENFASSUNG	65
6. AUSBLICK: MILIEU UND BILDUNG	67
6.1 ZUR LEGITIMATION UND RE-PRODUKTION SOZIALER UNGLEICHHEITEN IM KONTEXT BILDUNG.....	67
6.2 HERKUNFTSSPEZIFISCHE UND SCHULISCHE REPRODUKTION SOZIALER BILDUNGSUNGLEICHHEITEN	68
6.3 MILIEUSPEZIFISCHES PÄDAGOGISCHES HANDELN	69
LITERATUR	71

Einführung

Der Zusammenhang von sozialer Ungleichheit und Bildung ist derzeit ein zwar hochaktueller aber dennoch unterbelichteter Themenbereich. Mit dieser Diagnose warten – trotz internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen wie PISA, TIMSS und IGLU – sowohl Vertreter der Bildungssoziologie (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau & Groh-Samberg, 2004), der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung (Büchner, 2001), als auch z.B. der sozialpädagogischen Forschung (Merten, 2004) und der Migrationsforschung (Gogolin, 2002) auf.

Die Dissertation greift im Kontext Bildung und soziale Ungleichheit drei Desiderate auf und bearbeitet sie:

- Erstens die theoretische und empirische Bestimmung von erfahrungsbezogenen, lebensweltlichen Bildungsprozessen und –strategien,
- zweitens die theoretische und empirische Bestimmung von sozialer Ungleichheit im Rahmen einer „modernisierten“ Sozialstrukturanalyse und schließlich
- drittens das Verhältnis von sozialer Ungleichheit und Bildung, wobei sich der Fokus Sozialer Ungleichheit auf die Kategorien „Milieu“ und „Migration“ bezieht.

Ziel ist es dabei, zu untersuchen, ob und inwiefern auf theoretischer wie empirischer Ebene von strukturierten sozial ungleichen, lebensweltlichen Bildungsprozessen und Bildungsstrategien gesprochen werden kann sowie, ob und inwiefern Migration eine für die Bildungsforschung relevante Kategorie darstellt. Datengrundlage für die sowohl auf theoretischer wie auch empirischer Ebene stattfindenden Analysen bildet hierbei das DJI-

Kinderpanel, das im Sinne einer Sozialberichterstattung über die Lebensverhältnisse von Kindern in zweijährigen Abständen auf repräsentativer Grundlage die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern in Deutschland untersucht.

In einem ersten Arbeitsschritt wurde dabei der Stand der Forschung zur Sozialberichterstattung mit dem Fokus auf Kindern erarbeitet (Joos, 2001; Leu, 2002), wobei einerseits auf die überwiegend sozialstrukturelle Ebene der Erfassung „objektiver“ Lebensverhältnisse von Kindern in Deutschland eingegangen wurde (Geißler, 2002; Honig, Leu & Nissen, 1996). Andererseits wurde der Fokus auf eine spezifische, noch zu etablierende Form der Sozialberichterstattung, die Bildungsberichterstattung (Avenarius et al., 2003) gelegt, für die derzeit erste konzeptionelle Grundlagen auch für den außerschulischen Bereich gelegt werden (BMBF, 2004).

Im Anschluss daran wurde die Auseinandersetzung mit aktuellen Forschungsfragen aus den einzelnen Gegenstandsbereichen der Dissertation vertieft, um sich einen Überblick zum Stand der Forschung im Kontext der interkulturellen Bildungsforschung, der Sozialstrukturanalyse sowie der soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung zu erarbeiten. Auch auf empirischer Ebene wurden bereits erste Daten aus dem Kinderpanel des DJI analysiert.

Im Zentrum stand bislang, sowohl auf empirischen wie auch auf theoretischer Ebene, die theoretische und empirische Bestimmung von lebensweltlichen, ungleichen Bildungsprozessen und –strategien sowie von sozialer Ungleichheit im Rahmen einer „modernisierten“ Sozialstrukturanalyse.

Diese beiden Schwerpunkte, die als zwei Desiderate in der Forschungslandschaft der empirischen Bildungsforschung ausgemacht wurden (s.o.), sollen im Folgenden anhand von zwei Texten dokumentiert werden.

Im ersten Text geht es somit um Annäherungen an eine theoretische und empirische Bestimmung von erfahrungsbezogenen, lebensweltlichen Bildungsprozessen und –strategien sowie um die Frage, inwiefern sich hierbei differente Bildungsstrategien unter dem Aspekt der Zugehörigkeit zur ethnischen Minderheit bzw. Mehrheit ausmachen lassen.

Sodann konzentriert sich der zweite Text auf die theoretische und empirische Bestimmung von sozialer Ungleichheit. Hierzu werden ausgewählte theoretische und empirische Zugänge zu sozialer Ungleichheit, die in einer modernisierten Sozialstrukturanalyse (Müller, 1997),

aber auch in einer Sozialberichterstattung über die Lebensverhältnisse der Bevölkerung mit dem Fokus auf die Bevölkerungsgruppe „Kinder“¹ (vgl. Joos, 2001; Leu, 2002) zur Anwendung kommen, präsentiert und auf ihre Anwendbarkeit im Hinblick auf die Beschreibung sozial und ethnisch ungleicher Bildungsprozesse getestet.

Das dritte Desiderat wird zukünftig in der Dissertation thematisiert: das theoretische und empirische Verhältnis von sozialer Ungleichheit und Bildung wird speziell unter dem Fokus Migration und lebensweltliche Bildung in diesem nächsten Schritt bearbeitet.

Die folgenden beiden Texte stellen in sich geschlossene Abhandlungen dar, die gleichwohl als „work in progress“ zu verstehen sind.

¹ Zum Hintergrund der Verknüpfung zwischen Forschungsfragen zur sozialen Ungleichheit und dem Erkenntnisinteresse der Sozialberichterstattung über Kinder (Betz, 2003).

Lebensweltliche Bildungsprozesse im interethnischen Vergleich

1. Problemstellung

Vielfach wird in neueren Publikationen der Migrations- und empirischen Bildungsforschung der Frage nachgegangen, welche Faktoren für den geringen Bildungserfolg von Migrantenkindern verantwortlich sind (u.a. Alba, Handl & Müller, 1994; Familienbericht, 2000; Gogolin, 2000; Gomolla & Radtke, 2000; Kaiser & Schwarz, 2003; Kristen & Granato, 2004; Kronig, 2003; Nauck, Diefenbach & Petri, 1998; Wößmann, 2003). Diese Ursachenforschung ist im – wieder aktuellen² – Diskussionshorizont schulischer, leistungsbezogener Chancengleichheit, d.h. der nach wie vor starken schulischen Bildungsbenachteiligung unterer Sozialschichten (u.a. Blossfeld & Shavit, 1993; Kraus, 1996; PISA-Konsortium, 2001) und den geschlechterspezifischen Differenzen im Bildungssystem im Sinne einer Benachteiligung der Mädchen, die zumindest in Teilen als überwunden gilt (Diehm & Radtke, 1999) zu sehen und konzentriert sich aktuell auf Ansätze zur Erklärung schulischen Misserfolgs bei einer weiteren Kategorie sozialer Ungleichheit, den Migranten.

Neben der häufigen Ursachenanalyse des Bildungsmisserfolgs bei Migranten wird lediglich vereinzelt auf die verbreitete Verwendung des Bildungsbegriffes (u.a. Brake, 2003), auf den Bildungserfolg als entscheidende abhängige Variable und die damit verbundenen Implikationen, genauer: auf eine bildungstheoretische Fundierung der Diskussion eingegangen (vgl. Benner, 2002; Brake, 2003). Zudem wird die Bedeutsamkeit des „neuen“ Konzeptes sozialer Ungleichheit, die Relevanz der Migrationskategorie, im Hinblick auf Fragen der Bildungsforschung selten analysiert (Gogolin, 2000) bzw. die Verwendung des Migrationshintergrunds als unabhängige Variable reflektiert und theoretisch begründet.

Ein kurzer Einblick in aktuelle Publikationen zeigt hierbei, dass ganz selbstverständlich von der (geringen) „Bildungsbeteiligung“ von Migrantenkindern (Bommes & Radtke, 1993; Gogolin, 2000; Kristen, 2003), ihrem (geringen) „Bildungsniveau“ (Büchel & Wagner, 1996; Familienbericht, 2000) oder von „bildungs- und sprachfernen Schülern“ (Allmendinger & Leibfried, 2003) die Rede ist. Da Migrantenkinder schlechtere Schulleistungen erbringen, seltener aufs Gymnasium gehen und früher aus der Schule ausscheiden als ihre nicht

² Nach einer kurzen Stagnation der Debatte in den 80er bis frühen 90er Jahren, so Büchner (2003) in seinem kurzen historischen Rückblick zu einschlägigen Themen der Bildungssoziologie.

gewanderten Gleichaltrigen, gelten sie als „bildungsarm“ bzw. „bildungsfern“, oder generell als Gruppe mit nur „geringer Bildungsbeteiligung“.

Analog zu den schulischen Misserfolgen dominiert im Hinblick auf den Migrationshintergrund im Kontext Bildung das Verständnis einer problembehafteten, defizitären Lebenslage. Sozialstrukturelle Daten, wie eine geringere Wohnqualität, niedrigeres Einkommen der Eltern und eine geringere Qualifizierung werden angeführt (BMFSFJ, 2000). Die Migrant(en) ihrerseits geraten als Problemgruppe in den Blick, sie sind unzureichend sozialisiert und bedürfen der Sprachförderung, damit sie die fehlenden Sprachkenntnisse erwerben, die ein „normales“ „deutsches“ Kind hat (vgl. Diehm & Radtke, 1999; Wagner, 1999). Diese benachteiligte Ausgangssituation bzw. die individuellen Defizite wirken sich auf die Schule im Sinne eines geringeren Schulerfolgs von gewanderten Kindern aus. Hierdurch erlangt der Migrationshintergrund automatisch seine Bedeutung in Bildungsfragen.

Neben dieser kurzen Skizzierung zentraler Forschungszugänge soll hier umgekehrt gefragt werden: Was unterschlägt der Fokus auf institutionalisierte Bildung, die Rede von der Problemlage Migration in Bildungskontexten? Was wird in der aktuellen Diskussion, weder auf theoretischer noch auf empirischer Ebene, nicht thematisiert?

Blinde Flecke beziehen sich zum einen auf Prozesse des außerschulischen Bildungserwerbs (Büchner & Krüger, 1996), auf Bildungsanlässe und Bildungsstrategien in der Lebenswelt der Kinder, auf Konzeptionen von Bildung, die möglicherweise nicht derselben Logik folgen wie institutionalisierte Bildung, auf Ideen, die Schulerfolg nur als eine mögliche Variante von Bildungserfolg verstehen würden. Unbeachtet bleiben zudem die eigenaktiven Anteile der Kinder beim Bildungserwerb, ebenso wie die soziale Vererbung von Bildung, die Milieuspezifität von Bildungsprozessen (Grundmann, 1998; Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer & Bauer, 2003). Unterschlagen wird die Konzeptualisierung von Bildung als Prozess und nicht als Ergebnis (v. Hentig, 1999). Zudem liegen empirische Daten zu außerschulischen Bildungsprozessen kaum vor³ bzw. werden vorhandene Daten nicht auf ihre „Bildungsrelevanz“ hin analysiert.

³ Eine Ausnahme bildet u.a. die DJI-Studie „Lebenswelten als Lernwelten“ (Furtner-Kallmünzer et al., 2002), die zumindest ansatzweise versucht über die Interessen der Kinder den „Bildungswert“ der (Freizeit-)Aktivitäten zu bestimmen.

Unthematisiert bleibt zum anderen auch die Frage nach der Aussagekraft des Migrationshintergrunds im Kontext eines breiteren Verständnisses von Bildung. Inwiefern macht es Sinn in Bezug auf Bildungsprozesse zwischen Gewanderten und nicht Gewanderten zu unterscheiden? Welche interethnischen Unterschiede können neben den unterschiedlichen sozialstrukturellen Rahmenbedingungen, z.B. auf Ebene der Sozialisationspraktiken in den Familien oder in Bezug auf erfahrungsweltliche Bildungsstrategien beschrieben werden? Wie wirkt sich der Migrationshintergrund auf das Leben und Lernen, auf außerschulische Bildungsprozesse dieser Kinder aus? Inwiefern unterscheiden sich die Lebenswelten, die Bildungsanlässe von gewanderten und nicht gewanderten Kindern? Auch hier liegen empirische Daten nicht vor, die eine vergleichende Analyse von außerschulischer Bildung bei Kindern mit und Kindern ohne Migrationshintergrund erlauben würde.

Um eine Lücke im „theorie- und empiriefreien Raum“ zwischen empirischer Bildungs- und Migrationsforschung zu schließen, ist also zu fragen, *wie lebensweltliche Bildungsprozesse theoretisch gefasst und beschrieben werden können und inwiefern sich differente Bildungsstrategien unter dem Aspekt der Zugehörigkeit zur ethnischen Minderheit bzw. Mehrheit ausmachen lassen*. Dies soll in den folgenden Ausführungen angedacht werden.

Der Beitrag fokussiert dabei nach einem Überblick über gängige Bildungskonzeptionen (Kapitel 2) und Migrationskonzepte (Kapitel 3) auf empirischem Weg eine Deskription außerschulischer Bildungsprozesse (Kapitel 4). Hierbei werden aus zentralen, außerschulischen Lebensbereichen von Kindern, den Peers und der Familie, Daten herangezogen, die sich als außerschulische Bildungsstrategien beschreiben lassen und die auf mögliche interethnische Differenzen untersucht werden. Abschließend (Kapitel 5) wird auf einer theoretisch-konzeptionellen Ebene der Frage nachgegangen, wie außerschulische Bildungsstrategien und -prozesse konzeptualisiert werden können.

2. Perspektiven auf Bildung und Bildungserfolg

Betrachtet man die spezifischen Forschungsprojekte und theoretisch-empirischen Fragestellungen sowohl der erziehungswissenschaftlichen (Zedler, 2002) wie auch der soziologischen Bildungsforschung (Allmendinger & Aisenbrey, 2002), so liegt die These eines verengten institutionalisierten Bildungsbegriffs nahe⁴.

⁴ Zum Vergleich: Die Sozialisationsforschung, die auch „schulbildungsfernen“ Fragen nachgeht, steigert sich auf niedrigerem Niveau 14,5% (1990) immerhin auf knapp ein Fünftel der Forschungsleistungen im Jahr 1998 (19,5%).

Dabei sind die Ansätze zur Erklärung von schulischem Bildungs(miss)erfolg bei Migrantenkindern vielfältig und einseitig zugleich. Sie analysieren auf Ebene der Organisation von Schule, des Schulsystems, die Auswirkungen seiner nationalstaatlichen Verfasstheit (Gogolin, 1988), die Mechanismen der institutionellen Diskriminierung (Bommes & Radtke, 1993) und auf struktureller Ebene werden die Einflüsse externer sozialstrukturellen Differenzen bei den Eltern auf den Schulerfolg der Kinder untersucht (Nauck et al., 1998). Stärker handlungsbezogen geht es auf Ebene der Akteure schulintern um die Kompetenzen der Lehrer (Kronig, 2003), schulextern um Persönlichkeitseigenschaften und Selbstbild bei Eltern und Kindern (Roebbers, Mecheril & Schneider, 1998) oder das rationale Entscheidungsverhalten der Eltern (Esser, 1990; Kristen, 1999). Immer aber fokussieren die Ansätze in ihrer Unterschiedlichkeit ausschließlich institutionalisierte Bildung. Der Schulerfolg der Kinder, das Ergebnis von Schule, wird hierbei zur abhängigen, zur entscheidenden Variablen.

Diese Ansätze und die aufgeführten Ausdrucksweisen verweisen darauf, dass Schule zum exklusiven Ort von Bildung geworden ist (v. Hentig, 1999), Bildung und Schule nicht zu unterscheiden sind⁵ und Schulerfolg somit auch automatisch mit Bildungserfolg gleichzusetzen ist. Umgekehrt bedeutet dies, dass außerschulische Bildung nicht existiert, der außerschulische Lebensbereich zwar in den Erklärungsansätzen thematisiert wird, allerdings lediglich in seiner Relevanz für bzw. seinen meist noch recht unklaren Einfluss auf den Schulerfolg der Kinder⁶.

Der unterlegte Bildungsbegriff wird dabei meist implizit verwendet und als selbstverständlich und einzig möglich vorausgesetzt (u.a. Allmendinger & Leibfried, 2003; Wößmann, 2003). Hinzu kommt – auch in Reaktion auf die PISA-Studien (PISA-Konsortium, 2001) – eine zunehmende Engführung auf einen Bildungsbegriff mit funktionalistisch-instrumenteller Ausrichtung (vgl. auch die Kritik von Fuchs, 2003), der sich an universellen Kompetenzen (vgl. die Kritik von Brake & Büchner, 2003), die weltweit anwendbar sein sollen, orientiert. Zentral ist hierbei die Standardisierung der Inhalte und ihrer Vermittlung, entscheidend sind die Resultate in Form von schulischen Zertifikaten. Der Prozess, so v. Hentig (1999), wurde zum Ziel.

⁵ So auch in den Datenreporten, die jährlich Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland veröffentlichen und zwar ein eigenständiges Kapitel über „Bildung“ haben, dieses sich aber ausschließlich auf Schul-, Hochschul- und berufliche Weiterbildung bezieht (Statistisches Bundesamt, 2002).

⁶ Vgl. auch Büchel & Wagner (1996) mit ihren Analysen zur sozio-ökonomischen Lage der Eltern und ihrem Einfluss auf die (schulischen) Bildungschancen von Kindern (vgl. ebenso Nauck et al., 1998).

Dieser institutionalisierte Bildungsbegriff orientiert sich dabei an sichtbaren und somit messbaren Ergebnissen, an „Erfolgen“ wie:

- hohen Schullaufbahnen,
- hohen Abschlüssen,
- guten Testleistungen u.a. in Deutsch und Naturwissenschaften und
- guten Noten in verschiedenen Schulfächern.

Kurz gesagt meint Bildungserfolg das Erreichen bzw. den Nachweis bestimmter schulisch-kognitiver Kompetenzen, ihre Zertifizierung und sodann ihre nachschulische Verwertbarkeit. Der Erfolg wird dabei als Ergebnis individueller Leistung betrachtet und extern, v.a. durch die Lehrer, bewertet. So wird der „Wert von Bildung“ extern, u.a. durch das Beschäftigungssystem, festgelegt (Grundmann, 1999). Im Gegensatz hierzu stehen u.a. die Überlegungen von Grundmann et al. (2003), die Bildungserfolge in der Lebenswelt als Resultat von reziproken Aushandlungsprozessen betrachten.

Diese Orientierung an Kompetenzen und/oder an Zertifikaten ist möglicherweise als Messung der *Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülern* plausibel⁷, jedoch ist die Gleichsetzung von Schule und Bildung zu eng und zu einseitig. Zum einen ist breiter nach den *Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern* zu fragen, so dass die Lebenswelt, der Erfahrungsraum der Kinder ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. Zum anderen merkt z.B. Zedler (2000) kritisch an, dass nicht gewährleistet sei, dass sich schulisch erworbene Kompetenzen tatsächlich in nach- und außerschulische Bereiche transformieren, d.h. dort gewinnbringend nutzen bzw. verwerten lassen, wie dies u.a. in der Orientierung am funktionalistisches Basiskompetenzmodell („Literacy-Modell“) von PISA zum Ausdruck kommt (vgl. auch die Skepsis an Transfereffekten von Messner, 2003). Mit Böhnisch (1997) kann zudem verdeutlicht werden, dass gerade der einseitige Zukunftsbezug schulischer Bildung, der die Gegenwart der Kinder ausblendet, im Hinblick auf eine pragmatische Ausrichtung schulischer Inhalte deren nachschulische Verwert- und Anwendbarkeit, u.a. im Beschäftigungssystem, gewährleisten muss.

⁷ Jedoch ist auch dies zu kurz gegriffen, weil Schulerfolg von weit mehr Variablen (u.a. Prozesse der institutionellen Diskriminierung) beeinflusst wird als von individuellen Fertigkeiten und Kompetenzen (vgl. auch die Diskussion um den schulischen Reproduktionsmodus sozialer Ungleichheit, u.a. Bauer, 2002).

Generell ist mit Zedler (2000) festzuhalten, dass die bildungstheoretische Validität der meisten Ansätze institutionalisierter Bildung fehlt (vgl. auch Benner, 2002).

Diese Einseitigkeiten und Begrenzungen könnten in einer Konzeptualisierung außerschulischer, lebensweltlicher Bildungsprozesse angegangen werden. Doch auch hier gibt es bislang allerdings wenig empirische Daten oder (bildungs-)theoretische Ansätze die diesen Daten zugrunde gelegt werden könnten. Wie dieses Desiderat angegangen, wie also die empirische und theoretische Bestimmung lebensweltlicher Bildungsprozesse aussehen könnte, wird in Kapitel 4 und 5 skizziert.

3. Bildung und Migration

Zuzustimmen ist der Einschätzung von Gogolin (2000), dass trotz zahlreicher Erklärungsansätze recht geringes theoretisches Wissen über Migration und seine Auswirkungen auf die Institutionen der Bildung vorliegt. Kristen (1999) bemängelt, dass vorhandene Ansätze zur Erklärung von (ethnischen) Bildungsungleichheiten lediglich additiv vorgehen, verschiedene Einflussfaktoren unverbunden nebeneinander stellen und insgesamt oftmals ein theoretisches Gerüst vermissen lassen.

Trotz dieser theoretischen und empirischen Desiderata kursieren in zahlreichen Publikationen eindeutige Defizithypothesen, die die Kategorie „Migration“ in pädagogischen Zusammenhängen als (zu überwindende) Problemlage betrachten (Apitzsch, 2002; Hurrelmann, 2002; Kristen & Granato, 2004; Leenen, Grosch & Kreidt, 1990); vgl. auch BMFSFJ, 2000) und die Migrantenkinder hierbei – wie bereits erwähnt – als Problemkinder in den Blick nehmen (vgl. Böhnisch, 1997; Hettlage-Varjas & Hettlage, 1995), die psychosoziale Belastungsfaktoren aufzählen, denen Migrantenkinder ausgesetzt, fast schon ausgeliefert sind; vgl. auch Hurrelmann 2002). Statt einer theoretischen Fundierung des Migrationskonzeptes in Fragen der Erziehung und Bildung wird vielmehr unmittelbar die Frage nach Interventionsmöglichkeiten gestellt, die den schulischen Misserfolg dieser besonderen, „neuen“ Gruppe von Schülern reduzieren sollen. Insgesamt scheint es darum zu gehen, die Migranten für die Schule, für institutionalisierte Bildung fit zu machen. Analog zu diesen Bestrebungen können die von Bernstein (1974) kritisierten Ansätze zur kompensatorischen Erziehung genannt werden, bei denen Unterschichtkinder auf die Schule als Bildungsinstitution der Mittelschicht „anschlussfähig“ gemacht werden sollten. Die „kulturell deprivierten“ Unterschichtkinder (1974, S.24) treten nun als Migrantenkinder in

Erscheinung (vgl. auch die Diskussion um Sprachstandserhebungen und Sprachförderung im Primar- und Elementarbereich des Bildungswesens, u.a. (Gogolin, 2003).

Es kann auch im Kontext der Migrationsforschung die Diagnose getroffen werden, dass sie sich im Bereich der Bildung und Erziehung in weiten Teilen auf institutionalisierte Bildungsprozesse begrenzt (vgl. die Resultate des Forschungsschwerpunktprogrammes FABER, (Gogolin & Nauck, 2000); vgl. auch Gogolins (2002) Überblick über die interkulturelle Bildungsforschung).

Charakteristisch für die den Migranten bzw. dem Migrationshintergrund zugeordnete minderwertige Sonderlage ist sowohl der Titel des Beitrages „Ausländische Kinder und Jugendliche“ im Handbuch Kindheits- und Jugendforschung (Krüger & Grunert, 2002), schreibt doch u.a. Geißler (2002), dass der Begriff des Ausländers als „Auslaufmodell“ zu betrachten ist, da er das „Fremde“, das „Nichtdazugehörende“ und das „Ausgrenzende“ betone (S.284), sowie auch die Rubrik „Besondere bzw. schwierige Lebenslagen“ unter der der Beitrag erscheint.

In dieser Formulierung kommt noch ein weiteres Problem zum Vorschein. Festzuhalten ist eine oftmals fehlende Differenzierung zwischen „Ausländern“ und „Migranten“, die sowohl auf theoretischer, als auch empirischer Ebene die Vergleichbarkeit der Inhalte bzw. Ergebnisse in der Migrations- und Bildungsforschung erschwert. Der Ausländer- und Migrantenbegriff wird teilweise synonym verwendet (beispielhaft Kristen & Granato, 2004), meist wird nicht eindeutig differenziert, so dass jeweils unterschiedliche Stichproben den Aussagen zugrunde liegen. Diese fehlende Differenzierung ist zudem gekoppelt mit einem Mangel an empirischen Daten(reihen) in Bezug z.B. auf die schulische Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern (vgl. Schimpl-Neimanns, 2000). Auf Schwierigkeiten in der Analyse von „Bildungsverläufen“ und „-erfolgen“ von Migranten verweist auch Karakasoglu-Aydin (2001), u.a. aufgrund der Tatsache, dass (Spät-)Aussiedler in den meisten Statistiken als Deutsche, d.h. als Personen ohne Wanderungserfahrungen gelten und somit nicht gesondert analysiert werden können, obwohl sie neben der türkischen Bevölkerung die zweitgrößte Migrantengruppe in Deutschland bilden.

Speziell über die Gruppe der Eingebürgerten und ihre Lebensbedingungen ist, nach Geißler (2002), so gut wie nichts bekannt „weil Sozialwissenschaftler und Statistiker bei ihren Analysen auf den Ausländerbegriff fixiert waren, mit dem dieser Teil des multiethischen Segments nicht erfasst wird“ (2002, S.290).

Aber selbst eine eindeutige und klare Differenzierung zwischen Migranten und Ausländern bzw. ein Verzicht auf den Ausländerbegriff im Kontext der Bildungsforschung würde nur einen Teil der Problematik angehen. Es ist zudem, wie dies auch Alba et al. (1994) oder Gemende (1997) betonen, zwischen Migrantengruppen zu differenzieren und nach Unterschieden innerhalb der Kinder mit Migrationshintergrund zu suchen (vgl. ebenso Karakasoglu-Aydin, 2001). *Die Migranten gibt es nicht.* Bislang kann diese Binnendifferenzierung weder auf theoretischer noch empirischer Ebene, hier vorwiegend der fehlenden Fallzahlengröße geschuldet, als ausreichend betrachtet werden. Und wiederum würde sich hierbei die Frage stellen, welche Unterkategorien in Bezug auf die Bedeutsamkeit des Migrationshintergrundes in Fragen der Erziehung und Bildung relevant wären. Nationalstaatliche Einteilungen wie dies, Kristen (2003) oder Nauck et al. (1998) ihren Analysen zugrunde legen? Oder gibt es andere, in Bildungsfragen geeignetere Differenzierungen, die möglicherweise quer zu den Nationalitäten liegen und wenn ja, welche könnten dies sein?

Die Migrationsproblematik erweitert sich, wenn man das theoretische und empirische Wissen über Spezifika außerschulischer Bildungsprozesse in Migrationskontexten, u.a. in Bezug auf Bildungserfolge im außerschulischen Setting, migrationsspezifische Bildungsanlässe, -inhalte und -erwerbsprozesse betrachtet. Hier liegen nach Recherchen der Autorin keine Studien und somit auch kein Wissen über diese Gruppe von Personen vor.

Zwar kann die 13. Shell-Jugendstudie (Fischer, Fritzsche, Fuchs-Heinritz & Münchmeier, 2000) als Positivbeispiel hervorgehoben werden, hat sie doch zum ersten Mal ausländische Jugendliche systematisch mit in ihre repräsentative Befragung aufgenommen, doch sind damit – wie dargestellt – nur ein Teil der Migranten erfasst. Das Abbild der „Jugend in Deutschland“ bleibt unvollständig ausdifferenziert, ganz zu schweigen von einer Berichterstattung über „Kindheit in Deutschland“, die bislang Kinder mit Migrationshintergrund meist generell ausklammert (u.a. Zinnecker & Silbereisen, 1998). Ausnahmen stellen das LBS-Kinderbarometer (LBS-Initiative Junge Familie, 2002) oder das DJI-Projekt „Lebenswelten als Lernwelten“ (Furtner-Kallmünzer et al., 2002) dar, welche wiederum immerhin ausländische Kindergruppen mit einbeziehen. Alle diese Ausführungen sind jedoch in Bezug auf die Migrationsvariable untheoretisiert.

Migranten werden im vorliegenden Beitrag als Personen(gruppen) verstanden, die einen auf Dauer angelegten bzw. einen dauerhaft werdenden Wechsel in eine andere Gesellschaft bzw. in eine andere Region vollzogen haben (vgl. Treibel, 1999), S.21), d.h., nach Deutschland immigriert sind. Zu den Migranten werden in den Analysen in Kapitel 4 auch die Kinder dieser Personen(gruppe) gezählt. Der Migrationsstatus wird somit nicht alleine am Kriterium der Staatsbürgerschaft seit Geburt, d.h. keine deutsche Staatsbürgerschaft, festgemacht, sondern auch am Indikator der erfolgten Einbürgerung wie dies z.B. für (Spät-) Aussiedler der Fall ist. Wiederum werden ebenso die Kinder dieser Personen(gruppe) als Migranten betrachtet, da sie zumindest von der Migrationsentscheidung ihrer Eltern betroffen sind, auch wenn sie unter Umständen selbst keine Wanderungserfahrung haben.

Eine theoretische Verknüpfung zwischen Migration und Bildung ist hierbei aber noch nicht beinhaltet. Dies wäre zukünftig noch einzulösen. Wie dies geschehen könnte, dazu liefern neuere Erkenntnisse in der Migrationsforschung, u.a. die Ergebnisse des DFG-Projektes FABER (Gogolin, 2000) entscheidende Hinweise. Für den – allerdings wiederum lediglich schulbezogenen – Bildungs(miss)erfolg von Migrantenkindern sind stärker die unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen in den Familien⁸, als die ethnische Zugehörigkeit ausschlaggebend, die gleichwohl mit der familiären Sozialisation variiert, so Diefenbach & Nauck (2000). Nauck et al. (1998) finden in eigenen Studien somit auch keinen direkten Effekt der Nationalität auf den Schulerfolg der Kinder und auch Gogolin (2003) verweist auf die weitgehende Irrelevanz des Kriteriums „Staatsangehörigkeit“ im Kontext von Bildungszusammenhängen und die dennoch weit verbreitete Annahme, dass nationalitätenspezifische Merkmale schulische Bildungserfolge bestimmter Nationalitätengruppen (z.B. griechische Kinder) erklären könnten. Dies dürfte ebenso für das Kriterium, für die Strukturkategorie „Migration“ gelten.

Die Relevanz des Migrationshintergrundes für Bildungsfragen könnte dementsprechend mit der Einbeziehung und Analyse von migrationsspezifischen Sozialisationsbedingungen in den Familien angegangen werden. Ergänzt werden könnten und müssten diese Analysen allerdings um die Einbeziehung von Prozessvariablen. Nicht lediglich die Sozialisationsstrukturen in den Familien, sondern die Sozialisationsprozesse, die soziokulturellen Praktiken sind entscheidend (vgl. Lüscher & Lange, 1996). Sie fokussieren die Alltagswirklichkeit der Kinder, betonen die Interaktionen in den Migrantenfamilien und

⁸ Operationalisiert wurden familiäre Sozialisationsbedingungen u.a. mit dem Alter der Mutter, der „Bildung des Elternhauses“, den Deutschkenntnissen des Elternhauses und der Anzahl der Kinder im Haushalt.

schlagen sich auf der Individualebene in den Bildungsprozessen der Kinder nieder (vgl. für den Bereich der Freizeitinteressen und –aktivitäten von Kindern: Hössl, 2002).

Im Folgenden sollen außerschulische Bildungsprozesse und -strategien im Hinblick auf ihre Differenzen zwischen nicht gewanderten Kindern und gewanderten Kindern untersucht werden. Die wie zuvor definierten Migranten werden – entgegen der propagierten Binnendifferenzierung – jedoch erstens aufgrund der ansonsten zu geringen Stichprobengröße (noch) nicht nach unterschiedlichen Herkunftsgruppen unterteilt. Gesonderte Analysen nach Herkunftsländern werden erst mit der Mitte 2004 vorliegenden Migrantenzusatzstichprobe in türkischen und russischen Haushalten durchführbar. Zweitens steht eine sinnvolle bildungsrelevante Binnendifferenzierung noch aus. Diese gilt es erst einmal, unter anderem auf empirischem Weg, zu bestimmen, so dass eine Ausdifferenzierung in „(Migranten-)Milieus“ erst zukünftig einlösbar wird.

4. Empirischer Zugang zu lebensweltlichen Bildungsprozessen

In den folgenden beiden Unterkapiteln wird die Frage gestellt, wie die Kinder in Peergruppen mit Ärger und Problemen umgehen, d.h. welche Bildungsstrategien sie anwenden und wie sie in der Familie Konflikte mit ihren Eltern angehen bzw. welche Anlässe in den Familien überhaupt zu Konflikten führen. Hierbei richten sich die Analysen vorwiegend auf Unterschiede zwischen gewanderten und nicht gewanderten Kindern. Werden in den erfahrungsbezogenen Bildungsanlässen und -strategien interethnische Differenzen erkennbar und wie sind diese möglicherweise zu erklären? Gibt es lebensweltspezifische „Bildungsnotwendigkeiten“ und sind in diesem Zusammenhang migrationsspezifisch relevante Handlungskompetenzen erkennbar, die eine spätere Ausdifferenzierung in „(Migranten-)Milieus“ sinnvoll erscheinen lassen? Diese Fragen werden den folgenden Analysen zugrunde gelegt.

In Kapitel 5 werden diese Daten dann in einem weiteren Schritt als Bildungsprozesse beschrieben, die sich statt wie hier schichtspezifisch, d.h. auf rein sozialstruktureller Ebene, auch milieuspezifisch differenzieren lassen. Mit dieser zukünftigen milieuspezifischen Unterteilung der Bildungsprozesse soll auch die soziokulturelle Ebene einbezogen werden (vgl. ausführlich dazu: Text 2).

Im Sinne einer Sozialberichterstattung über Kinder (Joos, 2001) beziehen sich die folgenden Angaben auf die Aussagen der achtjährigen Kinder der ersten Welle des DJI-Kinderpanel. Ergänzend werden die Informationen der Mütter hinzugezogen, z.B. werden die Kinder nicht selbst nach ihrer Staatsangehörigkeit bzw. Herkunft gefragt.

Insgesamt sind rund 78% der achtjährigen Kinder, das entspricht N = 814 Kinder ohne Migrationshintergrund⁹. Rund 22% sind Migranten (N = 224). Nicht gewanderte Mädchen und Jungen sind zu 49% und 51%, d.h. zu gleichen Teilen in der Stichprobe enthalten, bei Migrantenkindern ist eine leichte Überrepräsentation von Jungen (57%) gegenüber 43% Mädchenanteil zu verzeichnen.

Als größte Migrantengruppen lassen sich türkische (15,6%), polnische (14,0%), russische (10,1%) und kasachische Mütter¹⁰ (7,8%) ausmachen. Dies deckt sich nur zum Teil mit den Daten von Geißler (2002) der als größte Gruppen ethnischer Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland Türken (27,4%), Jugoslawen (Serben & Montenegriner) (9,1%), Italiener (8,5%) und Griechen (5,0%) beziffert, allerdings beziehen sich diese Daten auf beide Geschlechter und beziehen Eingebürgerte nicht mit ein (vgl. die angesprochene Problematik in Kap. 3). Neben den ehemaligen Gastarbeiteranwerbestaaten (u.a. Türkei, Italien, Griechenland), beziehen sich die größten Herkunftsgruppen der Aussiedler, d.h. der Eingebürgerten, auf Personen aus den GUS-Staaten, Polen und Rumänien, so der 6. Familienbericht (BMFSFJ, 2000).

Die bereits angesprochene Korrelation zwischen Schichtzugehörigkeit und Migrationshintergrund, zeigt sich auch in den Daten des Kinderpanel im Sinne einer deutlichen Überrepräsentation von Gewanderten in unteren sozialen Schichten. Dieser vielfach belegte hoch signifikante Zusammenhang ist zwar nicht deterministisch zu verstehen, allerdings ist von einer sehr starken Konfundierung von Schicht- und Migrationsvariablen auszugehen, die die Unterschiede zwischen Gewanderten und nicht Gewanderten überlagern könnte.

⁹ Geißler (2002) spricht in seinen Analysen zur Sozialstruktur Deutschlands von einem bundesweiten Ausländeranteil von 8,9% an der Wohnbevölkerung, d.h. 7,3 Mio. Ausländer sowie zusätzlich rund 1,1 Mio. Eingebürgerte. Im vorliegenden Datensatz ist demnach von einer Überrepräsentation der Migranten, v.a. der Migrantenkinder, auszugehen.

¹⁰ 92,7% der Mütter der befragten Achtjährigen haben die deutsche Staatsangehörigkeit seit ihrer Geburt, 7,3% haben sie durch Einbürgerung erhalten. Letztere Gruppe ist somit ebenfalls zu den Personen mit Migrationshintergrund zu zählen (vgl. Kap. 3).

Aus diesem Grund wurden in den folgenden Berechnungen die Analyseebene auf Kinder aus der Unterschicht und unteren Mittelschicht eingeschränkt. In der nicht gewanderten Stichprobe gehen demnach knapp ein Drittel der Befragten ein (31,6%), so dass die Fallzahlen ausreichend hoch sind (N = 258). In der Migrationsstichprobe sind es bereits weit mehr als die Hälfte, genau 57,1% (N = 128). Zudem werden Schichteffekte kontrolliert, sofern sich Unterschiede in den untersuchten Variablen in Bezug auf die Zugehörigkeit zur einer der beiden unteren Schichten ergeben. Weitere soziodemographische Variablen sind nicht Gegenstand dieses Beitrags, der Fokus liegt auf Variablen die außerschulischen Bildungsprozesse abbilden sollen und den dazugehörigen Bildungsanlässen und –strategien.

4.1 Die Peers als Bildungspartner

Hier werden Aushandlungs- und Bewältigungsprozesse in Konfliktsituationen u.a. mittels der modifizierten Kinderpanel-Form des Fragebogens zu kindlichen Ärgerregulierungsstrategien (KÄRST) von v. Salisch & Pfeiffer (1998) analysiert. In T-Tests wird nach interethnischen Unterschieden in den Reaktionen der Kinder auf Ärgeranlässe im Kontakt zu ihren Peers, genauer zu ihren Freunden, gesucht¹¹.

Sowohl in der nicht als auch in der gewanderten Gruppe sind von den 13 Items „Ich biete Versöhnung an.“ „Ich versuche zu vergessen.“ und „Das geht von selbst wieder vorbei.“ die am häufigsten genannten Items mit Mittelwerten (M) zwischen $1,92 \leq M \leq 2,23$.

Da in den Items nach habitualisierten Strategien der Kinder gefragt wird, machen die dominierenden Antworten deutlich, dass die Kinder versuchen, die Streitsituation einzuschätzen, d.h. sie warten passiv ab, bis sich die Sache erledigt hat, versuchen das Ganze nicht so hochzuspielen oder aber, sie bieten Versöhnung an, wenn sie merken, dass sonst möglicherweise der Streit eskaliert. Dies scheint, ihren Erfahrungen nach, die angemessenen, bislang erfolgreichen Strategien zu sein.

Krappmann (2002) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass Freunde sich im Unterschied zu Peers stärker darum bemühen, im Konfliktfall zu verstehen, was genau das Problem ist und gegebenenfalls Versöhnung anbieten. Freundschaften sind im Unterschied zu Peerbeziehungen stärker an einer gemeinsamen, verträglichen Zukunft interessiert, denn „wie viel Zukunft die Beziehung hat, hängt auch davon ab, wie viele zufrieden stellende Lösungen Freundinnen und Freunde miteinander hervorbringen können“ (Krappmann, 2002), S.267).

¹¹ Antwortenvorgaben sind „1“=„fast immer“, „2“=„häufig“, „3“=„selten“ und „4“=„nie“, so dass hohe Werte das genannte Verhalten nahezu ausschließen.

Im Gegensatz hierzu sind Strategien, die eine Weiterführung der Freundschaft erst einmal unwahrscheinlicher machen, wie aggressive, konfrontierende Verhaltensweisen recht selten und werden wahrscheinlich nur eingesetzt, wenn die Kinder sich nicht mehr anders zu helfen wissen bzw. die Streitsituation richtig eskaliert ist, möglicherweise das Ende der Freundschaft bereits nahe liegt.

Diese Annahmen bestätigen sich in den Daten. Am seltensten sind in beiden Gruppen Items wie „Ich schubse, schlage und trete.“ „Ich versuche dem anderen eins auszuwischen.“ und „Ich behandle ihn/sie wie Luft.“ mit Mittelwerten zwischen $3,26 \leq M \leq 3,66$.

Im interethnischen Vergleich werden drei Items signifikant:

- „Ich brülle oder meckere ihn oder sie an.“ Diese Strategie setzen beide Gruppen relativ selten ein, aber nicht gewanderte Kinder ($M = 3,12$) immer noch signifikant häufiger ein als Gewanderte ($M = 3,41, p \leq .05$)
- „Ich rede erstmal eine ganz Weile nicht mehr mit ihm oder ihr.“ Wiederum ist diese Strategie bei nicht Gewanderten ($M = 2,59$) signifikant häufiger das Mittel der Wahl als bei Gewanderten ($M = 3,01, p \leq .05$)
- „Das geht von selbst wieder vorbei.“ Auch diese abwartende Strategie, die insgesamt relativ häufig vorkommt, nutzen nicht gewanderte Kinder häufiger ($M = 1,92$) als gewanderte Kinder ($M = 2,23, p \leq .05$).

Die letzte passive, abwartende Strategie zeigt wiederum, dass die Kinder versuchen „Gras über die Sache wachsen zu lassen“ und auch die Strategie, nicht mehr mit dem anderen zu reden, kann als Versuch verstanden werden, die Situation erstmal zu verlassen, allerdings mit unmittelbaren Konsequenzen für das andere Kind, da sie/er direkt damit konfrontiert wird, dass der Freund/die Freundin nicht mehr mit ihr/ihm redet. Beide Strategien wenden Migrantenkinder seltener an. Wenn es quasi nicht mehr anders geht, brüllen oder meckern, v.a. die nicht gewanderten Kinder den Freund/die Freundin auch an. Diese Art der konfrontativen Reaktion ist allerdings insgesamt recht selten.

Unterschiede zwischen Strategien der Unter- und der unteren Mittelschicht ergeben sich lediglich in Bezug auf die Items:

- „Ich gehe zu ihm oder ihr hin und erkläre, warum ich sauer bin.“, das in der Unterschicht signifikant seltener ($M = 2,68$) gezeigt wird als in der unteren

Mittelschicht ($M = 2,36$), wobei dieses Item noch zusätzlich im interethnischen Vergleich Differenzen, allerdings nur in der Unterschichtgruppe, zeigt. Diese Strategie zeigen nicht gewanderte Kinder signifikant häufiger ($M = 2,40$) als gewanderte Kinder ($M = 3,10$).

- „Ich rede mit ihm oder ihr und frage, ob wir uns jetzt wieder vertragen wollen.“ auch über diese Strategie wird in der Unterschicht signifikant seltener berichtet ($M = 2,21$) als in der unteren Mittelschicht ($M = 1,88$). Interethnische Differenzen zeigen sich keine.

Miteinander zu reden und eine Versöhnung anzubieten, das eigene Verhalten zu erklären und somit eher transparent und nachvollziehbar zu machen, scheinen Unterschichtkindern – und letzteres auch Migrantenkindern – weniger bekannte Strategien im Konflikt mit Freunden zu sein. Ein Erklärungsversuch könnte sein, dass in Unterschichtfamilien weniger dieses erklärende und versöhnende Verhalten, auch bei Streitigkeiten zwischen Eltern und Kindern eingeübt wird und Kinder, die in diesen Familien aufwachsen so auch später bzw. in anderen Kontexten seltener solche stark verbal geprägten Strategien gegenüber Peers einsetzen (vgl. auch Grundmann, 2002).

Diese Annahme bestätigt sich auch in den Analysen zum Streitverhalten in Migrantenfamilien. Migrantenkinder streiten generell seltener mit ihren Eltern und wenn es zum Streit kommt, geben sie schneller nach, verhalten sich passiver, weil die Eltern in ihrer Wahrnehmung sowieso die Definitionsmacht über den Ausgang des Streits haben (vgl. Kap. 4.2).

Was allgemein das Auseinandergehen von Freundschaften anbelangt, so zeigen sich bis auf das Item „eine Freundschaft ging wegen unterschiedlicher Interessen auseinander“, welchem Migrantenkinder signifikant seltener zustimmen (22%) als Kinder ohne Migrationshintergrund (43%, $p \leq .05$) keine Unterschiede in Bezug auf die Gründe für das Aus einer Freundschaft. Häufigster Grund ist: „sich zerstritten haben“ (diesem Item stimmen 68% der Kinder zu), „die Freunde verstehen sich nicht mehr“ (56% Ja- Antworten) oder aber „der/die Freund/in hat sich zum Nachteil verändert“ (32% Zustimmungquote). Schichteffekte zeigen sich keine.

V. Salisch (2000) kommt zu dem Schluss, dass Freundschaften bei Kindern als mäßig stabil anzusehen sind. Lediglich rund die Hälfte der Freunde wird in Befragungen mit zweijährigen Abständen noch bestätigt, wobei häufig als Ursache für das Auseinandergehen äußere Umstände, wie Umzüge genannt werden. In den Daten des Kinderpanel allerdings zeigt sich, dass die Zustimmungsraten für diese veränderten Rahmenbedingungen, die das Aus einer Freundschaft bedeuten, eher gering sind (11% geben an, dass sie selbst weggezogen sind und dies das Aus der Freundschaft bedeutete; 19% sagen aus, dass der jeweilige Freund weggezogen sei), hier dominieren demnach Trennungsursachen, die in der Beziehung der Freunde selbst zu verankern sind.

Aber selbst wenn Konflikte bzw. ein Streit das Ende einer Freundschaft bedeuten, geben über zwei Drittel der Kinder (69%) an, eher leicht neue Freundschaften schließen zu können (Item: „Findest Du es eher leicht oder eher schwer Freundschaften zu schließen?“). Auch in Bezug auf diese Leichtigkeit, wenn es denn zum Aus einer Freundschaft kam, neue Freundschaften einzugehen, variiert nicht, weder in Bezug auf Schicht noch auf interethnische Differenz.

Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass die in den Antworten deutlich werdenden Kompetenzen zum einen der Bewältigung des Alltags, d.h. akuter Konfliktsituationen im Freundeskreis, der (Wieder-)Herstellung von Wohlbefinden und der Erhaltung der eigenen Handlungsfähigkeit bzw. auch der Freundschaft dienen. Zum anderen sind sie auch als Ressource für die Zukunft im Sinne des Erwerbs sozialer Kompetenz, als spezifische ‚Schlüsselqualifikation‘ zu verstehen. Annahme hierbei könnte sein, dass die Kindern im und durch ihren Konflikt mit ihren Freunden Strategien erlernen, die sie später in ihrer Lebenswelt in beruflichen oder privaten Zusammenhängen ebenso einsetzen können und umgekehrt, wenn sie in der Familie praktizierte Aushandlungsstrategien in Peerbeziehungen anwenden.

Dabei scheint zentral zu sein, die Reichweite des Konfliktes situations- und erfahrungsbezogen „richtig“ einzuschätzen. Es geht vorwiegend darum, den Konflikt auszusitzen und zu warten bis sich die ganze Situation beruhigt hat oder aber dem Konfliktpartner versöhnend entgegenzutreten. Nach Erfahrung der Kinder scheinen sich konfrontierende Strategien, wie den anderen zu schubsen oder ihn oder sie zu treten oder seine Rachegefühle auszuleben, in der Vergangenheit, v.a. bei Migrantenkinder eher nicht bewährt zu haben. Diese Strategien werden sehr selten eingesetzt.

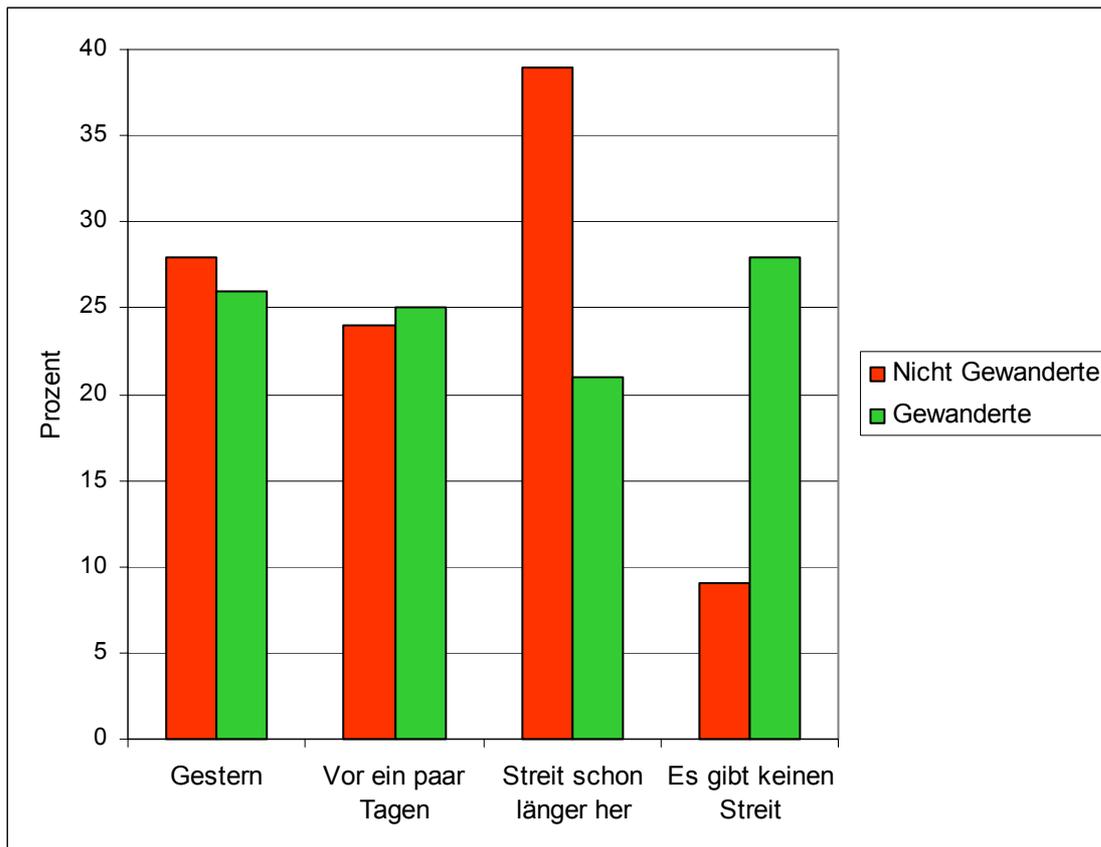
Zudem werden in den gefundenen Unterschieden die differenten Anforderungen der Lebenswelt in Bezug auf die Beziehungskompetenzen der Kinder deutlich. Die Gründe für

das eigene Verhalten zu kommunizieren bzw. zu erklären, d.h. die Situation (für den anderen) transparent zu machen und so den Konflikt zu lösen ohne die Interaktion (dauerhaft) abbrechen zu müssen, dies scheint bei Migrantenkindern (bzw. in der Unterschicht) eine weniger adäquate Strategie zu sein als bei Kindern ohne Migrationshintergrund (bzw. in der unteren Mittelschicht).

4.2 Die Familie als Bildungsinstanz

Im Folgenden werden das Konfliktpotential in der Familie und die Strategien der Kinder damit umzugehen genauer analysiert. Auf die Frage, ob es in der Familie überhaupt Streit mit Mutter oder Vater gibt (Abbildung 1), zeigen sich signifikante Unterschiede ($p \leq .05$) zwischen gewanderten und nicht gewanderten Kindern, aber keine Schichteffekte.

Abbildung 1: Streit in der Familie



Anzahl der Fälle N = 316

Quelle: DJI, 1. Welle Kinderpanel, eigene Berechnungen

In beiden Gruppen gibt rund die Hälfte der Kinder an, erst vor kurzem (gestern bzw. vor ein paar Tagen) Streit mit der Mutter oder dem Vater gehabt zu haben, allerdings verneinen die Frage nach Streit mit den Eltern in der Migrantengruppe 28% der Kinder, die Kinder ohne Migrationshintergrund geben lediglich zu rund 9% an, niemals Streit zu haben.

Anzunehmen ist, dass es in Migrantenfamilien nicht weniger Streitfälle gibt, als in Familien ohne Migrationshintergrund. Konflikthafte Situationen scheinen vielmehr anders, nicht intergenerational, d.h. nicht zwischen Eltern und Kindern ausgehandelt, sondern unter Umständen autoritär entschieden zu werden. Es wäre also der Frage nachzugehen, inwiefern die These eines Befehlshaushalts in gewanderten Familien vs. eines Verhandlungshaushalts in nicht gewanderten Familien zutrifft, der nicht lediglich auf Schichteffekte zurückzuführen ist, wie dies du Bois-Reymond (1994) in ihren Analysen zeigen konnte.

In verschiedenen Streitsituationen zeigen sich keinerlei signifikante Unterschiede zwischen gewanderten Kindern und nicht gewanderten Kindern. Dies gilt sowohl für den Streitgegenstand als auch bezüglich der Strategien der Kinder, mit diesen Situationen umzugehen, die lediglich in einem Fall schichtspezifische, signifikante Unterschiede zeigen.

Streitgegenstände bzw. -fälle¹² sind in den allermeisten Fällen (50%) das Aufräumen des Zimmers, gefolgt von Lernen/Hausaufgaben (31%) und Schlafenszeit (29%). Streit um die Kleidung ist (noch) kein Thema (vgl. aber Büchner & Fuhs, 1996) lediglich 13% stimmen diesem Item zu. Das Helfen im Haushalt zeigt schichtspezifische Unterschiede: Unterschichtkinder geben zu fast einem Drittel an (30%), dass dies für sie Konfliktgegenstand sei, bei unteren Mittelschichtkinder sind es nur 18%. Anzunehmen ist, dass Kinder aus der Unterschicht stärker in haushaltsbezogene Arbeiten eingebunden werden als Kinder aus der unteren Mittelschicht, so dass dies Anlass zu Konflikten gibt.

Vergleicht man diese Angaben mit den Daten von Büchner & Fuhs (1996) die 10-15jährige Kinder befragt haben, so zeigen sich bei den Häufigkeitsangaben deutliche, altersspezifische Unterschiede, die sich möglicherweise in den kommenden Panelwellen angleichen. Sie berichten z.B. von 46% Zustimmungsraten beim Item „Mithilfe im Haushalt“ (vs. 20,1% im Kinderpanel).

¹² Im LBS-Kinderbarometer wird danach gefragt, inwiefern die 9-14jährigen selbst über diese „Streitfälle“ entscheiden können. Beispielsweise was sie anziehen, können die Kinder in über zwei Drittel der Fälle selbst entscheiden (in 19% der Fälle wird die Entscheidung gemeinsam getroffen), 45% können selbst bestimmen, was sie für die Schule tun, in 27% der Fälle wird dies gemeinsam ausgehandelt (Kreppner & Klöckner, 2002).

Generell, und auch hier zeigen sich keine interethnischen oder schichtspezifischen Unterschiede, lenken die Kinder bei Streit ein. Auf die Frage „Hast Du zum Schluss das gemacht, was Deine Mutter/Dein Vater wollte?“ geben 82% der Kinder „ja“ an. Bei diesem Item kann das Begreifen des Generationengefüges, ein Moment außerschulischer, familialer Bildung, deutlich gemacht werden: die komplementäre Beziehung zwischen Eltern und Kindern wird offensichtlich, das Kind „hat einzulenken“, da das jeweilige Elternteil mehr Macht über den „endgültigen“ Ausgang der Situation besitzt. Eine Auflehnung gegen die Forderungen der Mutter oder des Vaters scheint weit schwieriger, lediglich 18% geben an, sich und ihre Interessen durchsetzen zu können. In reziprok-kooperativen Interaktionen (Youniss, 1994) in Peerbeziehungen würde dieselbe Frage sicherlich andere Antworten erzeugen.

Wenn die Kinder einlenken, dann werden folgende Strategien genannt damit umzugehen. In 81% erfolgt die Einsicht, dass, man es sowieso machen muss, in 57% haben die Kinder nachgegeben, um weiteren Streit zu vermeiden, lediglich in 17% der Fälle sind sie wütend geworden und haben ihre Eltern angebrüllt. Hier zeigen sich weder interethnische noch schichtspezifische Unterschiede.

Allerdings gibt es beim Item „nachgeben, weil die Eltern das bestimmen können“ interethnische Differenzen. Nicht gewanderte Kinder stimmen dem Item in 72% der Fälle, gewanderte Kinder sogar in 87% der Fälle zu. Diese Form passiver Resignation kann möglicherweise auf stärker autoritär ausgerichtetes Erziehungsverhalten in Migrantenfamilien zurückgeführt werden, das in Einklang mit den insgesamt seltener berichteten Streitsituationen steht.

Es kann festgehalten werden, dass sich interethnische Unterschiede in Bezug auf innerfamiliäre Konflikte bzw. Streitsituationen in der Hinsicht zeigen, dass in Migrantenfamilien Streitpunkte seltener intergenerational ausgetragen bzw. ausgehandelt werden. Die Migrantenkinder berichten, weniger „Streiterfahrung“ zu haben, fast 30% streiten nie mit ihren Eltern. In den Familien in denen es zu Streitigkeiten kommt, gleichen sich die Streitgegenstände und –anlässe, sowie die Strategien der Kinder mit den Konflikten umzugehen. Sie haben überwiegend die Erfahrung gemacht, dass sie in diesen komplementären Interaktionen einzulenken haben und verhalten sich so, wie ihre Eltern es wollen. Vor allem Migrantenkinder geben nach, weil sie es gewohnt sind, dass ihre Eltern sowieso bestimmen (können).

Zukünftig sind in der Dissertation weitere schichtspezifische Unterschiede in den dargestellten Variablen zu überprüfen, die teilweise bereits an anderen Stellen ihre Bestätigung oder aber Ablehnung erfahren haben (z.B. die weitgehende Irrelevanz der Schichtzugehörigkeit für die Freizeitstrukturen verdeutlicht Hössl (2002); die Bedeutsamkeit der Schichtvariablen für familiäre Interaktionsstile belegt (du Bois-Reymond, 1994). Darauf aufbauend könnten dann milieuspezifische Unterschiede in den Bildungsprozessen, sodann die Ausdifferenzierung in „Migrantenmilieus“, fokussiert werden.

5. Theoretisch-konzeptioneller Zugang zu außerschulischen Bildungsprozessen

Neben der Darstellung von ausgewählten Variablen auf der empirischen Ebene, die als Bildungsprozesse und -strategien in zwei unterschiedlichen Lebensbereichen herangezogen wurden, folgen nun theoretisch-konzeptionelle Anmerkungen zu außerschulischen Bildungsprozessen und -inhalten. Diese könnten zukünftig zu einem konsistenten theoretischen Unterbau zusammengefügt werden. Dabei wäre der Migrationshintergrund nicht lediglich als unabhängige Variable, sondern als theoretischer Baustein im Sinne einer Ausdifferenzierung in „Migrantenmilieus“ mit einzubeziehen.

Voraussetzung hierfür ist erst einmal eine analytische Trennung von schulischer Bildung und Bildung im außerschulischen Kontext. Lebensweltliche Bildung, so wurde in den Daten bereits implizit gezeigt und wird noch zu zeigen sein, folgt einer anderen Logik, setzt andere Ziele, nutzt andere Bildungsanlässe und fokussiert andere Bildungsinhalte als institutionalisierte, standardisierte Bildung.

Im außerschulischen Kontext wird hierbei ein erfahrungsbezogener, lebensweltlicher Bildungsbegriff favorisiert. Als entscheidend wird demnach die Kontextualisierung von Bildungs- bzw. Kompetenzerwerbsprozessen angesehen. Zentral – und in Abgrenzung zum ebenfalls kompetenzorientierten Grundbildungsverständnis von PISA – ist, dass außerschulische Bildungsprozesse nicht losgelöst von der spezifischen Lebenswelt der Kinder betrachtet werden. Die Lebenswelt als Handlungs- und Erfahrungsraum ist Ausgangspunkt, Bühne und zugleich Zielhorizont außerschulischer Bildungsprozesse. Die Gefahr einer Abstraktion von kulturellen (und historischen) Besonderheiten, wie Benner (2002) dies für die allgemeine Etablierung eines schulischen Kern- bzw. Weltcurriculums beschreibt, ist somit nicht gegeben. Das heißt auch, dass es keinen von außen festgesetzten zertifizierbaren „Erfolg“ oder standardisierte, universelle, vordefinierbare Bildungsinhalte geben kann, sondern allgemeiner und gleichsam spezifischer die Lebens- und Alltagsbewältigung sowie

die Handlungsbefähigung in der Lebenswelt von Bedeutung ist (vgl. Böhnisch, 1985; Grundmann, 2002). Über den „Erfolg“ entscheiden dabei die Kinder selbst bzw. ihre soziale Umwelt (vgl. die Rede von der Relevanz der Anerkennungsverhältnisse Grundmann et al., 2003).

Die bereits dargestellte bereichsspezifische Unterteilung außerschulischer Bildung macht vor dem Hintergrund der erfahrungsweltlichen Bezüge von Bildung Sinn. In den unterschiedlichen Lebensbereichen dominieren unterschiedliche Rationalitätsmuster, unterschiedliche Praktiken und Zielsetzungen, die Bildungsinhalte knüpfen an den lebensbereichsspezifischen Vorerfahrungen der Kinder an. Diese Bereichsspezifität soll in den folgenden kurz skizzierten Bildungsanlässen, -inhalten und –strategien verdeutlicht werden:

Als Bildungsprozesse im Kontext *Peers* können die analysierten wechselseitigen und ebenbürtigen Aushandlungsprozesse verstanden werden, die sich auf den Aufbau und die Erhaltung nicht-familialer, sozialer Netze beziehen (vgl. Krappmann, 2002). Zudem kann der Fokus auf Bewältigungskompetenzen bei Kindern gelegt werden, die sich auf die Erhaltung und Stabilisierung enger Freundschaftsbeziehungen bei Zufriedenheit oder aber auf die Beendigung nicht zufrieden stellender Freundschaften beziehen. Auch der Aufbau des Bildes von der eigenen Person, die realistische Einschätzung und Abwägung eigener Handlungsoptionen und -interessen und generell die (Aus-)Bildung von Beziehungskompetenz können als relevante Bildungsinhalte betrachtet werden (vgl. Grundmann, 2002; Hurrelmann, 2002; v. Salisch, 2000), die dann in ihrer Unterschiedlichkeit, d.h. in ihrer Anpassung an die spezifische Ausgangslage, die Lebenswelt der Kinder, beschrieben werden können¹³.

In Bezug auf Bildungsprozesse in der *Familie* geht es bei den analysierten Streitsituationen mit dem Fokus auf der Eltern-Kind-Beziehung um wesentliche Momente im Aufbau von Beziehungskompetenz. Zentral ist das Begreifen des Generationengefüges, das Verstehen von Rollen- und Handlungsanforderungen im familialen Setting, z.B. bei der wahrgenommenen Entscheidungsmacht über den Ausgang von Konflikten. Auch eine jeweils „realistische“

¹³ Selbstverständlich soll mit diesen Ausführungen nicht der Schluss nahe gelegt werden, die hier beschriebenen Bildungsprozesse in der Peergruppe, Familie oder Freizeit, wären dem außerschulischen Kontext vorbehalten (vgl. auch die Rede von der Lebenswelt bzw. dem „Lebensort“ Schule (Büchner & Krüger, 1996b). Vergleichbare Kompetenzerwerbsprozesse findet ebenso in schulischen Zusammenhängen, im Unterricht meist als ‚geheimer Lehrplan‘ beschrieben oder in den Pausen und auf dem Schulhof statt. Hier z.B. interagieren Kinder mit gleichaltrigen Klassenkameraden und Freunden, bauen Beziehungen auf und beenden diese, stellen sich zahlreichen Konfliktsituationen und bewältigen sie auf verschiedenste Art und Weise (vgl. Kauke, 1995); Diese Bildungsprozesse sind aber nicht Gegenstand des vorliegenden Beitrags.

Einschätzung der eigenen Handlungsoptionen im Konfliktfall und die Koordination unterschiedlicher, eventuell divergierender Handlungsinteressen sind zentrale Bildungsinhalte (Grundmann et al., 2003); vgl. Lüscher & Lange, 1996). Die Kinder lernen in den beschriebenen Konfliktsituationen und -situationen verschiedene Rollen- und Handlungsanforderungen die im familiären Rahmen an sie als Kinder gerichtet werden in unterschiedlichsten Situationen kennen und begreifen für ihre Lebenswelt typische, in ihrer Familie wiederkehrende Mechanismen (z.B. „Bevor Du zum Spielen nach draußen gehst, musst Du Dein Zimmer aufräumen/im Haushalt helfen“.).

Charakteristisch für den hier nicht aufgeführten Bereich der *Freizeit* ist u.a., dass sich reziprok-kooperative Interaktionen mit Freunden und komplementäre Interaktionen mit Familienmitgliedern überschneiden (Youniss, 1994). In Bezug auf Freizeitaktivitäten ist zudem charakteristisch, dass in Teilen das primäre Interesse der Kinder gerade im Gemeinschafts- bzw. Gruppenerlebnis und weniger in der konkreten Aktivität selbst liegt (Hössl, 2002). Ausführlicher wird auf die Bildungsinhalte und -anlässe in der Freizeit in (Betz, i.E. 2004) eingegangen.

Neben dieser Bereichsspezifität von Bildung ist zudem von einer Milieuspezifität der skizzierten Bildungsprozesse, -inhalte und -anlässe auszugehen (Grundmann et al., 2003).

Annahme ist, dass Bildungsprozesse durch die sozialstrukturelle Zugehörigkeit, zum einen in Bezug auf die ökonomische und kulturelle Kapital- bzw. Ressourcenausstattung, die beispielsweise auf die Bildungsanlässe im Freizeitbereich Einfluss hat, zum anderen auch die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit bzw. Mehrheit, gerahmt werden. Für den außerschulischen Bereich kann in der Einheitlichkeit der Bildungsstrategien aufgezeigt werden, dass z.B. Unterschichtkinder in Streitsituationen weit seltener mit ihren gleichaltrigen Konfliktpartnern reden oder ihr Verhalten erklären und es transparent machen, als dies Kinder der unteren Mittelschicht tun (vgl. Kap. 4.1). Diese Rahmenbedingungen determinieren aber, trotz des starken Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und schulischem Bildungserfolg, weder schulische Erfolge noch außerschulische Bildungsstrategien oder -inhalte. Auch Hössl (2002) macht für den Freizeitbereich deutlich, dass „Einflussfaktoren (...) mit ihrer Distanz zur Person des Kindes als Unterscheidungskriterien an Bedeutung (verlieren)“ (S.73) (vgl. auch Lüscher & Lange, 1996).

Entscheidend zur Bestimmung und genaueren Analyse von Bildungsprozessen trägt somit auch die Ebene der Sozialisationspraxen in den Familien bei. Diese beeinflussen über die

Einstellungen und Erziehungsstile der Eltern, das Familienklima, etc. die Bildungsanlässe der Kinder, ihre Interessen und somit auch ihre Handlungskompetenzen. Entscheidend sind im Sinne einer sozialen Vorselektion also die erfahrungsweltlich vermittelten Bedeutungsstrukturen aus Elternsicht. Was sind aus ihrer Sicht „Bildungsnotwendigkeiten“? Welche Einstellung haben die Eltern zu Medien, zu kulturellen Praktiken wie Theater- und Museumsbesuchen? Welchen Wert messen sie kommunikativen Fähigkeiten ihres Kindes bei? Inwiefern betonen sie Unterordnung und Gehorsam oder aber Selbstbestimmung und Partnerschaftlichkeit?

Die Eltern als Akteure entscheiden in den Interaktionen in der Familie, im Freizeitverhalten ihrer Kinder oder der Wahl des Freundeskreises (u.a. durch Wahl der Nachbarschaft) explizit über die Bildungsanlässe und –inhalte ihrer Kinder, implizit wird vermittelt über die habitualisierten Sozialisationspraktiken in der Lebenswelt über die Bildungsanlässe und –strategien der Kinder entschieden. So wird vorab der Erfahrungsraum der Kinder selektiert (z.B. die These eines Verhandlungshaushalts in nicht gewanderten vs. eines Befehlshaushalt in gewanderten Familien, vgl. Kap. 4.2).

Ausschlaggebend für die Konzeptualisierung von außerschulischer Bildung sind zudem auch die Kinder als Akteure. Zum sozialen Selektionsprozess auf Ebene der Eltern und der strukturellen Ebene kommen individuelle Konstruktions- bzw. Aneignungsprozesse auf Ebene der Kinder hinzu (vgl. Grundmann, 1998). Bildung, so die Annahme, vollzieht sich in Form von Selbsttätigkeit (vgl. Klafki, 1986). Die Kinder „inkorporieren“ eigentätig unterschiedlichste Handlungskompetenzen im sozial vorselektierten Raum. Sie suchen sich im Alltag, z.B. im Freizeitbereich für sie relevante Bildungsanlässe, Aktivitäten die ihren Spaß bereiten und erweitern und modifizieren so, die vorgegebenen, in der Lebenswelt vorgefundenen Handlungsoptionen kreativ.

Alle drei Ebenen können durch die Einführung des Milieubegriffes aufeinander bezogen werden (vgl. Vester et al., 2001). So kann sowohl der reduktionistischen Sichtweise der eindimensionalen, vertikalen Kategorie „Schichtzugehörigkeit“, die Defizitbetrachtungen (Migration als Problemlage) und die Rede von Benachteiligungen nahe liegend macht, entgegengewirkt, als auch der Distanz zum Akteur entgegengetreten werden, indem die Individualebene, die Konstruktionsprozesse der Kinder ebenso Beachtung erfährt. Zudem werden vermittelnde Prozessvariablen einbezogen, welche die Eigengesetzlichkeiten auf Familien- bzw. Elternebene abbilden sollen.

Unter Einbeziehung und Verknüpfung aller dieser Ebenen wären zukünftig milieuspezifische Bildungsinhalte, -strategien und -anlässe zu beschreiben. So kann auch die einseitige Ausrichtung der Sozial- bzw. Bildungsberichterstattung über Kinder auf sozialstrukturelle Lebensbedingungen auf die Analyse soziokultureller (Bildungs-)Praktiken erweitert werden.

Zukünftig wäre es erforderlich, neben den milieutypischen, auch migrationstypische Handlungs- und Denkschemata der Akteure auszumachen, die sich in migrationsspezifischen Bildungsprozessen und –strategien artikulieren. Die Bildungsinhalte könnten dann als Indizien für den Aufbau und Erwerb von aktuell und zukünftig bedeutsamen bzw. relevanten milieu- und v.a. migrationsspezifischen (Handlungs-)Kompetenzen betrachtet werden. Bildungsrelevant wäre dabei das, was die Lebenswelt, oder konkreter: der Alltag im (Migranten-)Milieu, erfordert. Bildungsprozesse spiegeln so die Anpassung an die gegebene Lebenswelt im „Migrantenmilieu“ wider und könnten vergleichend mit Milieus ohne Migrationsbezug beschrieben und analysiert werden. Gefundene Unterschiede könnten dann zur Ausdifferenzierung verschiedener „Migrantenmilieus“ herangezogen werden, welche es zu beschreiben und mit Bildungsprozessen in nicht gewanderten Milieus zu kontrastieren gilt. Die Migrationsvariable ist so auf ihre „Bildungsbedeutsamkeit“ hin zu prüfen, sie ist theoretisch für eine neu zu etablierende, außerschulische Bildungsforschung zu erschließen.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Der Beitrag ging der Frage nach, wie lebensweltliche Bildungsprozesse konzeptualisiert und beschrieben werden können und inwiefern sich hierbei Differenzen unter dem Aspekt der Zugehörigkeit zur ethnischen Minderheit bzw. Mehrheit ausmachen lassen. Darauf aufbauend wurden Überlegungen skizziert, wie die Migrationskategorie zukünftig als theoretischer Baustein in eine neu zu etablierende, außerschulische Bildungsforschung integriert werden könnte.

Die Analyse entfaltete sich auf zwei Ebenen. Zuerst wurden auf empirischer Ebene verschiedene bereichsspezifische Bildungsprozesse und –strategien von Kindern interethnisch vergleichend beschrieben. Dabei wurde deutlich, dass sich die Bildungsvariablen über interethnische Grenzen hinweg in großen Teilen gleichen. Es treten aber auch interethnische Differenzen in verschiedenen Bereichen auf: In Migrantenfamilien werden beispielsweise Streitpunkte seltener intergenerational ausgehandelt, so dass Migrantenkinder weniger Konflikterfahrung in komplementären Interaktionen haben als Kinder ohne Migrationshintergrund.

Sodann wurde auf konzeptioneller Ebene die Perspektive eines lebens- und erfahrungsweltlich verankerten Bildungsbegriffs skizziert, welche ein Gegengewicht zu den bisherigen Einseitigkeiten institutionalisierter Bildungskonzeptionen bilden kann. Außerschulische Bildung, gerade in ihrer Ausdifferenzierung in verschiedene, zentrale Lebensbereiche von Kindern, folgt einer anderen Logik, nimmt andere, in der Lebenswelt situierte Bildungsanlässe zum Ausgangspunkt, knüpft an den spezifischen (Vor-)Erfahrungen der Kinder an und hat andere Ziele als institutionalisierte Bildung. Zielhorizont erfahrungsweltlicher Bildung ist die Handlungsfähigkeit in der Lebenswelt und die Alltagsbewältigung.

Entscheidend dabei ist es, in Erweiterung der bisherigen Schichtanalysen, die Milieuspezifität von Bildung einzufangen, d.h. die Bildungsinhalte und –strategien in verschiedenen Milieus vergleichend zu untersuchen und so neben der sozialstrukturellen auch die soziokulturelle Ebene einzubeziehen.

Darüber hinaus wurde skizziert, wie die „Migrationsspezifität“ von Bildung eingelöst werden könnte, indem die Bildungsanlässe und Kompetenzerwerbsprozesse in verschiedenen „Migrantenmilieus“ beschrieben und mit Milieus ohne Migrationsbezug kontrastiert werden. Die Strukturvariable „Migrationshintergrund“ könnte so auf ihre soziokulturelle Bildungsbedeutsamkeit hin getestet und auf diesem Wege auch theoretisch in Ansätze außerschulischer Bildung integriert werden.

Welche Verbindungen bestehen zwischen außerschulischen und schulischen Anforderungen? Wie ist die Kompatibilität der milieu- und migrationsspezifischen Kompetenzen mit schulischen Bewertungsmustern einzuschätzen? Inwieweit hemmen oder verstärken sich die Logiken und Bildungsprozesse beider Bereiche?

Mit diesen Fragen wird der Bogen zum institutionalisierten „Benachteiligungsdiskurs“ gespannt, zudem die Rolle der Schule in Bezug auf die Reproduktion und Produktion sozialer Ungleichheit thematisiert und die aktuelle Diskussion um schulische Chancengleichheit erweitert.

Milieu ist die Antwort, was aber war die Frage? Zur Theorie und Empirie sozialer Ungleichheiten

1. Einführung und Fragestellung

Im folgenden Beitrag geht es um die theoretische und empirische Bestimmung von sozialer Ungleichheit im Rahmen einer „modernisierten“ Sozialstrukturanalyse. Hierzu sollen zwei aktuelle und prominente Zugänge zu sozialer Ungleichheit im Kontext der soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung, das Verhältnis von Armut und Bildung sowie Ethnizität und Bildung, vorausgeschickt werden. Beispielhaft machen sie die unterschiedlichen Zugriffe auf das Konstrukt der sozialen Ungleichheit und die damit verbundenen Probleme der vorherrschenden Zugänge deutlich¹⁴.

Zum einen rekurriert Merten (2004) aus sozialpädagogischer Perspektive auf das Verhältnis von schulischer Bildung und sozialer Ungleichheit im Sinne von Einkommensarmut. Dabei konstatiert er eine zunehmende Kinderarmut, die sich im Anstieg der Arbeitslosen- und Sozialhilfestatistiken ausdrückt. Diesen Indikator einer strukturellen sozialen Ungleichheit setzt er mittels PISA Länderdaten sodann in Bezug zu schlechteren Schulleistungen und geringerem Schulerfolg der „armen“ Kinder. Er bezieht dabei auf empirischer Ebene – ähnlich auch die PISA-Studien – einen strukturellen (negativen) Umwelt- bzw. Kontextfaktor und Schulerfolg aufeinander und fragt sogleich und zentral danach, wie aus sozialpädagogischer Perspektive, darauf zu reagieren ist, konkret: wie eine sozialpädagogische Förderung der Resilienz in der Zielgruppe der armen Kinder aussehen müsste.

Dieses Vorgehen wird hier aus zwei Gründen als unzureichend angesehen: Erstens erscheint die Heranziehung einer einzelnen strukturellen Dimension, hier der ökonomischen Dimension (operationalisiert durch die Indikatoren: Sozialhilfebezug bei Kindern bzw. Arbeitslosenhilfebezug bei Müttern) unterkomplex (vgl. ebenso die rein ökonomisch ausgerichteten, vertikalen Klassentheorien Kap. 1.2). Im Zentrum des Interesses steht bereits die praktische Umsetzung im Sinne eines resilienten Umgangs mit Armutslagen (vgl. ebenso die Lagetheorien in Kap. 1.2), übersprungen wird eine *differenzierte Beschreibung und Analyse der strukturell ungleichen, mehrdimensionalen Existenzbedingung(en)*. Zweitens ist

¹⁴ Dass Bildung in den meisten Zugängen lediglich auf Schule und institutionalisierte, standardisierte Bildungsprozesse bezogen wird, darauf wurde bereits in Text 1 „Lebensweltliche Bildungsprozesse im interethnischen Vergleich“ hingewiesen.

über die alleinige Korrelation zweier Faktoren die *Frage der Übersetzung makrostruktureller Rahmenbedingungen in Bildungsprozesse bzw. Schulerfolg* noch nicht thematisiert, so dass die Frage zu klären ist, *inwiefern* und vor allem *wie sich makrostrukturelle Rahmenbedingungen (u.a. Armutslagen) mit Bildungsprozessen auf der Mikroebene vermitteln*, wie also, allgemeiner gesprochen, die *Dualität von Struktur und Prozess* auf einer theoretischen Ebene überwunden werden kann.

Inwiefern können also im Rahmen einer Sozialstrukturanalyse oder aber einer Sozialberichterstattung die von Merten angesprochenen *Kontextfaktoren*, die Armutslagen, *gleichzeitig* als „*Contentfaktoren*“ auf Ebene der Kinder betrachtet werden? Inwiefern bestimmt bzw. wie strukturiert die Ausgangslage „Armut“ den Schulerfolg bzw. die schulische Bildung von Kindern?

Zum anderen rückt eine weitere – nicht nur in den PISA-Studien – prominente Kategorie sozialer Ungleichheit vermehrt in den Blick: die ethnische Zugehörigkeit.

Nauck et al. (1998), Steinbach & Nauck (2004) oder auch Gogolin (2003) untersuchen aus Perspektive der interkulturellen Bildungsforschung die Zusammenhänge zwischen dem schlechten Abschneiden bzw. geringem Schulerfolg und dem Migrationshintergrund der Schüler im deutschen Schulsystem. Erstere finden dabei in eigenen Studien keinen direkten Effekt der Nationalität auf den Schulerfolg der Kinder und auch Gogolin verweist auf die weitgehende Irrelevanz des Kriteriums Staatsangehörigkeit im Kontext von schulischer Bildung und dies trotz eindeutiger Befunde zum empirischen Zusammenhang zwischen beiden Merkmalen (Kristen & Granato, 2004), vgl. die o.g. Kritik an Merten).

Steinbach & Nauck (2004) sprechen sich aus diesem Grunde für die zusätzliche Berücksichtigung von vermittelnden Faktoren aus, welche sich in ihren empirischen Analysen als ausschlaggebende Faktoren für schulischen Erfolg erwiesen haben: die Sozialisationsbedingungen in den Familien. Diese werden dabei über strukturelle Faktoren, das Alter der Mutter, das Einreisealter des Kindes sowie die Deutschkenntnisse der Eltern, etc. erfasst.

In Anknüpfung an diese und an die vorausgegangenen Darstellungen wird ersichtlich, dass *ethnische Zugehörigkeit*¹⁵ als einzelner sozialstruktureller Faktor nicht als ausschlaggebender Indikator für z.B. schulischen Misserfolg herangezogen werden kann. Weitere und v.a. vermittelnde Indikatoren wie die familialen Sozialisationsbedingungen sind zu berücksichtigen.

Allerdings wird hier in Abgrenzung zum humankapitaltheoretischen Vorgehen von Nauck erstens dafür plädiert zusätzlich zu den strukturellen Sozialisationsbedingungen auch die *Sozialisationsprozesse, d.h. die (familialen) durch milieuspezifische Lebensstile verbundenen, kulturellen Praktiken* mit einzubeziehen, die selbstverständlich nicht nur in interethnischen Zusammenhängen Relevanz besitzen. Zweitens verweisen sie zwar in zahlreichen Publikationen auf die Kapitaltheorie von Bourdieu, jedoch verbleiben sämtliche Analysen im sozialen Raum (vgl. Kap. 3.1). Auch die intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals wird allein an strukturellen Rahmenbedingungen in den Familien festgemacht¹⁶. Dabei wird das zitierte Kapitalkonzept von Bourdieu ad absurdum geführt, denn gerade mit Bourdieu wird es nicht nur möglich, sondern auch erforderlich, *Kontext- und Contentfaktoren in eins zu setzen (u.a. mit der Unterscheidung zwischen institutionalisiertem und inkorporiertem kulturellem Kapital) und die sozialstrukturellen Lagen im sozialen Raum mit den soziokulturellen Praktiken im Raum der Lebensstile zu verknüpfen.*

Es wird hier im Zusammenhang mit der für erforderlich erachteten theoretischen und empirischen Bestimmung von sozialer Ungleichheit in Überwindung und Ergänzung der skizzierten Zugänge die *These* vertreten, *dass mit Bourdieus Arbeiten zur Kapital-, Habitus- und Klassentheorie danach gefragt werden kann, wie sich die Akteure die aktuellen gesellschaftlichen Strukturen einverleiben und diese zur Grundlage von milieuspezifischen, strukturierten, auf Ebene der Lebensstile stattfindenden Praxen werden*¹⁷.

These ist somit, dass sich *in Anknüpfung an Bourdieus Theorieelemente das Milieukonzept für eine modernisierte Analyse sozialer Ungleichheiten eignet, da es in der Lage ist sowohl die sozialstrukturellen Rahmenbedingungen auf Makroebene als auch die individuellen und gruppenspezifischen Praktiken auf Mikroebene miteinander zu verknüpfen, so dass sie die*

¹⁵ Auf die Problematik der oftmals fehlenden, klaren Unterscheidung bzw. dem Begriffswirrwarr auf empirischer und theoretischer Ebene von Nationalität, Interkulturalität, Multikulturalität, ethnischer und kultureller Zugehörigkeit, Ausländer vs. Migranten, etc. kann hier nicht weiter eingegangen werden.

¹⁶ Auch die Kapitalsorte des symbolischen Kapitals (Bourdieu, 1985) wird nicht erwähnt.

¹⁷ Spezifische Praxisformen können kann in einem weiteren Schritt (vgl. Kap. 6.2) als strukturierte, milieuspezifische Bildungsprozesse beschrieben werden.

Dualität von Struktur und Praxis bzw. Prozess aufzulösen vermögen. Zugleich kann die Trennung von sozialstrukturellen und soziokulturellen Aspekten sozialer Ungleichheit überwunden werden, so dass ein so verstandenes Milieukonzept die Möglichkeit eröffnet, soziale Ungleichheiten als komplexes, mehrdimensional strukturiertes Arrangement von sozialstrukturellen und soziokulturellen Ungleichheiten zu konzeptualisieren.

Im Folgenden wird zu zeigen sein, inwiefern und auf welche Art und Weise das Milieukonzept –empirisch gesprochen: als abhängige Variable – im Rahmen einer modernisierten Sozialstrukturanalyse, aber auch im Kontext einer Sozialberichterstattung über Kinder eingesetzt werden kann.

Dies dient auch dazu, in einem späteren, hier nur angedeuteten Schritt (vgl. Kap. 6), der Milieuspezifität von Bildungsprozessen nachzuspüren, so dass sich das Milieukonzept auch als unabhängige Variable zu bewähren hat¹⁸.

Die Kapitel richten sich dabei nach folgendem Aufbau:

Zuerst (2) erfolgt ein Überblick über gängige Theorien der sozialen Ungleichheit sowie eine genauere Begriffsbestimmung, was unter dem Konzept der Sozialen Ungleichheit zu verstehen ist. Im Anschluss daran wird Bourdieus Ansatz einer soziokulturellen Klassentheorie in seinen wesentlichen Elementen skizziert und dabei seine Eignung als Analyseinstrument sozialer Ungleichheit begründet (3). Hierauf folgt ein Kapitel zu neueren Theorien in der Ungleichheitsforschung: den Milieutheorien (4 und 4.1). Hier wird zuerst ein weit verbreiteter empirischer Zugang zum Milieukonzept dargestellt (4.2), daran anschließend wird in 4.3 ein Ansatz skizziert, der explizit die Bourdieuschen Theorieelemente zur Basis seiner Milieuanalysen im Kontext der politischen Soziologie nimmt. Schließlich wird in Kapitel 4.4 eine Milieutypologie präsentiert, die auf die Daten des aktuellen DJI-Kinderpanel angewandt wurde. Kapitel 5 bildet eine kurze Zusammenfassung der wesentlichen Aussagen. Im letzten Kapitel (6) werden Anknüpfungspunkte aufgezeigt, wie die Gegenstandsbereiche Milieu und Bildung theoretisch und empirisch aufeinander bezogen werden können.

2. Theorien sozialer Ungleichheit(en)

Einführend soll hier ein Überblick über Theorieansätze sozialer Ungleichheit(en) gegeben werden, um erstens Pierre Bourdieus Theorie unter den Ansätzen zur Sozialen Ungleichheit

¹⁸ Wie milieuspezifische Bildung konzipiert werden kann, wurde bereits im vorangegangenen Text oder in „Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe“ (Grundmann et al., 2003) skizziert.

verorten und sodann das Milieukonzept besser in die Forschungslandschaft einordnen zu können. Dabei ist zuerst einmal der Begriff der sozialen Ungleichheit genauer zu spezifizieren.

2.1. Zum Konzept Sozialer Ungleichheit

Soziale Ungleichheit, so Hradil (1987, 2001), bezieht sich, v.a. in herkömmlichen Ansätzen, auf den vertikalen Aspekt der Sozialstruktur. Fokussiert wird dabei die relative Besser- oder Schlechterstellung von Personen(gruppen), wenn also Personen „aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den „wertvollen Gütern“ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten“ (Hradil, 2001), S.30). Mit dieser Einteilung bzw. Unterteilung der Gesellschaft ist die Annahme verbunden, dass die Position der Person(engruppe) auf dieser vertikalen Dimension mit eingeschränkten oder erweiterten Entscheidungs- und Handlungsspielräumen verbunden ist.

Diese vertikale Dimension sozialer Ungleichheit wird im Kontext Bildung als Erklärung von Schulerfolg bzw. -misserfolg, für differentielle Schulbeteiligung herangezogen: Beispielhaft hierfür wird in den PISA-Studien das relative schichtspezifische Risiko der Zurückstellung bei der Einschulung oder die relative Chance eines Sekundarschulbesuchs in Abhängigkeit von der Schichtzugehörigkeit analysiert (PISA-Konsortium, 2001), u.a. weil in Unterschichtfamilien die materielle Basis für Nachhilfeunterricht fehlt.

Drei wesentliche Komponenten des Konzepts der sozialen Ungleichheit werden deutlich (Hradil, 2001):

- (1) Soziale Ungleichheit referiert auf *Güter* wie z.B. Bildung, Geld/Ökonomie, Zugehörigkeit oder Macht, die in der je gegebenen Gesellschaft als wertvoll eingestuft werden. Diese geteilten „Zielvorstellungen eines guten Lebens“, welche durch die Verfügbarkeit über und den Einsatz von Gütern realisiert werden können, gehen mit Konkurrenz(kämpfen) um diese knappen Güter einher (vgl. auch Bohn & Hahn, 2002) in ihren Anmerkungen zu Bourdieus Klassenkämpfen).
- (2) Die *Verteilung* dieser wertvollen Güter wird dabei als ungleich angesehen, d.h. sie sind nicht absolut gleich verteilt, wobei eine ungerechte oder illegitime Verteilung damit nicht impliziert ist.
- (3) Es werden nur die wertvollen Güter thematisiert, die mit einer *regelmäßigen* Ungleichverteilung in strukturierten Gesellschaften einhergehen. Umgekehrt bedeutet

dies, dass natürliche, kurzfristige, individuelle und zufällige Ungleichheiten oder Differenzen nicht zur sozialen Ungleichheit gehören¹⁹ (vgl. Kapitel 3.4).

Unter der Annahme des Vorliegens dieser drei Indikatoren lassen sich bei den Theorien sozialer Ungleichheit verschiedene Ansätze subsumieren, die unter einer diachronen Perspektive grob in zwei Unterkategorien unterteilt werden können:

2.2 Theorien sozialer Ungleichheit

„Ältere“ Ansätze

- Ständetheorien (zur Charakterisierung v.a. von vorindustriellen Gesellschaften herangezogen, u.a. Max Weber)
- Klassentheorien (v.a. für Sozialstrukturanalysen frühindustrieller Gesellschaften verwendet, u.a. Karl Marx)
- Schichtungstheorien (kamen vorwiegend im bzw. ab dem 20. Jhd. zum Einsatz, u.a. Max Weber; zu einer Übersicht (vgl. Hradil, 1992).
- Lage-theorien (ebenfalls zur Analyse des Aufbaus des Sozialstruktur im bzw. ab dem 20. Jhd. eingesetzt, u.a. Neurath (Lebenslage), Zapf (soziale Lage))²⁰.

Grob zusammengefasst lassen sich alle vier Richtungen mit dem Stichwort „Das (objektive) Sein bestimmt das (subjektive) Bewusstsein“ charakterisieren, wobei es genauer heißen müsste: das materielle Sein bestimmt das Bewusstsein, d.h. das Gut „Ökonomie“ wird als zentrale Stellgröße betrachtet.

Diese unidirektionale und kausale Einflussrichtung sowie die eindimensionale Ausrichtung auf die ökonomischen (objektiven) Verhältnisse kann mit neueren Ansätzen überwunden werden. So verlieren die klassischen Konzepte von „Klasse“, „Schicht“ und „Lage“ zum einen zwar ihre Vormachtstellung für die Erklärung unterschiedlicher Denk- und Verhaltensweisen, zum anderen verlieren sie damit aber nicht notwendigerweise an grundlegender Bedeutung: Es können gleichgewichtig die „subjektiven Bewusstseinsformen“

¹⁹ Dies ist besonders im Rahmen schulischer Bildungsprozesse prekär, da vielfach Leistungsunterschiede auf natürliche oder individuelle, angeborene Unterschiede zurückgeführt werden und systematisch erzeugte Ungleichheiten – egal ob von Seiten der Schule oder von Seiten des Elternhauses – nicht ins Blickfeld gelangen (vgl. Kraus, 2004), vgl. auch Kapitel 6.1)

²⁰ Lagekonzepte thematisieren im Unterschied zu den vorangegangenen Theorierichtungen neben vertikalen auch horizontale Aspekte sozialer Ungleichheit, wobei sich zudem die gesellschaftliche Hierarchie nicht alleine am Berufsleben (Berufsgruppen und Einkommen) ausrichtet, sondern breiter angelegt ist, allerdings mit dem Nachteil, dass nicht von Theorien, sondern eher von Ansätzen/Konzeptionen die Rede sein sollte (Hradil, 2001).

ermittelt und beschrieben werden. Hierbei ist zu analysieren, ob bzw. genauer: inwiefern diese (noch) mit den äußeren, objektiven Bedingungen systematisch korrespondieren. Hierzu gibt es aber – wie noch zu zeigen sein wird – recht unterschiedliche Auffassungen.

Nach der Vorstellung der unterschiedlichen „neueren“ Ansätze werden hier diejenigen Ansätze vertieft, die von einer Einheit von Sein und Bewusstsein ausgehen (vgl. Bohnsack, 1998).

„Neuere“ Ansätze²¹ (prägen die Sozialstrukturanalyse v.a. seit den 1980er Jahren)

- Lebensstiltheorien
- Milieutheorien²².

In vielen Fällen, v.a. auf empirischer Ebene, wird nicht eindeutig zwischen diesen beiden Konzepten unterschieden (Hradil, 2001; Stein, 2003)²³. In beiden Theorierichtungen lassen sich zwei Varianten ausmachen: Differenzierungs- oder phänomenologische Ansätze auf der einen und vertikale oder Strukturierungsansätze auf der anderen Seite (vgl. Stein, 2003).

a) Differenzierungsansätze

Soziale Ungleichheit wird in diesen Ansätzen (u.a. von Beck, Berger, Kreckel, Lüdtke, Schulze) auf der soziokulturellen Ebene von Lebensstilen begriffen. Lebensstile, aber auch Milieus, haben sich verselbständigt und von sozialstrukturellen Merkmalen entkoppelt. Soziale Ungleichheit müsste demnach jenseits herkömmlicher vertikaler Konzeptionen neu definiert werden. Lebensstilanalysen können als neues, exklusives Analysekonzept sozialer Ungleichheit, als „genuine Gebilde der sozialen Ungleichheit und der Sozialstrukturanalyse“ (Stein, 2003), S.82) verstanden werden. Oder aber man spricht mit Lüders (1997) radikaler von einer „Neutralisierung der Frage sozialer Ungleichheit zu einer Frage bloßer sozialer Differenzierung“ (S.302).

²¹ Es müsste im Einzelfall geprüft werden, wann konkret von Theorien, wann von Ansätzen und Konzepten die Rede sein kann. Zudem haben die neueren Ansätze die älteren Theorien nicht gänzlich abgelöst, sondern vielmehr wurde die Forschungslandschaft differenzierter bzw. ist von zeitlichen Schwankungen in der Bevorzugung einzelner Theorieansätze auszugehen.

²² Zur Soziologisierung des Milieubegriffes (Hradil, 1992), zur Verbreitung des Milieubegriffes in der (Sozial-)Pädagogik (Reyer, 2002).

²³ Hradil (1992) konstatiert einen Boom dieser Theorien aufgrund praktischer, weniger aufgrund wissenschaftlicher Interessen. Dies ist möglicherweise auch der Grund, wieso eine klare Differenzierung zwischen beiden Konzepten nicht für erforderlich erachtet wird. Auf diese Problematik soll hier aber nicht näher eingegangen werden.

b) Strukturierungsansätze

Zu den Vertretern der vertikalen Ansätze, die nach wie vor von mehr oder weniger deterministischen Vorstellungen herkömmlicher Sozialstrukturkonzeptionen, d.h. Klassen- und Schichtkonzepten, ausgehen, gehören u.a. Giddens, Noll, Habich, Geißler, Blossfeld, H.-P. Müller, W. Müller und Gluchowski. Für Vertreter dieser Richtung sind Lebensstile und Milieus ein wesentlicher Teil der sozialen Ungleichheitsanalyse, aber zudem auf enge Weise an die Klassenlage gekoppelt. Sie bilden sich auf Grundlage vertikaler Klassenzugehörigkeit (her)aus. Milieu- und Lebensstilanalysen sind somit als Ergänzung der „objektiven“ Sozialstrukturanalyse zu sehen (vgl. Müller, 1997), sie stellen die individuelle, subjektive Verarbeitung der objektiven Sozillagen dar, so Stein (2003)²⁴.

Im Folgenden werden *Milieus* in einer ersten Annäherung und Anlehnung an die Strukturierungsansätze, wie folgt verstanden: „Objektive gesellschaftliche Strukturen und individuelle Dispositionen vermitteln sich in alltagsweltlichen Lebenszusammenhängen der Individuen als Milieus“, so Vester et al. (1993), S. 124).

Zudem wird in grober Anlehnung an Hradil (2001) die Art und Weise wie der Alltag im Milieu organisiert und gestaltet wird als *Lebensstil* charakterisiert. Lebensstile können hierbei mit Müller (1992), S. 377f) zudem als (raum-zeitlich strukturierte²⁵) Muster der Lebensführung beschrieben werden, die sowohl von materiellen und kulturellen Ressourcen, als auch von Werthaltungen und der Familien- und Haushaltsform bzw. breiter: der Klassen- und Schichtzugehörigkeit oder hier: der Milieuzugehörigkeit abhängen. Milieus sind dabei veränderungsresistenter als die sie strukturierenden Lebensstile.

2.3 Thesen für ein modernisiertes Konzept sozialer Ungleichheit

Die Heranziehung von Milieutheorien bzw. -konzepten als ein neues, ausdifferenziertes Konzept der Sozialen Ungleichheitsforschung im Rahmen einer modernisierten Sozialstrukturanalyse wird unter Berücksichtigung der Kritik an herkömmlichen Theorieansätzen auf folgende vier Thesen zugespitzt:

²⁴ Alle dargestellten Theorietraditionen, v.a. die herkömmlichen Theorien, sind in der soziologischen Literatur ausführlich beschrieben, diskutiert, angewendet und teilweise modifiziert worden (vgl. aber auch: fehlende Rezeption von Bourdieu in der BRD: vgl. Bauer, 2002), gerade auch in der pädagogischen Literatur, sowie das Theoriedefizit bei Lebensstil- und Milieutheorien, vgl. Köhler, 2001); Stein, 2003).

²⁵ Auf den gleichwohl zentralen Raumbegriff und den Bezug zur Kategorie Zeit im Kontext der Milieutheorien kann hier nicht näher eingegangen werden (vgl. aber Dangschat, 1996), Matthiesen, 1998).

(1) Im Zuge der Ausdifferenzierung der Gesellschaft in sozialer, ethnischer, kultureller und sprachlicher Hinsicht greift es zu kurz, eindimensionale Konzepte sozialer Ungleichheit heranzuziehen. Soziale Ungleichheit kann nicht erschöpfend mit vertikalen Unterteilungen und hier meist mit lediglich ökonomischer Ungleichheit (z.B. Armut, vgl. Merten, 2004) oder durch die Zugehörigkeit zur Arbeiterklasse) beschrieben werden²⁶. Die Analyse sozialer Ungleichheit ist um horizontale Differenzierungen zu erweitern (Rademacher & Wiechens, 2001), das Konzept ist mehrdimensional zu konzeptualisieren.

(2) Dabei muss Ausdifferenzierung und Modernisierung nicht mit Pluralisierung und Individualisierung im Sinne von Entstrukturierung einhergehen, sondern kann als fortwährende Strukturierung betrachtet werden (empirische Belege hierfür: Vester, 2001; vgl. auch Kapitel 3.3)²⁷, so dass mit Bourdieu von einer persistenten „Differenz der Soziallagen“ (Bourdieu, 1982), S.272) ausgegangen werden kann, die empirisch beobachtbar mit sozial strukturierten Bildungsprozessen einher geht (vgl. empirische Belege: Stein, 2003).

(3) Neben den sozialstrukturellen Faktoren (z.B. Nationalität) sind auch soziokulturelle Faktoren, wie sie u.a. im Konzept der Lebensstile zum Ausdruck kommen, in die Ungleichheitsanalyse bzw. Sozialstrukturanalyse einzubeziehen. Gerade für die Erklärung persistierender sozialer Ungleichheit sind diese Lebensstile, die Muster der Lebensführung von zentraler Bedeutung. Soziale Ungleichheit ist somit als komplexes, mehrdimensional strukturiertes Arrangement von sozialstrukturellen und soziokulturellen Ungleichheiten zu konzeptualisieren.

(4) Aufbauend auf diesen drei Thesen und im Anschluss an Bourdieus Arbeiten zur Kapital-, Habitus- und Klassentheorie eignet sich das „Milieukonzept“ für eine modernisierte Analyse sozialer Ungleichheiten. Milieukonzepte vermögen sowohl die sozialstrukturellen Rahmenbedingungen auf Makroebene als auch die individuellen, milieuspezifischen (Bildungs-)Praktiken auf Mikroebene miteinander zu verknüpfen, so dass sie die Dualität von Struktur und Praxis verdeutlichen. Zugleich kann die Trennung von Struktur und Kultur, von sozialstrukturellen und soziokulturellen Aspekten sozialer Ungleichheit überwunden werden.

Eine so verstandene Ungleichheitsforschung geht von sozialen Ungleichheiten aus, die im Sinne der Strukturierungsansätze auf theoretischer Ebene die Trennung von Struktur und

²⁶ Ökonomischen Ungleichheiten kommt gleichwohl eine zentrale Stellung in der Analyse der Sozialstruktur zu (vgl. Bourdieus Anmerkungen zum ökonomischen Kapital).

²⁷ Zudem sprechen auch empirische Belege für die Nachhaltigkeit von Strukturierungsansätzen (u.a. Stein, 2003).

Prozess, Struktur und Kultur überwindet und einer differenzierten empirischen Beschreibung und Analyse offen stehen.

Diese vier Thesen werden als relevant für die Anwendbarkeit einer Theorie, eines Ansatzes für die differenzierte Beschreibung sozialer Ungleichheiten von Gegenwartsgesellschaften eingeschätzt. In den im Folgenden dargestellten Ansätzen werden die Thesen an wesentlichen Stellen aufgegriffen und verdeutlicht.

Der erste hier vorgestellte Ansatz von Pierre *Bourdieu* kann den strukturierten Lebensstiltheorien zugeordnet werden. Der Milieubegriff spielt bei ihm keine Rolle, vielmehr arbeitet er die sozialstrukturelle Bedeutung der (symbolischen) Lebensstile theoretisch und empirisch heraus, so dass sein Ansatz auch als „soziokulturelle Klassentheorie“ (Müller, 1997) verstanden werden kann.

Danach folgen in einem zweiten Ansatz die empirischen Milieuanalysen des *SINUS-Institutes*, die in den letzten 25 Jahren sowohl bei wissenschaftlichen wie wirtschaftlichen Fragestellungen auch international zum Einsatz kommen.

Der dritte hier skizzierte Ansatz rund um die Forschergruppe um Michael *Vester* (Vester et al., 1993, 2001) vertritt das „neue“ Konzept einer klassentheoretischen Milieuanalyse (vgl. Geißler, 2002), greift dabei auf Bourdieu zurück und entwickelt daraus einen eigenständigen Forschungsansatz.

Alle drei Zugänge zur Analyse strukturierter, sozialer Ungleichheiten werden im Folgenden genauer dargestellt.

Im Anschluss an diese klassen- bzw. milieutheoretischen Konzepte und in Anknüpfung an die Bourdieuschen Theorieelemente wird nach einer Zusammenfassung dann im letzten Kapitel der Bogen zu Fragestellungen der Bildungsforschung geschlagen und erste Anknüpfungspunkte zum Verhältnis Bildung und soziale Ungleichheit skizziert.

3. Bourdieus Beitrag zur Analyse sozialer Ungleichheiten

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über wesentliche Theoriebausteine von Bourdieus *strukturierter Lebensstiltheorie* gegeben, wobei seine Eignung als Analyseinstrument sozialer Ungleichheiten im Sinne der fünf dargestellten Thesen und auch als Ausgangspunkt für eine milieutheoretische Analyse sozialer Ungleichheiten nachzuweisen ist.

3.1 Sozialer Raum und Kapital

Im Kontext der Beschreibung sozialer Ungleichheiten in einer modernisierten Sozialstrukturanalyse bzw. einer (nationalen) Sozialberichterstattung bietet sich Bourdieus Konzept des *sozialen Raums*²⁸ an, das er in Bezug auf die französische Gesellschaft der 70er Jahre entwickelt hat, aber auf alle modernen, strukturierten Gesellschaften übertragbar sein soll (Bourdieu, 1982), S.12).

Durch die Konzeption eines sozialen Raums wird es möglich, geschichtete Gesellschaften anhand bestimmter in ihnen wirksamer Unterscheidungs- und Verteilungsprinzipien und den ihnen jeweils entsprechenden Ressourcen bzw. *Kapitalien* in einem Raum mehrdimensional darzustellen (Bourdieu, 1985), S.9f; Bourdieu, 1982), S.12), so dass anhand dieser Sozialtopologie die relative Stellung der individuellen und kollektiven Akteure in einer je gegebenen Sozialstruktur nach ausgewählten, noch darzustellenden Prinzipien bestimmt und Konfigurationen geteilter sozialer Positionen als *soziale Klassen* beschrieben werden können (Bourdieu, 1985), S.10).

Dabei definieren sich die Positionen im sozialen Raum wechselseitig zueinander, „durch Nähe, Nachbarschaft oder Ferne sowie durch ihre relative Position, oben oder unten oder auch zwischen bzw. in der Mitte“ (Bourdieu, 1992), S.138). Entscheidend ist, dass die gesellschaftlichen Strukturen als Struktur von Beziehungen bzw. als System von Beziehungen zwischen Klassen, zwischen Alters- und Geschlechtergruppen zu verstehen sind (Bourdieu, 1979), S.229, (Bourdieu, 1970), S.57), die auch „reale“, physische Interaktionen mehr oder weniger wahrscheinlich machen.

Der soziale Raum, der die Totalität der Positionen sichtbar macht (Bourdieu, 1982), S.277) erstreckt sich dabei auf drei Grunddimensionen (Bourdieu, 1982), S.195ff):

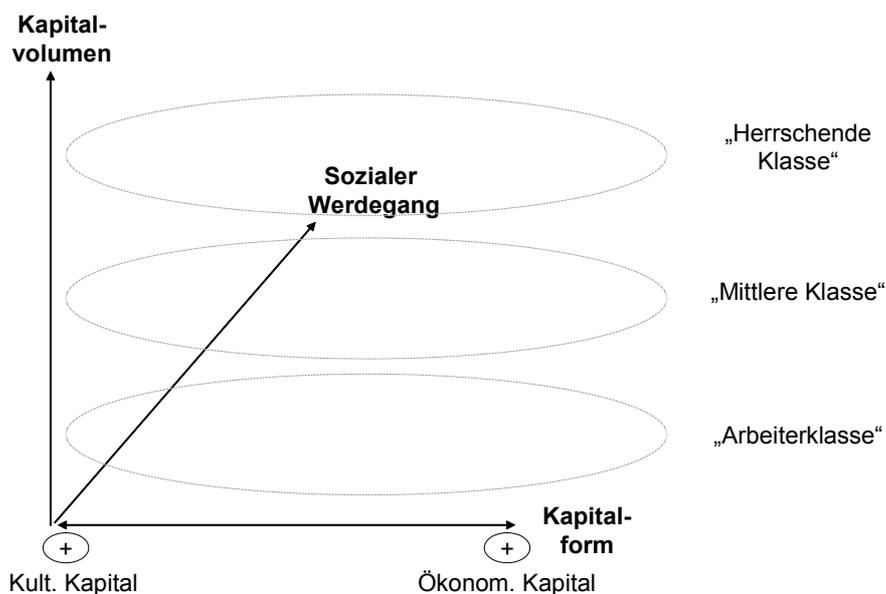
- das Kapitalvolumen
 - Das Gesamtvolumen als Summe aller effektiv aufwendbaren Ressourcen und Machtpotentiale, d.h. alle drei Kapitalsorten (s.u.).

²⁸ Hier taucht der Raumbegriff wieder auf, allerdings erst einmal nicht im physikalischen Sinne, obwohl Bourdieu eine Konvergenz zwischen der Verteilung im nicht-physikalischen, sozialen und im physikalischen „realen“ Raum annimmt (vgl. Dangschat, 1996).

- die Kapitalstruktur
 - Die so genannte patrimoniale Struktur, d.h. der unterschiedliche Umfang der einzelnen Kapitalsorten innerhalb des Gesamtkapitals bzw. die Kapitalzusammensetzung (wobei hier das soziale Kapital ausgespart bleibt, Anmerkung T.B.) und
- die soziale Laufbahn (Trajectoire)
 - Die den Auf- oder Abstieg bzw. (mehrheitlich) die stabile Position einer vertikal abgetragenen Klasse oder horizontal abgetragenen Klassenfraktion beschreibt.

Diese Grunddimensionen entscheiden über die Platzierung der Akteure im sozialen Raum²⁹, der mittels einer gedachten x- und y-Achse visualisiert wird (Bourdieu, 1982), S.212f) (vgl. vereinfacht Abbildung 1).

Abbildung 1: Der soziale Raum nach Bourdieu



²⁹ Das heißt sie entscheiden auch über deren Klassenzugehörigkeit und Chancen in Klassifikationskämpfen (vgl. (Bohn & Hahn, 2002). Kämpfe gleich welcher Art (Status- und Klassenkämpfe sowie symbolische Kämpfe) werden dabei in Bourdieus Ansatz als universal angenommen, was hier jedoch nicht näher ausgeführt wird.

Auf der y-Achse wird das Kapitalvolumen abgetragen (die herrschende, die mittlere und die Arbeiterklasse, wobei ihre sozialen Positionen den Berufsbezeichnungen entsprechen (vgl. Kritik an Bourdieu: Kapitel 2.4), auf der x-Achse wird die Kapitalstruktur abgebildet, wobei für die verschiedenen Klassenfraktionen das interne Verhältnis der Verteilung ökonomischen und kulturellen Kapitals entscheidend ist und die Arbeiterklasse nicht in Fraktionen aufgeteilt wird³⁰ (vgl. Kritik an Bourdieu Kapitel 3.4).

Ganz zentral operiert Bourdieu dabei mit dem Begriff des *Kapitals*, das er als „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter, inkorporierter Form“ konzipiert (Bourdieu, 1983), S.183). Entscheidend bei der Akkumulation ist dabei, dass diese Anhäufung Zeit benötigt, so dass zu einem gegebenen Zeitpunkt nicht alles gleich möglich/wahrscheinlich oder unmöglich/unwahrscheinlich ist, sondern die Verteilungsstruktur des Kapitals genau der „immanenten Struktur der gesellschaftlichen Welt (entspricht), d.h. der Gesamtheit der ihr innewohnenden Zwänge, durch die das dauerhafte Funktionieren der gesellschaftlichen Wirklichkeit und über die Erfolgchancen der Praxis entschieden wird“ (Bourdieu, 1983), S.183).

Bourdieu unterscheidet, wie bereits in der Abbildung in Teilen ersichtlich wurde, in diesem Zusammenhang vier verschiedene Kapitalien:

- ökonomisches Kapital, das direkt in monetäre Äquivalente tauschbar ist, z.B. in Form von Geld für Bücher, für Nachhilfeunterricht
- soziales Kapital als Ressource, das durch Zugehörigkeit zu einer Gruppe resultiert, z.B.: Bekannte aus der Oberschicht, nachbarschaftliche Beziehungsnetzwerke
- kulturelles Kapital in
 - objektivierter Form als kulturelle Güter, z.B. Bücher, Bilder

³⁰ Für jede der dort aufgeführten Gruppen (Klassenfraktionen) bei Bourdieu (in der Abbildung hier nicht gezeigt) wird zudem die Verteilung der Positionsinhaber entsprechend der sozialen Laufbahn mittels Histogrammen aufgeführt (sie zeigen für jede Fraktion auch den Anteil von Individuen aus den anderen Klassen), zudem wird die Geschichte der Fraktionen insgesamt mittels Pfeilen angegeben, so dass die Dimension der Zeit ebenso Beachtung erfährt (Bourdieu, 1982). Jede soziale Lage/Position ist dabei definiert durch die ihr immanenten Eigenschaften bzw. Merkmale wie auch durch die relationalen Merkmale in Bezug auf das gesamte „System von Differenzen“ in Raum der sozialen Positionen (Bourdieu, 1982), S.279). Sie ist somit immer auch dadurch bestimmt „was sie nicht ist, insbesondere jedoch durch das ihr Gegensätzliche“ (Bourdieu, 1982), S.279).

- inkorporierter Form als dauerhafte Disposition der Person, z.B. das Wissen der Eltern um gute Schulen und Berufswege oder
- institutionalisierter Form als Objektivierung z.B. Bildungszertifikate (als sozial „geweihtes“ Wissen, legitimes Wissen)

und schließlich noch das

- symbolische Kapital als *Distinktion* (Bourdieu, 1985), S.22), als die „wahrgenommene und als legitim anerkannte Form“ der anderen Kapitalien, d.h. als Prestige oder Renommee (Bourdieu, 1985), S.11)³¹.

Analog zu der ungleichen Verteilung von Kapitalien in der Gesellschaft nimmt Bourdieu im sozialen Raum einen fortwährenden Konkurrenzkampf in Form eines Klassenkampfes an, der zur Persistenz der Differenzen, zur Reproduktion der Sozialstruktur und zur Reproduktion der sozialen Ungleichheiten führt (dazu später mehr, u.a. Kapitel 3.3 sowie 6.1).

Der bereits angesprochene Begriff der Klasse umfasst bei Bourdieu aber weit mehr als das Innehaben ähnlicher Positionen im sozialen Raum. *Klassen* sind für Bourdieu „Ensembles von Akteuren (...) die, da ähnlichen Stellungen unterworfen, aller Voraussicht nach ähnliche Dispositionen und Interessen aufweisen, folglich auch ähnliche Praktiken und politisch-ideologische Positionen“ (Bourdieu, 1985), S.12). Dabei sind soziale Klassen definiert durch „die *Struktur der Beziehungen zwischen allen relevanten Merkmalen*, die jeder derselben wie den Wirkungen, welche sie auf die Praxisformen ausübt, ihren spezifischen Wert verleiht“ (Bourdieu, 1982), S.182 Hervorhebung i.O.). Und weiter: „eine Reihe ihrer Eigenschaften verdankt sie nämlich dem Umstand, dass die Individuen, die diese Klasse bilden, absichtlich oder ohne es zu merken in symbolische Beziehungen zueinander treten, die die Differenzen von Stellung und Lage in logischer Systematik ausdrücken und diese Unterschiede somit in signifikante Unterscheidungsmerkmale zu verwandeln trachten. (...) Selbstverständlich hängen die Unterschiede zweiter Ordnung, d.h. die Unterscheidungszeichen als symbolische Verdoppelung der Positionswerte, die einer jeden Stellung (...) in der Sozialstruktur anhaften, davon ab, inwieweit die Individuen mit den Modellen, nach denen sich Unterschiede in Unterscheidungen übersetzen, umzugehen wissen, - eine Fähigkeit, die hauptsächlich von ihrer Erziehung, also ihrer strukturellen Lage und Stellung abhängt (Bourdieu, 1970), S.57f).

³¹ Sowohl in der Originalliteratur, als auch in den Sekundärquellen finden sich hier uneinheitliche Verwendungen (nicht nur) des symbolischen Kapitalbegriffs (vgl. Fröhlich, 1994).

In den Zitaten wird bereits deutlich, dass zur Stellung der sozialen Klassen im Raum der sozialen Positionen noch eine Entsprechung im *Raum der Lebensstile* gehört. Bourdieu konstruiert somit eine Homologie zwischen dem Raum der sozialen Positionen und dem der Lebensstile (Bourdieu, 1982), S.286) und entwickelt ein Theorie wie sich „sozialstrukturelle Positionswerte“ in „soziokulturelle Distinktionszeichen“ verwandeln lassen (Müller, 1986), S.164): die Habitusstheorie.

3.2 Der Habitus als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis

Mittels Habitus wird auf theoretischer Ebene die Beziehung zwischen den bereits beschriebenen, unterschiedlichen sozialen Lagen bzw. Positionen im sozialen Raum und den Unterscheidungsmerkmalen, die mit der entsprechenden Position im noch zu beschreibenden Raum der Lebensstile verbunden sind, möglich.

Die Habitusstheorie widmet sich dabei dem *Wie* der Generierung sozialer Praxis (Schwingel, 2000), sie leistet die Vermittlung zwischen Struktur und Praxis³².

Wie aber genau hat man sich das vorzustellen?

Bourdieu geht von der Formel bzw. dem Kreislauf „Struktur-Habitus-Praxis“ aus. Er nimmt an, dass die Struktur, z.B. die jeweilige Klasse, den *Habitus*, d.h. das charakteristische Dispositionssystem der Person oder einer bestimmten Gruppe/Klasse (Bourdieu, 1982), S.25), prägt, und dieses wiederum zu spezifischen Handlungen im Sinne einer strategischen Praxis, eines spezifischen Lebensstils und die mit ihm verbundenen distinktiven Zeichen führt bzw. diese wahrscheinlicher macht, was seinerseits zur Re-Produktion der Struktur führt.

Um den Vorwurf des blinden Determinismus zu entgehen, stellt Bourdieu dabei klar, dass „mit dem Habitus alle Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen (...) frei hervorgebracht werden, die innerhalb der Grenzen der besonderen Bedingungen seiner eigenen Hervorbringung liegen (...) Da der Habitus eine unbegrenzte Fähigkeit ist, in völliger (kontrollierter) Freiheit Hervorbringungen – Gedanken, Wahrnehmungen, Äußerungen, Handlungen – zu erzeugen, die stets in den historischen und sozialen Grenzen seiner eigenen

32 Die Verknüpfung des Raums der sozialen Positionen mit dem der Lebensstile wird empirisch durch das explorative Verfahren der Korrespondenzanalyse eingelöst. Zusätzlich zu methodischen Problemen der Korrespondenzanalyse, so Stein (2003) verbergen sich in den empirischen Analysen allerdings weitere Fehler: die Distanzen zwischen Zeilen und Spalten wurden interpretiert, die Merkmalsausprägungen der beiden Variablengruppen werden beliebig gruppiert und als zusammenhängend interpretiert (S.140). (Weitere methodische Kritik vgl. Blasius und Winkler 1989). Das Habituskonzept wird zudem empirisch nicht umgesetzt, so Stein (2003). Eine genaue empirische Überprüfung der komplexen theoretischen Annahmen und des empirischen Vorgehens Bourdieus steht noch aus, trotz zahlreicher Nachfolgestudien, die Einzel-Elemente aus Bourdieus Werken übernommen und angewandt haben.

Erzeugung liegen, steht die konditionierte und bedingte Freiheit, die er bietet, der unvorhergesehenen Neuschöpfung ebenso fern wie der simplen mechanischen Reproduktion ursprünglicher Konditionierungen“ (Bourdieu, 1987), S.102f).

Zudem ist der Habitus trotz seiner Definition als „System von *Dispositionen* zu praktischem *Handeln* (Bourdieu, 1992), S.100, Hervorhebung T.B.) weder ein anlagebedingtes, natürliches, angeborenes Dispositionssystem, noch produziert er voluntaristische, freie Handlungen der individualisierten Akteure (im Gegensatz dazu die Vertreter des Humankapitalansatzes, u.a. Hartmut Esser und Bernhard Nauck). Vielmehr hat Bourdieu die gesellschaftlich bedingten, die sozialen Akteure im Blick. Der Habitus fungiert als erworbenes bzw. angeeignetes „System von Erzeugungsmustern“ (Bourdieu, 1982) S.278). Er ist zugleich Produkt und Produzent von individueller wie kollektiver Geschichte.

Insofern ist beim Habitus – wie auch beim Kapital – nie alles gleich wahrscheinlich oder unwahrscheinlich, vielmehr sind immer frühere individuelle Erfahrungen, frühe Sozialisationsprozesse (Bourdieu, 1987), S.113) und gesellschaftliche Ereignisse präsent, welche sich in den Personen in Form von spezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata manifestiert haben (vgl. Abbildung 2).

Der Habitus im Sinne einer Erzeugungsformel hat die Funktion das unbewusste und implizite, zur zweiten Natur gewordene Bindeglied zwischen den beiden homologen Räumen zu sein (Bourdieu, 1992), S.84, vgl. auch im Detail Bourdieu, 1987), S.98f)³³. Aus dem Habitus gehen regel- und sinnhafte Praktiken hervor, die sich quasi automatisiert vollziehen.

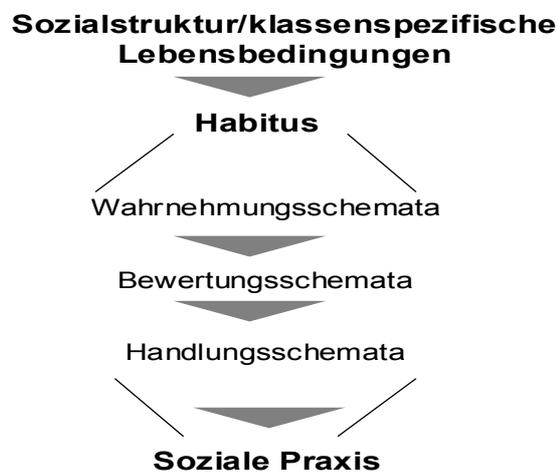
Zentral ist, dass sich ein klassenspezifischer Habitus, aufgrund ähnlicher umweltbedingter Konditionierungen, ausmachen lässt, der jedoch auch individuelle Variation in gewissem Rahmen zulässt, da nicht nur die sozialstrukturell bedingte Gemeinsamkeit den Habitus prägt, sondern auch die individuellen Erfahrungen in einer spezifischen Abfolge, die durch die Klassenzugehörigkeit nur grob vorgegeben wird. Somit kann auch von individuellem Habitus die Rede sein (Bourdieu, 1987), S.112). Dabei ist „*jedes System individueller Dispositionen* (...) eine *strukturelle Variante* der anderen Systeme, in der die Einzigartigkeit der Stellung innerhalb der Klasse und des Lebenslaufs zu Ausdruck kommt“ (Bourdieu, 1987), S.113,

³³ Ein theoretischer Raum der Arten des Habitus, den Raum der Umwandlung der für eine bestimmte soziale Lage und Stellung kennzeichnenden Zwänge und Freiheitsräume in einen distinkten und distinktiven (Unterschiede setzenden) Lebensstil fehlt dabei, so Bourdieu (1982), S.214). Vester (1994) behauptet, dass es das Raumdiagramm des Habitus gäbe – den Beleg bleibt er schuldig.

Hervorhebung i.O.), die individuellen und gleichzeitig sozialen Lebensläufe geben also dem klassenspezifischen Habitus seine individuelle Note.

Die Transformationsarbeit zwischen sozialem Raum und dem Raum der Lebensstile wird quasi vermittelt über drei unterschiedliche Schemata bzw. Muster, die als Orientierungshilfe in der sozialen Welt und zur Generierung von Praktiken dienen (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Das Konzept des Habitus



Abschnitt 3.3 widmet sich der sozialen Praxis im Raum der Lebensstile.

3.3 Geschmack und der Raum der Lebensstile

Analog zum Raum der sozialen Positionen lässt sich ein distinktiver Raum der Lebensstile, als repräsentierte soziale Welt beschreiben (Bourdieu, 1982), S.278). Dabei werden den jeweiligen sozialen Positionen, den objektiven Bedingungen typische Praktiken und Gegenstände des kulturellen Konsums bzw. allgemeiner, der Lebensstile, zugeordnet (Bourdieu, 1982), S.286).

Lebensstile als das „systematische Produkt des Habitus“ (Bourdieu, 1982), S.281) können dabei als „Gesamtkomplex distinktiver Präferenzen“ verstanden werden (Bourdieu, 1982), S.283), so dass Differenzen bzw. *Unterschiede* im sozialen Raum in *Unterscheidungen* im Raum der Lebensstile transformiert werden.

Bourdieu führt hierzu aus, dass der Geschmack dabei als „praktischer Operator“ fungiert, denn „für die Umwandlung der Dinge in distinkte und distinktive Zeichen (...) durch ihn geraten die Unterschiede aus der *physischen Ordnung* der Dinge in die *symbolische Ordnung* signifikanter Unterscheidungen. Er verwandelt objektiv klassifizierte Praxisformen, worin eine soziale Lage sich (über seine Vermittlung) selbst Bedeutung gibt, in klassifizierende, d.h. in einen symbolischen Ausdruck der Klassenstellung dadurch, dass er sie in ihren wechselseitigen Beziehungen und unter sozialen Klassifikationsschemata sieht“ (Bourdieu, 1982), S.284 Hervorhebung i.O.).

Der soziale Raum und die in ihm wirksamen Differenzen funktionieren somit quasi automatisch auf der symbolischen Ebene im Raum der Lebensstile: jegliche soziale Praxis wird dabei als distinktiv angenommen; sie erfolgt als legitime Unterscheidung, als Zeichen von Distinktion. Und dennoch können die Akteure auch bewusst Unterschiede setzen, welche dann als natürlich wahrgenommen und (an)erkannt werden (Bourdieu, 1985), S.21f).

Analog der drei Klassen lassen sich drei Geschmacksdimensionen unterscheiden (Bourdieu, 1982), 37f):

- der legitime Geschmack der herrschenden Klasse
 - Kennzeichen sind der Sinn für Distinktion und Verfeinerung (Bourdieu, 1982), S.405ff), wobei Distinktion als ein dynamisches Moment auf drei Ebenen, der kognitiven, der evaluativen und der expressiven Ebene verstanden werden kann (vgl. Müller, 1997)
- der präventöse Geschmack der Mittelklasse bzw. des Kleinbürgertums
 - Kennzeichen ist das Bemühen, sich die Gegenstände und Praktiken der legitimen Kultur anzueignen und sich von der Unterschicht zu distanzieren (Bourdieu, 1982), S.500ff) In der Dialektik zwischen (1) und (2) liegt der Wandel des Geschmacks, so Stein (2003), S.137) und schließlich
- der populäre Geschmack der Arbeiterklasse.
 - Kennzeichen ist ein illegitimer Geschmack, da er von den kulturellen Legitimationsinstanzen nicht sanktifizierte Gegenstände und Praktiken umfasst. Er wird auch als Geschmack des Notwendigen beschrieben, da

aufgrund des Kapitalmangels kaum Optionen offen stehen (Bourdieu, 1982), S.585ff).

„Geschmacksäußerungen und Neigungen (...) sind die praktische Bestätigung einer unabwendbarer Differenz“ (Bourdieu, 1982), S.105), eine Differenz zwischen dem eigenen (Geschmack) und dem anderen Geschmack, dem Widerstreben gegen die Vorlieben der anderen (*Klassen*, Anmerkung T.B.). Es scheint, als ob Geschmack natürlich sei, als Habitus ist er das quasi ja auch, so dass ein anderer Geschmack, der in einem anderen Lebensstil einer anderen Klassen zum Ausdruck kommt, als unnatürlich und abartig deklassifiziert werden kann und sich so die Klassenschranken reproduzieren und aufrecht erhalten (Bourdieu, 1982), S.105f).

Der Geschmack bewirkt also, „dass man hat, was man mag, weil man mag, was man hat, nämlich die Eigenschaften und Merkmale, die einem de facto zugeteilt und durch Klassifikation de jure zugewiesen werden“ (Bourdieu, 1982), 285f), obwohl der Habitus (und die aus ihm hervorgehenden Lebensstile und Geschmacksrichtungen) quasi „*Produkt der Verinnerlichung der Prinzipien der kulturellen Willkür*“ ist (Bourdieu & Passeron, 1973), S.45, Hervorhebung i.O.).

Diese theoretischen Annahmen machen die Reproduktion der Sozialstruktur, die Reproduktion sozialer Ungleichheiten wahrscheinlicher (vgl. dazu auch Kap. 6.1).

3.4 Bourdieus Theorie sozialer Ungleichheit - Eine Einschätzung

Mit Bourdieu ist soziale Ungleichheit differenzierter und modernisierter erfassbar als mit herkömmlichen und nach wie vor verbreiteten Theorien bzw. Konzepten: Er thematisiert sie nicht lediglich als vertikale Ungleichheit, als ein regelmäßiges Besser oder Schlechter im Hinblick auf die Ungleichverteilung (materieller) Güter in der Gesellschaft.

Vielmehr kann mit seinen theoretischen Überlegungen im Rahmen einer Sozialstrukturanalyse und auch Sozialberichterstattung in modernen Gesellschaften soziale Ungleichheit als komplexes und multidimensionales Arrangement von sozialstrukturellen wie soziokulturellen Ungleichheiten konzipiert und auf empirischer Ebene beschrieben werden.

Alle Theorieelemente stellen dabei in ihrer Verknüpfung das Gerüst einer differenzierten und geeigneten Analyse sozialer Ungleichheiten dar. Die Verwendung lediglich einzelner Komponenten einer einzelnen Theorierichtung, wie vielfach, zuletzt u.a. bei Steinbach & Nauck (2004) geschehen, die z.B. lediglich die Kapitalsorten (im sozialen Raum)

operationalisieren, greifen dabei zu kurz und verschenken wesentliche Teile der Theorie Bourdieus.

Dabei kann man mit Bourdieu gegen Auffassungen argumentieren, die Strukturen allein auf subjektive Interaktion(en) reduzieren oder aber Interaktionen/Handlungen allein aus den objektiven Strukturen abzuleiten versuchen. Beides wird bei Bourdieu (Bourdieu, 1992), S.141) im Sinne einer praxeologischen Erkenntnis, in seiner Theorie der Praxis verbunden. Diese Verbindung gelingt ihm durch die Einführung der Kapital-, Klassen- und Habitus-theorie.

Im sozialen Raum lassen sich dabei systematische Ungleichverteilungen knapper, nicht nur ökonomischer Güter bzw. Kapitalien (bzw. dem Kapitalvolumen) ausmachen. So werden erstens die sozialen Ungleichheiten auf der vertikalen Achse komplexer, da es durch die Aufteilung in verschiedene Kapitalsorten (sozial, kulturell, ökonomisch) und hierbei wiederum die Unterteilung u.a. in institutionalisierte und inkorporierte kulturelle Kapitalformen möglich wird, die vielschichtigen Verflechtungen, auch zwischen beiden Räumen sozialer Ungleichheiten, zu analysieren (vgl. Engler, 1995).

Zum anderen sind durch die Hinzunahme einer horizontalen Dimension, der Kapitalstruktur, diese Ungleichheitsrelationen komplexer als in ‚herkömmlichen‘ eindimensionalen und auf die Ökonomie fixierten Modellen. Hinzu kommt auf der Ebene der Laufbahn, d.h. im Zeitverlauf, dass sich die ‚objektiven‘ Macht- und Kräfteverhältnisse im sozialen Raum, die Soziale Ungleichheiten aufzeigen, auch ändern können bzw. auch die Reproduktion der bestehenden gesellschaftlichen Ungleichheiten auf einer zeitlichen Dimension interessant wird.

Neben dem sozialen Raum wird durch die Einführung eines klassenspezifischen Habitus, die Inkorporation der äußerlichen Lebensbedingungen und die Hervorbringung einer strukturierten Praxis beschreibbar. Mit Hilfe des Habitus, der explizit das Bindeglied zwischen Struktur und Handeln, Gesellschaft und Individuum darstellt, kann die Verknüpfung bzw. die Dualität beider Konzepte aufgezeigt werden. Durch die Homologieannahme von Position und Lebensstil wird zudem die Verbindung zwischen sozialstrukturellen „äußeren“ Rahmenbedingungen und soziokulturellen „inneren“ Praktiken, zwischen „Hardware“ und „Software“ leistbar (vgl. Rademacher & Wiechens, 2001).

Kultur kann dabei mit Bourdieu als symbolisches Kapital, als symbolische Dimension menschlicher Praxis verstanden werden, die sich in unterschiedlichen Lebensstilen ausdrückt (vgl. Müller, 1994). Zudem schlägt sich Kultur im unterschiedlichen Geschmack der Akteursgruppen nieder, so dass die „Wahl“ von Lebensstil und Geschmack als von der Milieuzugehörigkeit abhängig betrachtet werden kann, ohne dass Milieustruktur und Geschmackskultur in einem deterministischen Zusammenhang stehen würden (Bourdieu, 1987), S.102f). Kultur hat in geschichteten Gesellschaften somit auch die Funktion von kulturellem Kapital als Herrschaftsinstrument (Bourdieu, 1982), S.359). Mit Bourdieu lässt sich so nicht nur die ungleichheitskonstituierende, sondern auch die –legitimierende Funktion von Kultur thematisieren, so Schwingel (2000).

Der Raum der Lebensstile erhält so auch die gesellschaftliche Aufgabe der Rechtfertigung sozialer Ungleichheit (vgl. Kap. 6): Über- und Unterlegenheit werden als individuell, im Leistungsvermögen des einzelnen begründet betrachtet, als Ergebnis natürlicher Auslese, als Trennung von begabt/unbegabt, fähig/unfähig³⁴. So erscheint den meisten ihre Lebensform als selbstverständlich, natürlich und angemessen (Liebau, 1984).

Festzuhalten gilt, dass mit Bourdieus Klassenbegriff zum einen ‚alte‘ Klassenkonzepte überwunden werden, indem beide Elemente, die vertikale, ökonomisch orientierte „Klasse“ und der durch individuelle Lebensführung gekennzeichnete „Stand“ (analog Weber) integriert werden³⁵, zum anderen kann Modernisierung als Strukturierung verstanden werden, da Bourdieus Klassenbegriff nach wie vor auf strukturierte, geschichtete Gesellschaften anwendbar ist.

Bourdieu hat somit (vgl. auch die Einschätzung von Müller, 1986; Schwingel, 2000), einen sehr differenzierten Ansatz ausgearbeitet, der den Zusammenhang zwischen Sozialstruktur und Kultur als einen Zusammenhang zwischen Klassenlagen und –positionen, Geschmacksdispositionen und Lebensstilen und den in ihnen sich manifestierenden Strategien symbolischer Distinktion darstellt.

³⁴ Zur sozialen Ungleichheit im Feld der Bildung (Papilloud, 2003); vgl. auch die Ausführungen zur Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem von Bourdieu & Passeron (1971).

³⁵ Anhand dieser „Klassendefinition“ wird auch deutlich, inwiefern Bourdieu zu den neueren Ansätzen zu rechnen ist, d.h. zwar klassentheoretische Überlegungen eine zentrale Rolle spielen, aber dennoch im Kontext der „Lebensstiltheorien“ eingeordnet werden können.

Kritisch muss jedoch angemerkt werden, dass Bourdieu nach wie vor am Berufsstatus des Vaters als zentrale Klassenkategorie zur Verortung im sozialen Raum festhält. Diese Orientierung am Erwerbsstatus des Vaters scheint den aktuellen gesellschaftlichen Lebensverhältnissen im Hinblick auf diversifizierte Beschäftigungsverhältnisse, steigende Arbeitslosenziffern, Alleinerziehendenhaushalte oder aber dem demographischer Wandel immer weniger zu entsprechen (vgl. Statistisches Bundesamt, 2002). Zudem ist die alleinige Ausrichtung am Erwerbsstatus des Vaters aus der Geschlechterperspektive anfechtbar (Krais, 1993) und die Kritik von Engler (1995). Hinzu kommt, dass gerade im Rahmen einer Sozialberichterstattung über Kinder die Positionen von Kindern im sozialen Raum nicht eigenständig abbildbar und lediglich über die väterliche Berufsposition mitzulokalisieren sind.

Diese Beschränkungen gilt es in einem modernisierten Milieukonzept zu überwinden. Zudem soll mit Einführung neuerer Milieubegriffe der Tatsache Rechnung getragen werden, dass Bourdieus Begrifflichkeiten („Arbeiterklasse“ vgl. aber nach wie vor: Vester et al., 2001) und seine Operationalisierung der Lebensstile (u.a. durch künstlerische Vorlieben bzgl. Braque, Kafka oder Duchamps) der französischen Gesellschaft der 70er Jahre entsprechen. D.h. es kann zwar nach wie vor angenommen werden, dass sich mit Bourdieus Grobeinteilungen auch Gegenwartsgesellschaften adäquat beschreiben lassen, aber diese sind mit neuen, zeitlich angepassteren Begrifflichkeiten und Inhalten zu verbinden. Hierzu bietet sich u.a. die Milieutypologie des Sinus-Institutes an. (vgl. Kap. 4.2).

Weiterhin kann ebenfalls mit dem Argument der „Verjähmung“ von Bourdieus Differenzierungen davon ausgegangen werden, dass von stärkeren internen Klassendifferenzierungen, d.h. nach Klassenfraktionen ausgegangen werden kann, weil sich Gesellschaftsformationen in den letzten 30 Jahren verändert haben, d.h. pluraler geworden sind und sich ausdifferenziert haben. Vester (1994) kann beispielsweise aufzeigen, dass z.B. traditionelle Milieus kleiner, modernisierte Milieus größer werden, aber insgesamt min. drei „Klassenfraktionen“ pro Klasse sinnvoll zu unterscheiden sind (vgl. Tabelle 3, Kap. 4.3, vgl. auch die Dokumentation zur „Entwicklung der Milieulandschaft“ in Sinus, 2002), S.15).

Als letzter Kritikpunkt ist das Ethnizitätskonzept zu nennen. Ethnische Zugehörigkeit als sozialer Ungleichheitsfaktor muss in modernen, auch in ethnischer Sicht pluralisierten Gesellschaften sowohl im sozialen Raum zur Beschreibung der Lebensverhältnisse der Bevölkerung und somit auch der ethnischen Minderheiten, als auch im Raum der möglicherweise migrationsbedingten Lebensstile untersucht werden. Die ethnische

Zugehörigkeit soll als wesentlicher Baustein in den Milieuanalysen berücksichtigt werden (vgl. den Abschnitt „Einführung und Fragestellung“).

Diesen Schwächen soll mit der Einführung eines Milieukonzeptes entgegengewirkt werden, Bourdieus v.a. auf theoretischer Ebene liegenden Stärken, d.h. seine inhaltlichen Überlegungen werden dabei aufgenommen um den Milieuanalysen einen theoretischen Unterbau zu geben.

4. Milieuansätze zur Beschreibung sozialer Ungleichheit

Spricht Bourdieu selbst nicht von Milieus, so lassen sich im Anschluss an seine Ausführungen Milieustudien und –konzepte ausmachen, die sich einerseits von ihm abwenden und in kultursoziologischer Perspektive Milieuthorien entwerfen (Schulze, 1993), andererseits gibt es auch Ansätze, die an Bourdieu anschlussfähig sind. Im Folgenden werden zwei miteinander verflochtene Ansätze dargestellt, die auch mit der Gesellschafts- und Kulturtheorie von Bourdieu in Verbindung gesetzt werden können: zum einen die empirischen Milieustudien des Heidelberger SINUS-Institutes, zum anderen der theoretisch-empirische Ansatz der Hannoveraner Forschergruppe um Michael Vester. Abschließend wird auf die Anwendung einer Milieutypologie auf die Daten des aktuellen Forschungsprojektes „DJI-Kinderpanel“ eingegangen.

4.1 Milieustudien – Einführende Bemerkungen

Mit Hradil (1987) kann davon ausgegangen werden, dass Menschen, die gemeinsamen objektiven Bedingungen ausgesetzt sind – geteilte soziale Lagen in Bourdieus Theorie –, auch ihre subjektiven Einstellungen, Denk- und Handlungsweisen immer wieder aneinander angleichen – mittels Habitus und schließlich in der Praxis als symbolische Lebensstile in Bourdieus Theorie –. Solche typischen Kombinationen von objektiven und subjektiven Faktoren schlagen sich in *Milieus* nieder. Das Milieukonzept soll so Lebens(welt)nähe und soziokulturelle Relevanz in die herkömmlichen Analysen sozialer Ungleichheit bringen (Rademacher & Wiechens, 2001). Zentral sind somit sowohl das Verstehen des subjektiven Motive und Ziele der Akteure als auch die objektiven Voraussetzungen und Folgen ihrer Handlungen.

Milieus können in grober Anlehnung an Hradil (1987)³⁶ als Gruppe von Menschen verstanden werden, die ähnliche äußere Lebensbedingungen und innere Haltungen, genauer Habitus, aufweisen, aus denen sich gemeinsame Lebensstile herausbilden (S.165). Das Milieukonzept vermag so drei Ebenen zu integrieren:

- die ‚objektiven‘ äußeren Lebensbedingungen (Struktur),
- die ‚subjektiven‘ inneren Einstellungen und Verhaltensweisen (Praxis) und
- als Vermittlungsinstanz die sozialen Milieus (165ff) (vgl. auch Vesters Dreiteilung des sozialen Handelns in Kap. 4.3)

Hierbei kann zwischen Makro- (Vester, SINUS, Kinderpanel), Meso- (Matthiesen, 1998) und Mikromilieus unterschieden werden. Auf diese Unterscheidung, die eng mit den jeweils zugrunde liegenden Raumkonzepten in Verbindung zu bringen ist (vgl. Dangschat, 1996), wird jedoch nicht näher eingegangen. Im Folgenden werden im Sinne einer Sozialberichterstattung über die Lebensverhältnisse (von Kindern) in Deutschland unterschiedliche Konzepte von Makromilieus in den Vordergrund gerückt.

4.2 SINUS-Milieuforschung

Unter dem Oberbegriff der „SINUS-Milieuforschung“ sind unterschiedliche Milieu-Typologien aus dem Bereich der Konsumsoziologie bzw. Marktforschung und der politischen Soziologie bzw. Wahlforschung zu subsummieren, die auf empirischer Grundlage Werthaltungen, Grundeinstellungen (zu Arbeit, Familie, Freizeit, Konsum), allgemeine Lebensziele, praktische Lebensstile und zudem soziale (Ausgangs-)Lagen miteinander verbinden (vgl. Hradil, 1992). Die SINUS-Milieus können demnach durch Syndrome subjektiver wie objektiver Merkmale beschrieben werden (SPD, 1984).

Seit Ende der 70er Jahre widmet sich dabei das SINUS-Institut einem Ansatz zur Segmentierung von Lebenswelten. Zuerst wurde bei einer sozialstrukturell relativ homogenen Gruppe Studierender Differenzen in Lebensstilen, Geschmack und Werthaltungen gefunden, später wurden die Analysen auf die gesamtdeutsche Bevölkerung ausgedehnt, so dass von „Makromilieus“ die Rede sein kann (vgl. analog hierzu Bourdieus Analysen zur französischen Bevölkerung).

³⁶ Vgl. die Kritik von Hartmann (1999) an Hradils Milieudefinition.

Becker & Nowak (1982) fassen unter Lebenswelten dabei alle wichtigen Bereiche der Erlebens zusammen, „mit denen ein Mensch täglich zu tun hat und die bestimmend sind für die Entwicklung und Veränderung von Einstellungen, Werthaltungen und Verhaltensweisen“ (S.247). Je spezifische Kombinationen dieser Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen bilden dabei milieuspezifische Syndrome, Milieus zeichnen sich demnach durch typische Werthaltungen und gemeinsame Lebensstile aus. Zentral ist aber auch, die enge Verknüpfung dieses soziokulturellen Bereichs mit den sozialen Lagen auf der sozialstrukturellen Ebene.

Bei dieser Milieudefinition handelt es sich somit um eine aus empirischem Material gewonnene Erweiterung der traditionellen Schichteinteilung. Zwar wird analog zu zahlreichen Schichtindikatoren das Schichtkonstrukt aus Einkommen, Bildung und beruflichem Status ermittelt (Ueltzhöffer & Flaig, 1993), doch verstehen sich die Sinus-Milieus als bewusste Abkehr bzw. Erweiterung dieser formalen demografischen Kriterien (Becker & Nowak, 1982), da sich diese strukturell ähnlichen Personen dennoch in ihren (politischen) Präferenzen, Einstellungen und Verhaltensweisen sehr voneinander unterscheiden können und so völlig verschiedenen Gruppen bzw. Milieus angehören. Diese SINUS-Milieus können als Aggregate von Personen mit ähnlicher Mentalität, mit ähnlicher Lebensführung (Hartmann, 1999), d.h. als "Gruppen Gleichgesinnter" verstanden werden (Sinus, 2002). Die Grenzen zwischen den Milieus sind dabei fließend (zu ihrer inhaltlichen Klassifikation³⁷). So lassen sich die Milieus auch tendenziell in Obergruppen zusammenfassen (siehe Tabelle 2) und verändern sich über die Zeit (Sinus, 2002).

³⁷ Die inhaltliche Klassifikation der zehn aktuellen SINUS-Milieus für Deutschland lautet wie folgt (Sinus, 2002):

- Etablierte: selbstbewusstes Establishment: Erfolgs-Ethik, Machbarkeitsdenken und ausgeprägte Exklusivitätsansprüche
- Postmaterielle: aufgeklärtes Nach-68er-Milieu: Liberale Grundhaltung, postmaterielle Werte und intellektuelle Interessen.
- Moderne Performer: junge unkonventionelle Leistungselite: Intensives Leben – beruflich und privat, Multioptionalität, Flexibilität und Multimedia-Begeisterung.
- Konservative: altes deutsches Bildungsbürgertum: Konservative Kulturkritik, humanistisch geprägte Pflichtauffassung und gepflegte Umgangsformen.
- Traditionsverwurzelte: Sicherheit und Ordnung liebende Kriegsgeneration: Verwurzelt in der kleinbürgerlichen Welt bzw. in der traditionellen Arbeiterkultur.
- DDR-Nostalgische: resignierte Wende-Verlierer: Festhalten an preußischen Tugenden und altsozialistischen Vorstellungen von Gerechtigkeit und Solidarität.
- Bürgerliche Mitte: statusorientierter moderner Mainstream: Streben nach beruflicher und sozialer Etablierung, nach gesicherten und harmonischen Verhältnissen.
- Konsum-Materialisten: stark materialistisch geprägte Unterschicht: Anschluss halten an die Konsum-Standards der breiten Mitte als Kompensationsversuch sozialer Benachteiligungen.
- Experimentalisten: extrem individualistische neue Bohème: Ungehinderte Spontaneität, Leben in Widersprüchen, Selbstverständnis als Lifestyle-Avantgarde.
- Hedonisten: spassorientierte moderne Unterschicht/untere Mittelschicht: Verweigerung von Konventionen und Verhaltenserwartungen der Leistungsgesellschaft.

Das SINUS-Institut unterscheidet die Bevölkerung der BRD (West) auf empirischer Grundlage Anfang der 80er nach acht bzw. neun Milieus. Diese Typenbildung lautet wie folgt:

Tabelle 1: SINUS-Milieus der achtziger Jahre (Deutschland West)

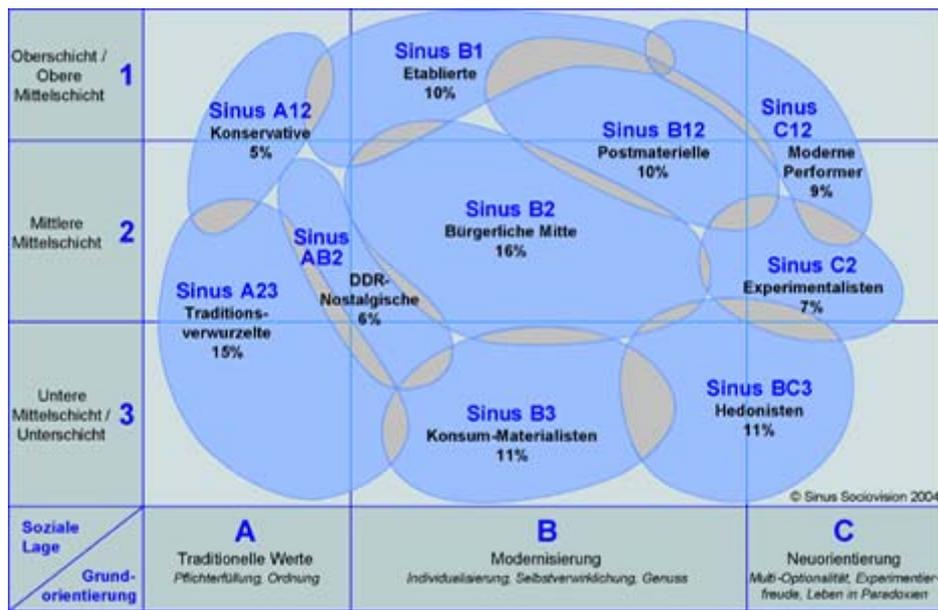
Alternatives Milieu (vormals: alternativ/linkes Milieu)	Technokratisch-liberales Milieu	Konservativ gehobenes Milieu
Hedonistisches Milieu	Aufstiegsorientiertes Milieu	Kleinbürgerliches Milieu
(Neues Arbeitnehmersmilieu – dieser Milieutyp kam erst 1991 dazu)	Traditionsloses Arbeitermilieu (vormals: entwurzelttes Arbeitermilieu)	Traditionelles Arbeitermilieu

Quelle: Ueltzhöffer & Flaig (1993)

Seit 1991 gibt es in Ostdeutschland neun, allerdings von Westdeutschland sich unterscheidende SINUS-Milieus. 1996 verändert sich die Typologie erneut. Neben einer Vereinheitlichung in der Terminologie wurde das Modell zur Jahrtausendwende ein weiteres Mal einschneidend verändert³⁸ (Sinus, 2002). Die aktuellen Milieus (2004) verteilen sich wie in Abbildung 3 beschrieben.

³⁸ Hartmann (1999) geht detailliert auf die Konzeption, Durchführung und Veränderung der SINUS-Milieutypologien ein, kontrastiert diese Typologie mit der Gluchowskis, die lediglich in der Wahlforschung Verwendung fand (vgl. auch SPD, 1984) und übt auch Kritik an der weit verbreiteten Verwendung der SINUS-Typologien (vgl. auch Konietzka, 1995), der aber auch die „deskriptive Abbildung komplexer Lebenswelten“ mittels SINUS-Milieus hervorhebt (S.30)). Auch Müller (1997) geht auf Nach- aber auch Vorteile dieses empirischen Wegs ein.

Abbildung 3: SINUS-Milieus im „sozialen Raum“



Quelle: SINUS (2002)

Festgehalten werden kann, dass die Milieustruktur seit Anfang der achtziger Jahre kontinuierlich analysiert und überprüft wird, wobei die Grundmuster der Milieus weitgehend stabil bleiben, sich aber bedingt durch den sozialen Wandel auch Änderungen bzw. Verschiebungen der Milieustruktur nachweisen lassen, die u.a. mit der Bildungsexpansion der 70er Jahre in Verbindung gebracht werden können (Ueltzhöffer & Flaig, 1993).

Neben dieser Raumverteilung lassen sich diese zehn SINUS-Milieus auch nach ihrem Lebensweltbezug aufteilen:

Tabelle 2: Kurzcharakteristik der zehn Sinus Milieus nach vier Lebenswelt-Segmenten

<i>Gesellschaftliche Leitmilieus</i>	Etablierte	Postmaterielle	Moderne Performer
<i>Traditionelle Milieus</i>	Konservative	Traditionsverwurzelte	DDR-Nostalgische
<i>Mainstream-Milieus</i>	Bürgerliche Mitte	Konsum-Materialisten	
<i>Hedonistische Milieus</i>	Experimentalisten	Hedonisten	

Quelle: Sinus (2002)

Kritisch muss angemerkt werden, dass Gütekriterien, d.h. Angaben zu Reliabilität, Objektivität und Validität der Daten fehlen und eine genau Dokumentation der Zuweisungsmechanismen der Items zu den einzelnen Milieus in unzureichender Weise vorliegt (vgl. aber auch diverse Angaben u.a. bei Hartmann, 1999; Ueltzhöffer & Flaig, 1993), die das Vorgehen des SINUS-Institutes u.a. für „externe“ Replikationsstudien transparent machen würden (vgl. auch die Kritik von Konietzka, 1995).

Zudem vermögen es auch die SINUS-Milieus nicht (vgl. die Kritik an Bourdieu) Kinder und Migranten in ihren Milieutypologien explizit aufzunehmen: Grundgesamtheit der Milieustruktur des SINUS-Institutes ist die gesamtdeutsche Wohnbevölkerung ab 14 Jahren. Migranten sind hier zwar implizit gemäß ihrem Anteil an der Wohnbevölkerung enthalten, doch können keine separaten Analysen durchgeführt werden. In früheren Typologien (bis 1996) erfolgt allerdings noch eine in vielen Studien nicht berücksichtigte Unterteilung des Sozialen Raums: für West- und Ostdeutschland wurden getrennte Milieutypologien erstellt, so dass „interkulturelle Vergleiche“ möglich wurden (Ueltzhöffer & Flaig, 1993). Nach mittlerweile fast 15 Jahren Wiedervereinigung wurden die getrennten Milieustrukturen allerdings in eine gesamtdeutsche Typologie überführt. Becker & Nowak (1982) verdeutlichen auch, dass der Typologie rein empirische, d.h. inhaltlich, explorative und keine theoretisch, begründeten Zuweisungen zugrunde liegen. Dies macht es erforderlich, die SINUS-Milieus zum einen auf einer theoretischen, zum anderen auf empirischer Ebene „anzureichern“, wie dies z.B. Vester (vgl. Kap. 4.3) für den Bereich der politischen Soziologie realisiert hat.

Im Rahmen der Dissertation sollen auf theoretischer Ebene die Milieuanalysen des SINUS-Institutes an die theoretischen Überlegungen von Bourdieu angeschlossen werden. Auf einer empirischen Ebene wäre eine Anreicherung und somit auch Validierung der Daten im Fortgang der Dissertation noch einzulösen.

Für den vorliegenden Text wird hier erst einmal mit Vester et al. (2001) festgehalten, dass die vom SINUS-Institut ermittelten Typen der alltäglichen Lebensführung auf differenzierte Weise den Formen des Habitus sozialer Klassen entsprechen, die Bourdieu für die französische Gesellschaft entwickelt hat (S.43f). Vesters Fazit lautet somit „Bourdieu war damit, von den Berufen ausgehend, zu dem gleichen Ergebnis einer „Homologie“ gekommen wie die SINUS-Forschung, die von den Mentalitätstypen ausging“ (Vester et al., 2001), S.44).

Nicht nur in diesem Zitat wird deutlich, dass die SINUS-Milieus in besonderer Weise anschlussfähig an die theoretischen Überlegungen Bourdieus sind. Relevant ist dabei auch, dass so ein theoretischer Unterbau für die auf rein empirischen „SINUS-Weg“ gefundenen Ergebnisse gefunden werden kann. So können auch die auf den ersten Blick kritikwürdigen empirischen Zusammenhänge, die als Lebenswelten und Lebensstile verschiedener Milieus beschrieben werden, im Ergebnis theoretisch unterfüttert werden.

4.3 Klassentheoretische Milieuanalyse nach Vester

Von Interesse sind die klassentheoretischen Milieuanalysen von Vester et al. (Geißler, 2002), weil sie Lebensstilforschung und Klassentheorie Bourdieus mit den soeben dargestellten SINUS-Milieus und Fragen der sozialen Ungleichheit verknüpfen.

Die Fragestellung des Forschungsprojektes dreht sich dabei um den Zusammenhang zwischen der Modernisierung der Sozialstruktur Deutschlands und dem (damit einhergehenden) Wandel der Mentalitäten und Milieus.

Annahme hierbei ist, dass die gleiche soziale (Ausgangs-)Lage von Gruppen mit verschiedenen Mentalitätstypen eingenommen werden kann (Vester, 1994) und dass Milieus, welche zwischen beiden Ebenen vermitteln, entgegen vieler Proklamationen (Beck, Giddens) und trotz des Wertewandels (vgl. ebenso Meulemann, 1997) nicht verfallen, sondern die „Klassenkulturen des Alltags“ (Vester et al., 2001), S.13) nach wie vor als stabil und gesellschaftsstrukturierend angesehen werden können.

Milieus sind dabei zwar dem sozialen Wandel unterworfen, sie wirken jedoch aufgrund ihrer Wandlungsfähigkeit als „lebensweltliche Traditionslinien, die sich nach dem Stil und den Prinzipien ihrer alltäglichen Lebensführung unterscheiden“ weiter, so Vester et al. (2001), S.13, vgl. auch die Stabilität der SINUS-Milieus in Kap. 4.2).

Diese Traditionslinien bzw. Stammbäume der Milieus werden in fünf Gesellschaften vergleichend beschrieben und analysiert, die sich in Teilen gleichen, allerdings auch „nationale Pfade“ der Modernisierung verdeutlichen (Vester et al., 2001) (vgl. Bourdieus Analysen zum „französischen Pfad“).

Im Folgenden interessiert im Hinblick auf die im Rahmen der Dissertation interessante Verknüpfung der Annahmen und Befunde der klassentheoretischen Milieuanalysen mit den Daten des DJI-Kinderpanel nur der „deutsche Pfad“.

Diese Annahmen werden zum ersten Ausgangspunkt des eigenen Forschungsansatzes genommen (Vester, 1994). Als zweiter Ausgangspunkt ziehen Vester et al. (2001) Bourdieus Theoriekonzept des mehrdimensionalen sozialen Raums heran. Unterschieden werden dabei

- analog Bourdieu die drei *Dimensionen* des Kapitalvolumens, der Kapitalstruktur und der Zeit (vgl. Kapitel 3.1) und zudem
- die *Ebenen* der sozialen Lage bzw. Struktur, der Habitus bzw. Mentalitäten und der Beziehungspraxis sozialer Milieus.

Bezüglich der Ausdifferenzierung dieser drei Ebenen greift Vester (Vester, 1994) auf die bereits kurz skizzierte Dreiteilung des sozialen Handelns von Hradil (1987) zurück (Kap. 4.1) und differenziert ein Dreiebenenmodell:

- Erstens die objektive Ebene der Sozialstruktur, der sozialen Lage (*Struktur*), aus der die „Landkarte der Mentalitäten“ im sozialen Raum (analog Bourdieu) entwickelt wird. Sodann
- zweitens die subjektive Ebene der Mentalität, welche die Gesamtmuster (Syndrome) als das jeweils spezifische Zusammenspiel vielfältiger Faktoren die das besondere Muster eines Mentalitätstypus bzw. Habitus verdeutlichen, beinhaltet (*Mentalität/Lebensstil/Habitus*) und schließlich
- drittens die Ebene der Milieus, der Lebenszusammenhänge, die durch verschiedene Kombinationen objektiver und subjektiver Faktoren auszumachen sind (*Beziehungspraxis sozialer Milieus*, d.h. die Interaktion in und zwischen Milieus).

Vester et al. (1993) machen deutlich, dass „das Handeln der Menschen erst aus dem Spannungsfeld zwischen den drei Ebenen erklärbar ist“ (S.79), da alle drei Ebenen jeweils auch eine eigene Logik entfalten (Stichwort: relative Autonomie). Zudem, so die These der Forschergruppe, bestimmt der soziale Wandel, d.h. die Veränderungen auf der Ebene der sozialen Lage nicht auf deterministische Art und Weise das Denken und Handeln der Menschen bzw. die Beziehungspraxis sozialer Milieus, sondern vielmehr stellt er eine Lernaufforderung dar, welche in Abhängigkeit von der ihnen eigenen Mentalität, ihrem Habitus und ihrer Milieuzugehörigkeit verarbeitet wird (Vester, 1994).

Auch Bourdieu spricht nicht von einem deterministischen Verhältnis zwischen Sozialer Lage- und Lebensstil, sondern von der Möglichkeit, dass sich diese zwei Räume auf systematische Weise entkoppeln (Bourdieu, 1982), S.707).

Mit Vester (1994) wird hier davon ausgegangen, dass sich genau diese Entkoppelungen von sozialer Position und Lebensstil mit Hilfe der SINUS-Typologie aufzeigen und beschreiben lassen. Aus diesem Grund werden sie in Kap. 4.4 den Daten des DJI-Kinderpanel zugrunde gelegt und theoretisch auf Bourdieus Klassen-, Habitus- und Kapitaltheorie bezogen.

Milieus in Vesters klassentheoretische Milieuanalyse sind zu verstehen als „lebenswirkliche Zusammenhänge der Individuen“, die zwischen objektiven gesellschaftlichen Strukturen und individuellen Dispositionen vermitteln (Vester et al., 1993), S.124), als Interaktionszusammenhänge, „die sich in einer Dialektik von Kohäsion und Abgrenzung konstituieren“ (Vester, 1992), S.234).

Kennzeichen sind dabei geteilte Lebensstile und spezifische Muster der Lebensführung, also Gruppen mit ähnlichem Habitus, die eine ähnliche Alltagskultur entwickeln und durch soziale Kohäsion³⁹ oder auch nur durch ähnliche Gerichtetheit des Habitus miteinander verbunden sind und ähnliche Orte im sozialen Raum einnehmen. Sie sind somit als Nachfahren der Klassen, Stände und Schichten zu betrachten (vgl. genauer Lüders, 1997), Hradil, 1987, 1992).

Relevant ist dabei aber nicht die größtmögliche Homogenität der Merkmale im Milieu, sondern die Beziehungen zwischen ihnen, so Vester (1992). Diese Annahmen korrespondieren mit Bourdieus Ausführungen zum Begriff der sozialen Klasse (Bourdieu, 1982), S.178f).

Die zugrunde liegende Hypothese einer Pluralisierung der Klassenmilieus („*pluralisierte Klassengesellschaft*“) (Vester, 1994) wurde mittels der „Landkarte der Mentalitäten“ (Vester, 1994) visualisiert. Diese Landkarte stellt eine provisorische Projektion der neun SINUS-

39 Vester (1992) unterscheidet vier Ebenen der Kohäsion, die in Teilen Hradils (1987) Unterscheidung in Makro-, Meso- und Mikromilieus entsprechen, sich aber im Gegensatz dazu inhaltlich definieren:

- Sinnstiftende Vergemeinschaftungen auf Ebene der persönlichen Interaktion
- Vergesellschaftungen durch Arbeitsteilung, Parteien und Verbände
- Mentalitäten und Lebensstile als „Deutungs- und Handlungsmuster bzw. deren Syndrome, die die Individuen in den Vergemeinschaftungen und Vergesellschaftungen ausbilden und mit denen sie diese umgekehrt auch erzeugen“ (Vester, 1994), S.146). Sie können auf Ebene der Nationalstaaten aufgezeigt werden (Sinus, Bourdieu)
- Arbeitsteilung stiftet Zusammenhalt bei verschiedenen Mentalitäten in der Gruppe. Es bedarf aber einer Art Integrationsideologie.

Lebensstilmilieus (vgl. Tabelle 1) in das Raumdiagramm von Bourdieu dar (Vester et al., 1993), S.40). Dabei wurde auf vertikaler Ebene die Einstufung nach dem Ausmaß des Distinktionsverhaltens (Distinktion, Präntention und Notwendigkeit) vorgenommen und mit den Begriffen des Ober-, Mittel und Arbeiterklassen-Habitus verknüpft, horizontal wurde die aufgefundene Ausprägung der Individualisierung bzw. Modernisierung abgetragen und modernisierte, teilmodernisierte und traditionelle Milieus unterschieden (siehe Tabelle 3). Hatte Bourdieu aber nur einen „theoretischen“ Habitus angeführt, so wurde nun versucht, die theoretischen Ausführungen zum Habituskonzept auf eine empirische Grundlage zu stellen. Im Hinblick auf die horizontale Achse ist allerdings Vorsicht geboten: während Bourdieu den Pol hohen kulturellen Kapitals im Diagramm links verortet und den Pol hohen ökonomischen Kapitals rechts (vgl. Abb. 1), sind die SINUS-Milieus in ihrer neuen Version genau umgekehrt angeordnet: traditionelle Werte werden links und modernisierte Werte bzw. die sog. „Neuorientierung“ wird rechts abgetragen (vgl. Abb. 3).

Tabelle 3: Vesters Milieus Modell in Anlehnung an die SINUS-Milieus

<i>Oberklassen-Habitus</i>	Alternatives Milieu (modernisiert)	Technokratisch-liberales Milieu (teilmodernisiert)	Konservativ gehobenes Milieu (traditionell)
<i>Mittelklassen-Habitus</i>	Hedonistisches Milieu	Aufstiegsorientiertes Milieu	Kleinbürgerliches Milieu
<i>Arbeiter-Habitus</i>	Neues Arbeitnehmersmilieu	Traditionsloses Arbeitersmilieu	Traditionelles Arbeitersmilieu

Quelle: Vester (1994)

Später entwickelte die Forschergruppe das Modell weiter und führt auf vertikaler Ebene eine Vierteilung ein „Habitus der Distinktion, Habitus der Arrivierten, Habitus der Strebenden und Habitus der Notwendigkeit“ sowie auf der horizontalen Achse (jetzt: Differenzierungsachse genannt, (Vester et al., 2001)) die Unterteilung in „avantgardistisch, eigenverantwortlich, hierarchiegebunden und autoritär“. Auch die Milieubezeichnungen verändern sich leicht, allerdings wird dies nicht konsequent durchgehalten (vgl. die Bezeichnung und Veränderungen in Vester et al., 2001), S. 48/49 und Vester, 2004), S. 41). Diese neueren Aufteilungen und Bezeichnungen sind hier aber auch nicht weiter von Interesse.

Zentral ist vielmehr, dass Vester in Bezug auf die zeitliche Dimension mit seinen Daten zeigen kann, dass es kaum zu vertikalen Verschiebungen im Laufe der Zeit kam, d.h. Habitus und soziale Lage haben sich nur in engem Rahmen entkoppelt. Veränderungen haben jedoch auf horizontaler Ebene im Sinne eines Linksrucks stattgefunden, d.h. traditionelle Milieus werden kleiner, modernisierte Milieus größer, was als Tendenz der Pluralisierung und Individualisierung (trotz Strukturierung) beschrieben werden kann (Vester, 1994)⁴⁰.

Als Fazit kann hier mit Vester somit festgehalten werden, dass die Modernisierung der Milieus „die Grundmuster des Klassenhabitus nicht hat verschwinden lassen. In Wert- und Geschmackspräferenzen der alltäglichen Lebensführung sind die Habitusformen der oberen Klassen, der Mittelklassen und der „Volksklassen“ (Bourdieu) noch deutlich erkennbar“ (Vester, 1994), S.139). Bourdieus theoretische Annahmen und Schlussfolgerungen im Anschluss an seine empirischen Beobachtungen können somit auch noch zu Beginn des neuen Jahrtausends im Rahmen der Sozialstrukturanalyse angewandt werden.

Im Unterschied zu Vester soll Bourdieus Theorie sozialer Ungleichheit im Folgenden nicht in Bezug auf (die hier nicht näher ausgeführten) zentrale Fragestellung aus dem Bereich der politischen Soziologie, sondern für aktuelle Fragen der Bildungsforschung eingesetzt werden. In diesem Zusammenhang setzt Vester ganz aktuell seine Milieuanalysen auch in Bezug zu institutionalisierter Bildung (Vester, 2004). Allerdings konzentriert er sich hierbei lediglich auf das Ergebnis von Schule, auf die Schule als Ausbildungsinstitution und die Veränderungen des Arbeitsmarktes, zudem werden lebensweltliche Bildungsprozesse und –strategien nicht zum Thema gemacht, noch geht er auf die zunehmende ethnische Heterogenität der (Schülerschaft) bzw. allgemeiner: der Gesellschaft ein. Er lässt ethnische Unterschiede in sozialer Position, Lebensstil und Geschmack und Bildungsstrategien außer Acht.

In Abgrenzung zu Vesters Vorgehen wird hier zudem die von Bourdieu eingeführte Trennschärfe zwischen den Begrifflichkeiten beibehalten, d.h. die Gleichsetzung von Mentalität Lebensstil und Habitus verwischt die klar benannten Zusammenhänge, aber auch Unterschiede der drei Konzepte. Auch greift Vester auf die z.T. ‚veralteten‘ Begrifflichkeiten von Bourdieu zurück.

⁴⁰ Würde sich diese Verteilung anhand der aktuellen SINUS-Daten überprüft werden, wäre folgerichtig von einem „Rechtsruck“ zu sprechen.

Zudem wird in der Dissertation im Unterschied zu Vesters Ansatz danach gefragt, wie die theoretische Anbindung der Milieukategorie an die Akteursebene der Kinder geleistet werden kann. Vester hat, wie auch das SINUS Institut, seine Analysen auf die Altersgruppe der ab 14-jährigen gestützt. Hier aber soll es stattdessen um die Frage gehen, wie Kindheit als Strukturkategorie mit den milieuspezifischen Bildungsstrategien der Akteure verbunden werden kann (vgl. Honig, 1999).

Diese Kritikpunkte sollen im Folgenden aufgegriffen und überwunden werden. Zu fragen ist dabei u.a., inwiefern es im Hinblick auf die sozialstrukturelle wie soziokulturelle Dimension sozialer Ungleichheit, nicht nur milieuspezifische, sondern auch spezifisch migrationsbedingte Differenzen zwischen verschiedenen Ethnien in sozialer Position, Habitus, Lebensstilen und auch Bildungsprozessen (vgl. Kap. 6) gibt.

4.4 Milieutypologie des DJI-Kinderpanel

Für eine spezifische Erfassung der sozialen Ungleichheiten in Bezug auf die im Rahmen des DJI-Kinderpanel befragten Familien wurde auf die bereits dargestellte Milieutypologie des SINUS-Instituts (Sinus, 2002) zurückgegriffen. Diese SINUS- Milieudaten, welche die aktuelle, gesamtdeutsche Milieuverteilung abzubilden vermögen, wurden hierzu mit den repräsentativen, empirischen Daten des DJI-Kinderpanel gematcht. Mit Hilfe dieser Typologie ließen sich zehn trennscharfe Milieus bzw. milieuspezifische Lebenswelten ausmachen, in denen die befragten Kinder aufwachsen. Annahme ist dabei, dass diese Milieus die Bildungsprozesse und –strategien der Kinder strukturieren (vgl. Kap. 6).

Diese Verteilung liest sich – auch in Gegenüberstellung zu aktuellen SINUS-Daten für die gesamtdeutsche Milieuverteilung – wie folgt:

Tabelle 4: Milieutypologie des Kinderpanel

SINUS-Milieus	Häufigkeit	Prozentangaben im DJI-Kinderpanel	SINUS- Prozentangaben (Gesamtdeutschland)
Etablierte	103	11,0	10
Postmaterielle	147	15,6	10
Moderne Performer	95	10,1	9
Konservative	57	6,1	5
Traditionsverwurzelte	93	9,9	15
DDR-Nostalgische	38	4,0	6
Bürgerliche Mitte	120	12,8	16
Konsum-Materialisten	112	11,9	11
Hedonisten	95	10,1	11
Experimentalisten	80	8,5	7
Total⁴¹	940	100,0	100,0

Im nächsten Schritt in der Dissertation wird diese Milieuverteilung zur Grundlage der Beschreibung und Analyse milieuspezifisch strukturierter Bildungsprozesse und –strategien von Kindern genommen. Dabei stellt sich auch die Frage, wie die Kinder die jeweiligen Milieus erleben, d.h. wie sich die Milieuzugehörigkeit aus Sicht der Kinder darstellt. Eine weitere offene Forschungsfrage stellt sich dabei auch im Kontext der Sozialberichterstattung und Kindheitsforschung: Wie können im Rahmen einer milieutheoretischen Sozial- bzw. Bildungsberichterstattung über Kinder, diese selbst als zentrale Akteure betrachtet werden? Zu fragen ist auf theoretischer Ebene, gerade auch im Anschluss an die soziologische Perspektive Pierre Bourdieus, wie die individuellen und eigenaktiven Konstruktionsprozesse der Kinder im Bildungserwerbsprozess mit einbezogen werden können (vgl. Grundmann, 1998).

⁴¹ Fehlende Werte betragen N = 91.

Im letzten Kapitel (5) folgt hierzu ein Ausblick auf die Verknüpfung der Milieukategorie sozialer Ungleichheit mit Fragen der aktuellen Bildungsforschung. Hierzu werden einige Anhaltspunkte für vertiefende Analysen skizziert.

Zuerst aber eine kurze Zusammenfassung der bisherigen Kapitel.

5. Zusammenfassung

Annahme der Darstellungen war, dass es im Zuge der Modernisierung bzw. der Ausdifferenzierung der Gesellschaft in sozialer, ethnischer, kultureller und sprachlicher Hinsicht zu kurz greift, von sozialer Ungleichheit im Singular zu sprechen, genauer: die Struktur der Gesellschaft nach einer Dimension, der vertikalen Positions- bzw. Statusverteilung, zu beschreiben.

Eine zweite, damit zusammenhängende Annahme ging davon aus, dass im Zuge der Modernisierung und Pluralisierung nicht von einer Individualisierung i.S. von Entstrukturierung die Rede sein kann, wie dies u.a. Beck (1986) in der Verselbständigung von Lebensstilen und ihrer Entkoppelung von sozialstrukturellen Merkmalen beschreibt. Dabei zieht Beck die beobachtbare Pluralisierung der Lebensstile als Beleg für die Individualisierungsthese heran.

Im Gegensatz hierzu wird hier im Einklang mit Bourdieu und auch Vester von einer persistenten „Differenz der Sozillagen“ (Bourdieu, 1982), S.272) ausgegangen, die mit sozial strukturierten Bildungsprozessen, einher geht (vgl. die Rede von der strukturierten Pluralität Wahl, 1997), empirische Belege: Stein, 2003). Somit wird nach wie vor an einer strukturierten sozialen Ungleichheit festgehalten, wobei sich diese treffender im Sinne der ersten Annahme als *soziale Ungleichheit i.S. eines komplexen, mehrdimensional strukturierten Arrangement von Ungleichheiten*, beschreiben lassen, die wiederum komplexe Wechselwirkungen mit Prozessen der Bildung und Erziehung eingehen.

Die Klassenstruktur der Gesellschaft wird also in modifizierter Form weiterhin angenommen und empirisch überprüft, wozu sich Lebensstil- und Milieuanalysen anbieten (vgl. Müller, 1997), S.380), wie sie hier referiert und für das DJI-Kinderpanel angedeutet wurden.

Zentral – gerade auch im Kontext Bildung und sozialer Ungleichheit – ist dabei v.a. die Inkorporation des Sozialen, die Generierung sozialer Praxis, also strukturierter Wahrnehmungen, Denkweisen und (Bildungs-)Praktiken, sowie umgekehrt die Hervorbringung bzw. die (Re-)Produktion von Struktur durch Praxis: Diese Relation kann mit

Bourdieu mit der Formel „Struktur-Habitus-Praxis“ beschrieben werden (Müller, 1986, 1997). So gelingt mit Bourdieu – wie gezeigt – und der Einführung der Kapital- wie auch der Habitus- und Klassen bzw. Milieutheorie die Aufhebung der Entgegensetzung von Struktur und Praxis, indem

- das kulturelle Kapital zugleich in inkorporierter wie institutionalisierter Form (schulische Bildung) konzipiert,
- der Habitus explizit als Bindeglied zwischen Struktur und Praxis, Gesellschaft und (Gruppen von) Akteure(n) begriffen (milieuspezifische bildungsrelevante Habitus) wird und auch
- die Bildungsmilieus sich sowohl anhand ihrer sozialstrukturellen Zugehörigkeit „Oberschicht-, Mittel- und Unterschichtmilieus“ festmachen, als auch an ihrer soziokulturellen Ausrichtung, d.h. ihren bildungsrelevanten Praktiken, ihren milieuspezifischen Lebensstilen und Geschmäckern differenzieren lassen.

Deutlich werden soll, dass unter diesem Blickwinkel kulturelle Unterscheidungen soziale Unterschiede nicht ersetzen, sondern ergänzen (Fröhlich, 1994) bzw. sind beide nicht voneinander zu trennen, so dass auf einer „Mesoebene“ – im Anschluss an Bourdieu – milieuspezifische Lebensstile und Geschmackspräferenzen und in einem nächsten Schritt in der Dissertation Bildungsprozesse und -strategien beschrieben werden können.

Eine so erweiterte Sozialstrukturforschung richtet ihr Augenmerk nicht ausschließlich auf die bislang zentralen, eindimensionalen Konzepte von Schicht oder Klasse bzw. den objektiven Soziallagen (und – mit Bourdieu – die im sozialen Raum stattfindenden Klassenkämpfe um knappe Güter und Privilegien). Erweitert werden diese um die Klassifikationen konkurrierender Klassen, der Frage also, wie die Akteure gesellschaftliche Unterschiede wahrnehmen, diese herstellen und sich diesen zuordnen (Mies, 1994). Als zentral sind – mit Bourdieu – dabei die Klassifikationskämpfe im Raum der Lebensstile um die legitime Sicht der sozialen Welt zu analysieren (vgl. Bourdieu, 1985); Müller, 1994), was im Kontext Bildung z.B. in der Ersetzung sozialer durch individuelle Kompetenzunterschiede debattiert wird (vgl. Kap. 6.1).

Der Fokus verschiebt sich so von einer „gegebenen“ hin zur „gemachten“ Sozialstruktur. Auf kategorialer Ebene bildet sich dieses gewandelte Interesse in der Konjunktur der Lebensstil- und Milieubegriffe ab (Mies, 1994). Inwiefern diese Begrifflichkeiten auch in der empirischen Bildungsforschung zum Einsatz kommen wird im folgenden Ausblick skizziert.

6. Ausblick: Milieu und Bildung

Strukturierte soziale Ungleichheiten beziehen sich nach dem Verständnis der vorausgegangenen Kapitel sowohl auf sozialstrukturelle wie auch auf soziokulturell bedingte Ungleichheiten. Mit Bourdieu wird es möglich beide Ansätze theoretisch miteinander zu verbinden und auch für die Analyse von Bildungsungleichheiten fruchtbar zu machen.

Dabei wird, wie ausgeführt, im Anschluss an Bourdieu von Milieus gesprochen, die als eigenständige Kategorie sozialer Ungleichheiten fungieren und die herkömmlichen Klassen- und Schichtstrukturen in modernisierter Form repräsentieren und zudem die (Bildung-)Praxen und bildungsrelevanten Lebensstile der Akteure mit einbeziehen.

Relevant werden die vorangegangenen Ausführungen im Kontext der erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Bildungsforschung dabei nicht zuletzt, wenn es um die Lebensoptionen und -chancen in modernen Gesellschaften geht. Da das Bildungssystem als zentrales Nadelöhr der Gegenwartsgesellschaften angesehen werden kann, besitzt das Gut „Bildung“ hohe soziale Brisanz.

Analog der dargestellten Empirie von SINUS und Vester wird demnach angenommen, dass es trotz des sozialen Wandels in Form von Modernisierung und Pluralisierung nicht zu einem Relevanzverlust der objektiven Strukturen für die Praktiken von Personen, die Bildungsprozesse von Kindern, gekommen ist. Sie werden strukturiert durch die ‚objektiven‘ Lebensbedingungen, so dass Bildungsstrategien und Bildungsprozesse als sozial strukturierte Praxen verstanden werden können, die es in ihrer milieuspezifischen Ausgestaltung zu beschreiben und zu analysieren gilt.

Im Folgenden sollen drei Bezüge skizziert werden, wie der Gegenstandsbereich Bildung und soziale Ungleichheiten vertieft werden könnte.

6.1 Zur Legitimation und Re-Produktion sozialer Ungleichheiten im Kontext Bildung

Eine Fragestellung dreht sich um die Umdeutung sozialer in individuelle Kompetenz im und durch das Bildungssystem (vgl. Böttcher, 2002). Bereits (Bourdieu & Passeron, 1971)

machen deutlich, dass die Rede von der natürlichen Begabung, die Hervorhebung individueller Ungleichheit „vor allem auf Blindheit gegenüber der sozialen Ungleichheit der Bildungschancen beruht“ (Bourdieu & Passeron, 1971), S.86), ein Zitat das nachhaltig ganz aktuell in den internationalen Schulleistungsstudien anhand des starken Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolgs belegt werden konnte (u.a. PISA-Konsortium, 2001).

Die Persistenz dieser „Begabungsideologie“ ist umso größer als nicht nur das Bildungssystem diese fördert bzw. ihr gegenüber blind ist (vgl. Krais, 2004), sondern auch die Akteure, die sogenannten „Bildungsgewinner“ wie auch die „Bildungsverlierer“ an ihre Kompetenzen und Fähigkeiten bzw. ihren Mangel an Kompetenz und Fähigkeiten glauben (vgl. Bourdieu & Passeron, 1971), S.228), was im Sinne des entsprechenden Habitus als „Selbsteliminierung“ empirisch beobachtet werden kann (vgl. Böttcher, 2002).

Es wäre also z.B. der Frage nachzugehen, wie die Akteure, die Kinder, gesellschaftliche Unterschiede wahrnehmen, diese herstellen und sich diesen zuordnen (Mies, 1994). Wie sich die Legitimation und Re-Produktion sozialer Ungleichheiten im soziokulturellen Raum der Lebensstile, auf Ebene der Bildungspraxen der Kinder, vollzieht.

6.2 Herkunftsspezifische und schulische Reproduktion sozialer Bildungsungleichheiten

Eine weitere Fragestellung dreht sich um den Zusammenhang von schulischer und familialer Reproduktion von Ungleichheit. Dabei kann danach gefragt werden, inwiefern die standardisierte schulische Bildung die familiale Bildung unter Anpassungsdruck setzt und milieuspezifische Differenzen in schulische Hierarchien bzw. Ungleichheiten verwandelt, so (Grundmann et al., 2004). Von entscheidender Bedeutung sind somit die Passungsverhältnisse zwischen schulischer und außerschulischer, nicht nur der familialer Lebenswelt. Die (schulexterne) Vertrautheit mit der legitimen Kultur im Mittel- und Oberschichtmilieus wird belohnt, ihre schulischen Erfolge liegen systematisch über denen der Unterschichtmilieus.

Mit Giesecke (2003) kann in diesem Zusammenhang gefragt werden, inwiefern in Unterschichtmilieus der Aufbau einer inneren Gegenwelt vollzogen wird oder aber wie die Emanzipation vom sozialen Herkunftsmilieu aufgebaut wird, um mit der „Mittelschichtinstitution Schule“ konform zu gehen.

Bauer (2002) führt in diesem Zusammenhang aus: „Der Erfolg der Wissensvermittlung im Bildungswesen hängt von dem Abstand zwischen dem schulischen Curriculum und dem

geheimen Curriculum des Herkunftsmilieus ab. Dieser Abstand strukturiert, ob schulische Bildung als Weiter-Bildung dessen, was ohnehin schon angelegt ist, oder als Dekulturation; nämlich als Bruch mit den Erfahrungen und Fähigkeiten der Primärsozialisation und deshalb nur abgeschwächt wird“ (S.422, Hervorhebung i.O. mit dem Verweis auf Bourdieu & Passeron, 1973), S.61)

Deutlich wird hierbei, so Lüders (1997), dass „die Modernisierung des Bildungssystems Handlungsspielräume geschaffen hat, die von den Mitgliedern jeweils einer Schicht in unterschiedlicher Weise für die Gestaltung von Bildungskarrieren genutzt werden können und (...) die (...) Daten milieuspezifische Effekte im Bildungssystem erkennen lassen“ (Lüders, 1997), S. 314). Anschlussfähig sind hieran auch Fragestellungen der interkulturellen Bildungsforschung, die die familiäre Reproduktion sozialer Ungleichheit, aber auch die Rolle der Schule bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit beleuchten (vgl. z.B. Gogolin, 2003) und ihre Anmerkungen zum „Deutsch der Schule“).

6.3 Milieuspezifisches pädagogisches Handeln

Eine dritte Fragestellung im Kontext Bildung und soziale Ungleichheit bezieht sich noch stärker auf die Rolle der Schule. Die Diagnose der Schule als Mittelschichtinstitution ist nicht neu, aber dennoch kann mit Giesecke (2003) festgehalten werden, dass trotz Eingang von Schlagworten wie „Lebensweltorientierung“ und „Subjektorientierung“ in schulische Curricula und Bildungskonzeptionen, sich diese nach wie vor am Lebensstil und den Bildungspraxen bürgerlicher Milieus orientieren.

Auch von Lehrerseite aus, so Schumacher (2002), ist ein klarer milieuspezifischer Bias zu beobachten. Ihr pädagogisches Handeln, ihr Verständnis von pädagogischen Vorgängen, ihre Einstellungen und Überzeugungen orientieren sich an bzw. speisen sich aus ihrer eigenen Milieuzugehörigkeit. Die in der Studie von Schumacher befragten Lehrer gehören in der überwiegenden Mehrheit dem liberal-intellektuellen Milieu, teilweise auch dem konservativ-technokratischen Milieu (auf Datengrundlage der SINUS-Typologie) an. Schumacher kann dabei milieuspezifische Deutungsmuster zu Bildung und Erziehung sowie Handlungspräferenzen identifizieren. Zudem weist die auf das Nicht-Wissen bzgl. des sozialstrukturellen und soziokulturellen Hintergrundes der Schülerschaft hin.

Diese drei Skizzen zeigen Forschungsgegenstände auf, die sich an die theoretische und empirische Bestimmung sozialer Ungleichheit in den vorherigen Kapiteln anschließen lassen. So kann zukünftig im Rahmen der Dissertation – wie in der Einführung als drittes Desiderat

beschrieben – auch das theoretische und empirische Verhältnis von sozialer Ungleichheit und Bildung bearbeitet werden.

Literatur

- Alba, R. D., Handl, J. & Müller, W. (1994). Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS)*, 46, 209-237.
- Allmendinger, J. & Aisenbrey, S. (2002). Soziologische Bildungsforschung. In R. Tippelt (Ed.), *Handbuch Bildungsforschung* (pp. 41-60). Opladen: Leske + Budrich.
- Allmendinger, J. & Leibfried, S. (2003). Bildungsarmut. *Aus Politik und Zeitgeschichte, B 21-22/2003*, 12-18.
- Apitzsch, U. (2002). Ausländische Kinder und Jugendliche. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Eds.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (pp. 819-836). Opladen: Leske + Budrich.
- Avenarius, H., Ditton, H., Döbert, H., Klemm, K., Klieme, E., Rürup, M., Tenorth, H.-E., Weishaupt, H. & Weiß, M. (2003). *Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde (Zusammenfassung)*. 01.03.2004, von www.kmk.org/aktuell/bb_zusammenfassung.pdf
- Bauer, U. (2002). Sozialisation und die Reproduktion sozialer Ungleichheit. Bourdieus politische Soziologie und die Sozialisationsforschung. In U. H. Bittlingmayer, R. Eickelpasch, J. Kastner & C. Rademacher (Eds.), *Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus* (pp. 415-445). Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Becker, U. & Nowak, H. (1982). Lebensweltanalyse als neue Perspektive der Meinungs- und Marketingforschung. In Esomar (Ed.), *Fitting Research to Turbulent Times* (Vol. Vol. 2, pp. 247-267). Wien.
- Benner, D. (2002). Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. *Zeitschrift für Pädagogik*(1), 68-90.
- Bernstein, B. (1974). Der Unfug mit der "kompensatorischen" Erziehung. In b. e. Redaktion (Ed.), *Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg* (pp. 21-36). Weinheim: Beltz.
- Betz, T. (2003). *Bildungsprozesse als Beitrag zur Lebensqualität von Migrantenkindern - Empirische und theoretische Analysen zu Lebenslagen und Lebensqualität auf der Basis des DJI-Kinderpanel*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Trier.
- Betz, T. (i.E. 2004). Schulerfolg = Bildungserfolg? Zur Analyse außerschulischer Bildungsbeteiligung bei Kindern mit Migrationshintergrund. In C. Alt (Ed.), *Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Blossfeld, H.-P. & Shavit, Y. (1993). Persisting Barriers. Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries. In Y. Shavit & H.-P. Blossfeld (Eds.), *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment In Thirteen Countries* (pp. 1-23). Boulder: Westview Press.
- BMBF (2004). *Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht. Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Berlin.

- BMFSFJ. (2000). *Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen, Belastungen, Herausforderungen (6. Familienbericht)*. Berlin: BMFSFJ.
- Bohn, C. & Hahn, A. (2002). Pierre Bourdieu. In D. Kaesler (Ed.), *Klassiker der Soziologie Bd. 2* (pp. 252-271). München: C. H. Beck.
- Böhnisch, L. (1985). *Lebensbewältigung*. Weinheim: Juventa.
- Böhnisch, L. (1997). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Bohnsack, R. (1998). Milieu als konjunkter Erfahrungsraum. Eine dynamische Konzeption von Milieu in empirischer Analyse. In U. Matthiesen (Ed.), *Die Räume der Milieus. Neue Tendenzen in der sozial- und raumwissenschaftlichen Milieuforschung, in der Stadt- und Raumplanung* (pp. 119-131). Berlin: Ed. Sigma.
- Bommes, M. & Radtke, F.-O. (1993). Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(3), 483-397.
- Böttcher, W. (2002). Schule und soziale Ungleichheit: Perspektiven pädagogischer und bildungspolitischer Interventionen. In J. Mägdefrau & E. Schumacher (Eds.), *Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge - Neue Herausforderungen* (pp. 35-57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (1970). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Ed.), *Soziale Ungleichheiten* (pp. 183-198). Göttingen: Schwartz & Co.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und "Klassen". Leçon sur la leçon*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). *Rede und Antwort*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Brake, A. (2003). Worüber sprechen wir, denn von PISA die Rede ist? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 23(1), 24-39.
- Brake, A. & Büchner, P. (2003). Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. Überlegungen zur Bildungsbedeutsamkeit der Familie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(4), 618-638.

- Büchel, F. & Wagner, G. (1996). Soziale Differenzen der Bildungschancen in Westdeutschland - Unter besonderer Berücksichtigung von Zuwandererkindern. In W. Zapf, J. Schupp & R. Habich (Eds.), *Lebenslagen im Wandel. Sozialberichterstattung im Längsschnitt* (pp. 80-96). Frankfurt a. Main: Campus.
- Büchner, P. (2001). Kindliche Risikobiographien. Über die Kulturalisierung von sozialer Ungleichheit im Kindesalter. In E. Rohrmann (Ed.), *Mehr Ungleichheit für alle. Fakten, Analysen und Berichte zur sozialen Lage der Republik am Anfang des 21. Jahrhunderts* (pp. 97-114). Heidelberg: Winter.
- Büchner, P. (2003). Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 5-24.
- Büchner, P. & Fuhs, B. (1996). Der Lebensort Familie. Alltagsprobleme und Beziehungsmuster. In P. Büchner, B. Fuhs & H.-H. Krüger (Eds.), *Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland* (pp. 159-200). Opladen: Leske + Budrich.
- Büchner, P. & Krüger, H.-H. (1996). Schule als Lebensort von Kindern und Jugendlichen. Zur Wechselwirkung von Schule und außerschulischer Lebenswelt. In P. Büchner, B. Fuhs & H.-H. Krüger (Eds.), *Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland* (pp. 201-224). Opladen: Leske + Budrich.
- Büchner, P. & Krüger, H.-H. (1996b). Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb der Schule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Hessen und Sachsen-Anhalt. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 11/96, 21-30.
- Bundesamt, S. (2002). *Datenreport 2002. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Dangschat, J. S. (1996). Raum als Dimension sozialer Ungleichheit und Ort als Bühne der Lebensstilisierung? Zum Raumbezug sozialer Ungleichheit und von Lebensstilen. In O. G. Schwenk (Ed.), *Lebensstil zwischen Sozialstrukturanalyse und Kulturwissenschaft* (pp. 99-135). Opladen: Leske + Budrich.
- Diefenbach, H. & Nauck, B. (2000). Der Beitrag der Migrations- und Integrationsforschung zur Entwicklung der Sozialwissenschaften. In I. Gogolin & B. Nauck (Eds.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogrammes FABER* (pp. 37-52). Opladen: Leske + Budrich.
- Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- du Bois-Reymond, M. (1994). Die moderne Familie als Verhandlungshaushalt. Eltern-Kind-Beziehungen in West- und Ostdeutschland und in den Niederlanden. In M. du Bois-Reymond, P. Büchner, H.-H. Krüger, J. Ecarus & B. Fuhs (Eds.), *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich* (pp. 137-219). Opladen: Leske + Budrich.
- Engler, S. (1995). Soziale Ungleichheit und Gesellschaftsanalyse am Beispiel von Beck und Bourdieu. In G. Kneer, K. Kraemer & A. Nassehi (Eds.), *Soziologie. Zugänge zur Gesellschaft. Bd. 2: Spezielle Soziologien* (pp. 261-279). Hamburg: Lit.
- Esser, H. (1990). *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie*. Opladen: Westdeutscher.

- Familie, L.-I. J. (2002). *Kindheit 2001. Das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Familienbericht, S. (2000). *Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fischer, A., Fritzsche, Y., Fuchs-Heinritz, W. & Münchmeier, R. (2000). *Jugend 2000. 13. Shell-Jugendstudie, Bd. 1*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fröhlich, G. (1994). Kapital, Habitus, Feld, Symbol. Grundbegriffe der Kulturtheorie bei Pierre Bourdieu. In I. Mörth & G. Fröhlich (Eds.), *Das symbolische Kapital der Lebensstile. Zur Kulturosoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu* (pp. 31-54). Frankfurt a. Main: Campus.
- Fuchs, H.-W. (2003). Auf dem Weg zu einem neuen Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(2), 161-179.
- Furtner-Kallmünzer, M., Hössl, A., Janke, D., Kellermann, D. & Lipski, J. (2002). *In der Freizeit für das Leben lernen. Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern*. München: DJI.
- Geißler, R. (2002). *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Bonn: Westdeutscher.
- Gemende, M. (1997). Familien ausländischer Herkunft - im Spannungsfeld zwischen Assimilation und Ethnizität. In L. Böhnisch & K. Lenz (Eds.), *Familien. Eine interdisziplinäre Einführung* (pp. 283-297). Weinheim: Juventa.
- Giesecke, H. (2003). Warum die Schule soziale Ungleichheiten verstärkt. *Neue Sammlung*, 43(2), 254-256.
- Gogolin, I. (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann u. Helbig.
- Gogolin, I. (2000). Minderheiten, Migration und Forschung. Ergebnisse des DFG-Schwerpunktprogrammes FABER. In I. Gogolin & B. Nauck (Eds.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogrammes FABER* (pp. 15-35). Opladen: Leske + Budrich.
- Gogolin, I. (2002). Interkulturelle Bildungsforschung. In R. Tippelt (Ed.), *Handbuch Bildungsforschung* (pp. 263-279). Opladen: Leske + Budrich.
- Gogolin, I. (2003). Gleiche Bildungschancen für Kinder mit Migrationshintergrund - möglich auch in Deutschland? In F. u. I. Beauftragte der Bundesregierung für Migration (Ed.), *Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementar- und Primarbereich. Dokumentation*. (pp. 17-30). Berlin.
- Gogolin, I. & Nauck, B. (2000). *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogrammes FABER*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2000). Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In I. Gogolin & B. Nauck (Eds.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogrammes FABER* (pp. 321-341). Opladen: Leske + Budrich.
- Grundmann, M. (1998). *Norm und Konstruktion. Zur Dialektik von Bildungsvererbung und Bildungsaneignung*. Opladen: Leske + Budrich.

- Grundmann, M. (1999). Bildungserfahrung, Bildungsselektion und schulische Leistungsbewertung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 19(4), 339-353.
- Grundmann, M. (2002). Sozialisation und die Genese von Handlungsbefähigung. In H. Uhlendorff & H. Oswald (Eds.), *Wege zum Selbst. Soziale Herausforderungen für Kinder und Jugendliche*. (pp. 37-56). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U. H., Dravenau, D. & Groh-Samberg, O. (2004). Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie? Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Bildungsungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 24(2), 124-145.
- Grundmann, M., Groh-Samberg, O., Bittlingmayer, U. H. & Bauer, U. (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 25-45.
- Hartmann, P. H. (1999). *Lebensstilforschung. Darstellung, Kritik und Weiterentwicklung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hettlage-Varjas, A. & Hettlage, R. (1995). Übergangsidealitäten im Migrationsprozess. *Zeitschrift für Frauenforschung*, 3, 13-26.
- Honig, M.-S. (1999). Forschung "vom Kinde aus"? Perspektivität in der Kindheitsforschung. In M.-S. Honig, Lange, A. & Leu, H. R. (Ed.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (pp. 33-50). Weinheim: Juventa.
- Honig, M.-S., Leu, H. R. & Nissen, U. (1996). Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster. Zur Strukturierung eines Forschungsfeldes. In M.-S. Honig, H. R. Leu & U. Nissen (Eds.), *Kinder und Kindheit: Soziokulturelle Muster - sozialisationstheoretische Perspektiven* (pp. 9-29). Weinheim: Juventa.
- Hössl, A. (2002). Freizeitaktivitäten und Freizeitlernen. In M. Furtner-Kallmünzer, A. Hössl, D. Janke, D. Kellermann & J. Lipski (Eds.), *In der Freizeit für das Leben lernen. Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern*. (pp. 37-75). München: DJI.
- Hradil, S. (1987). *Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hradil, S. (1992). Alte Begriffe und neue Strukturen. Die Milieu-, Subkultur- und Lebensstilforschung der 80er Jahre. In S. Hradil (Ed.), *Zwischen Bewußtsein und Sein. Die Vermittlung "objektiver" Lebensbedingungen und "subjektiver" Lebensweisen* (pp. 15-55). Opladen: Leske + Budrich.
- Hradil, S. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim: Beltz.
- Joos, M. (2001). *Die soziale Lage der Kinder. Sozialberichterstattung über die Lebensverhältnisse von Kindern in Deutschland*. Weinheim: Juventa.
- Kaiser, G. & Schwarz, I. (2003). Mathematische Literalität unter einer sprachlich-kulturellen Perspektive. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(3), 357-377.
- Karakasoglu-Aydin, Y. (2001). Kinder aus Zuwandererfamilien im Bildungssystem. In W. Böttcher, K. Klemm & T. Rauschenbach (Eds.), *Bildung und Soziales in Zahlen*.

- Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich* (Vol. Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, Bd. 33, pp. 273-302). Weinheim: Juventa.
- Kauke, M. (1995). Kinder auf dem Pausenhof. Soziale Interaktion und soziale Normen. In I. Behnken & O. Jaumann (Eds.), *Kindheit und Schule: Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung*. (pp. 51-62). Weinheim: Juventa.
- Klafki, W. (1986). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(4), 455-476.
- Köhler, T. (2001). *Reflexivität und Reproduktion. Zur Sozialtheorie der Kultur der Moderne nach Habermas und Bourdieu*. Hannover: Offizin.
- Konietzka, D. (1995). *Lebensstile im sozialstrukturellen Kontext. Ein theoretischer und empirischer Beitrag zur Analyse soziokultureller Ungleichheiten*. Opladen: Westdeutscher.
- Krais, B. (1993). Geschlechterverhältnis und symbolische Gewalt. In G. Gebauer & C. Wulf (Eds.), *Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus* (pp. 208-250). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Krais, B. (1996). Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In J. B. u. Arbeit (Ed.), *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit* (pp. 118-146). Opladen: Leske + Budrich.
- Krais, B. (2004). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 24(2), 115-124.
- Krappmann, L. (2002). Kinder und ihre Freunde. In LBS-Initiative Junge Familie (Ed.), *Kindheit 2001. Das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten* (Vol. LBS-Initiative Junge Familie, pp. 257-274). Opladen: Leske + Budrich.
- Kreppner, K. & Klöckner, C. (2002). Kinder in ihrer Familie. In LBS-Initiative Junge Familie (Ed.), *Kindheit 2001. Das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten* (Vol. LBS-Initiative Junge Familie, pp. 211-236). Opladen: Leske + Budrich.
- Kristen, C. (1999). *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit - ein Überblick über den Forschungsstand*. Mannheim.
- Kristen, C. (2003). Ethnische Unterschiede im deutschen Schulsystem. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 21-22/2003, 26-32.
- Kristen, C. & Granato, N. (2004). Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In K. J. Bade, M. Bommes & R. Münz (Eds.), *Migrationsreport 2004. Fakten - Analysen - Perspektiven*. Frankfurt: Campus.
- Kronig, W. (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinds. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 126-141.
- Krüger, H.-H. & Grunert, C. (2002). *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Leenen, W. R., Grosch, H. & Kreidt, U. (1990). Bildungsverständnis, Plazierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. Ergebnisse qualitativer Interviews mit "bildungserfolgreichen" Migranten der Zweiten Generation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(5), 753-771.

- Leu, H. R. (2002). Sozialberichterstattung über die Lage von Kindern - ein weites Feld. In H. R. Leu (Ed.), *Sozialberichterstattung zu Lebenslagen von Kindern* (pp. 9-33). Opladen: Leske + Budrich.
- Liebau, E. (1984). Gesellschaftlichkeit und Bildsamkeit des Menschen. *Neue Sammlung*, 24(3), 245-261.
- Lüders, M. (1997). Von Klassen und Schichten zu Lebensstilen und Milieus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(2), 301-320.
- Lüscher, K. & Lange, A. (1996). Form und Prozeß: Pluralität von Familien und Aufwachsen heute. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 16(3), 227-245.
- Matthiesen, U. (1998). Milieus in Transformationen. Positionen und Anschlüsse. In U. Matthiesen (Ed.), *Die Räume der Milieus. Neue Tendenzen in der sozial- und raumwissenschaftlichen Milieuforschung, in der Stadt- und Raumplanung* (pp. 17-79). Berlin: Ed. Sigma.
- Merten, R. (2004). *Sozialpädagogische Perspektiven auf ein unterbelichtetes Verhältnis*. Paper auf der Tagung: Bildung über die Lebenszeit (März 2004), Universität Zürich.
- Messner, R. (2003). PISA und Allgemeinbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(3), 400-412.
- Meulemann, H. (1997). Werte wandeln sich - aber nicht ihre Unterschiede zwischen sozialen Schichten. *Theorie und Praxis der sozialen Arbeit*, 48(2), 12-22.
- Mies, T. (1994). Leib und Sozialstruktur. Zur neueren Soziologie der sozialen Ungleichheit. *Soziale Ungleichheit in Psychotherapie und Beratung. Arbeitshefte Gruppenanalyse 2/1994*.
- Müller, H.-P. (1986). Kultur, Geschmack und Distinktion. Grundzüge der Kulturosoziologie Pierre Bourdieus. In F. Neidhardt, M. R. Lepsius & W. Johannes (Eds.), *Kultur und Gesellschaft. Sonderheft 27 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (pp. 162-190). Opladen: Westdeutscher.
- Müller, H.-P. (1992). Sozialstruktur und Lebensstile. Zur Neuorientierung der Sozialstrukturforschung. In S. Hradil (Ed.), *Zwischen Bewußtsein und Sein. Die Vermittlung "objektiver" Lebensbedingungen und "subjektiver" Lebensweisen* (pp. 57-66). Opladen: Leske + Budrich.
- Müller, H.-P. (1994). Kultur und soziale Ungleichheit. Von der klassischen zur neueren Kulturosoziologie. In I. Mörth & G. Fröhlich (Eds.), *Das symbolische Kapital der Lebensstile. Zur Kulturosoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu* (pp. 55-74). Frankfurt a. Main: Campus.
- Müller, H.-P. (1997). *Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Nauck, B., Diefenbach, H. & Petri, K. (1998). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(5), 701-722.
- Papilloud, C. (2003). *Einführung in eine Soziologie des Unterschieds. Mit einem Nachwort von Loic Waquant*. Bielefeld: transcript.

- PISA-Konsortium, D. (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Rademacher, C. & Wiechens, P. (2001). *Geschlecht - Ethnizität - Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz*. Opladen: Leske + Budrich.
- Reyer, J. (2002). *Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne*. Hohengehren: Schneider.
- Roebbers, C. M., Mecheril, A. & Schneider, W. (1998). Migrantenkinder in deutschen Schulen. Eine Studie zur Persönlichkeitsentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(5), 723-736.
- Schimpl-Neimanns, B. (2000). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS)*, 52(4), 636-669.
- Schulze, G. (1993). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt a. Main: Campus.
- Schumacher, E. (2002). Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen - oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In J. Mägdefrau & E. Schumacher (Eds.), *Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge - Neue Herausforderungen* (pp. 253-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwingel, M. (2000). *Bourdieu - zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Sinus, S. (2002). *Informationen zu den SINUS-Milieus 2002*. Heidelberg: Sinus Sociovision.
- SPD. (1984). *Planungsdaten für die Mehrheitsfähigkeit der SPD. Ein Forschungsprojekt des Vorstandes der SPD*. Bonn.
- Stein, P. (2003). *Lebensstile im Kontext von Mobilitätsprozessen. Entwicklung eines Modells zur Analyse von Effekten sozialer Mobilität und Anwendung in der Lebensstilforschung*. Duisburg.
- Steinbach, A. & Nauck, B. (2004). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien. Zur Erklärung von ethnischen Unterschieden im deutschen Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 7(1), 20-32.
- Treibel, A. (1999). *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*. Weinheim: Juventa.
- Ueltzhöffer, J. & Flaig, B. B. (1993). Spuren der Gemeinsamkeit? Soziale Milieus in Ost- und Westdeutschland. In W. Weidenfeld (Ed.), *Deutschland. Eine Nation - doppelte Geschichte. Materialien zum deutschen Selbstverständnis* (pp. 61-81). Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- v. Hentig. (1999). *Bildung. Ein Essay*. Weinheim: Beltz.
- Vester, M. (1992). Die Modernisierung der Sozialstruktur und der Wandel von Mentalitäten. Zwischenergebnisse einer empirischen Untersuchung in der westlichen Bundesrepublik. In S. Hradil (Ed.), *Zwischen Bewußtsein und Sein. Die Vermittlung "objektiver" Lebensbedingungen und "subjektiven" Lebensweisen* (pp. 223-249). Opladen: Leske + Budrich.
- Vester, M. (1994). Die verwandelte Klassengesellschaft. Modernisierung der Sozialstruktur und Wandel der Mentalitäten in Westdeutschland. In I. Mörth & G. Fröhlich (Eds.), *Das*

- symbolische Kapital der Lebensstile. Zur Kulturosoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu* (pp. 129-166). Frankfurt a. Main: Campus.
- Vester, M. (2004). Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In S. Engler & B. Kraus (Eds.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus* (pp. 13-53). Weinheim: Juventa.
- Vester, M., v. Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T. & Müller, D. (1993). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Köln: Bund-Verlag.
- Vester, M., v. Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T. & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- von Salisch, M. (2000). Zum Einfluß von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In M. Amelang (Ed.), *Determinanten individueller Unterschiede* (pp. 345-405). Göttingen: Hogrefe.
- von Salisch, M. P., I. (1998). Ärgerregulierung in den Freundschaften von Schulkindern - Entwicklung eines Fragebogens. *Diagnostica*, 44(1), 41-53.
- Wagner, P. (1999). Kindertagesstätten als interkulturelle Lernorte - Überlegungen zu einem Projekt. In D. P. M. Kinderleben (Ed.), *Mehrsprachigkeit im multikulturellen Kinderleben* (Vol. 2/1999, pp. 52-64). München: DJI.
- Wahl, A. (1997). *Strukturierte Pluralität. Lebensstile zwischen vertikalen Strukturbedingungen und intervenierenden Faktoren*. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Wößmann, L. (2003). Familiärer Hintergrund, Schulsystem und Schülerleistungen im internationalen Vergleich. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 21-22/2003, 33-38.
- Youniss, J. (1994). *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Zedler, P. (2000). Wandlungen des Reformdiskurses. Konfliktlinien leitender Orientierungs- und Bewertungsmaßstäbe in der Schulentwicklung. In H.-H. Krüger & H. Wenzel (Eds.), *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung* (pp. 15-41). Opladen: Leske + Budrich.
- Zedler, P. (2002). Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In R. Tippelt (Ed.), *Handbuch Bildungsforschung* (pp. 21-39). Opladen: Leske + Budrich.
- Zinnecker, J. & Silbereisen, R. K. (1998). *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*. (2. Auflage ed.). Weinheim: Juventa.