

## Theorien der Sozialisation: Möglichkeiten, Grenzen, Perspektiven

Christian Grabau

### 1. Überblick

#### 1.1. Siegfried Bernfeld und die wunderlichen Astronomen

Der sozialisationstheoretische Blick entzaubert: Die Art und Weise, wie ich mich in der Welt bewege, wie ich sie wahrnehme, in ihr handele, mich auf andere Menschen und Dinge beziehe oder welche Gefühle sie in mir hervorrufen, all dies unterliegt nicht einfach meinem Willen oder meiner Entscheidung. Mein Handeln, Wahrnehmen, Denken und Fühlen ist vielfältig gerahmt und beeinflusst von eben dieser Welt – von dem Milieu, in das ich geboren wurde, von den familiären Verhältnissen, denen ich mich nicht nur als Kind nicht entziehen kann, von den Freundschaften, die meist eher mich gewählt haben als ich sie, von den Kindergärten und Schulen, in die ich geraten bin und so weiter. Eben dies ist die zentrale Frage, auf die Sozialisationstheorien Antworten suchen: Wenn man nicht davon ausgeht, dass Menschen sich in Wechselwirkung mit der Welt gänzlich selbst erschaffen (Bildung) oder gezielt von der älteren Generation zu dem geformt werden, was sie sind (Erziehung) – welche Faktoren sind es dann, die einen Menschen dazu bringen, auf eine bestimmte Weise zu denken, zu handeln und zu fühlen?

Theorien der Sozialisation rücken also die sozialen, politischen, ökonomischen und materiellen Bedingungen in den Blick, unter denen sich Prozesse der Erziehung, der Bildung und des Aufwachsens vollziehen. Sie fragen danach, in welcher Weise pädagogische Interaktionen in der Familie oder in Bildungsinstitutionen gerahmt werden und unter welchen Bedingungen sich Menschen bilden. Auch wenn es mitunter als selbstverständlich erscheinen mag, dass pädagogische Tätigkeiten und Prozesse nicht im luftleeren Raum stattfinden, ist die Wucht, mit der diese Perspektive Eingang in die erziehungswissenschaftlichen Diskussionen gefunden hat, nicht zu unterschätzen, stellt sie

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45600>



doch sowohl die Gestaltungsmöglichkeiten und mithin die Allmacht der Erzieherinnen und Erzieher ebenso in Frage wie die Autonomie des Individuums.

Als Beispiel für diese Wucht des sozialisationstheoretischen Denkens lässt sich der marxistische Pädagoge Siegfried Bernfeld (1892-1953) heranziehen. Obwohl er den Begriff der Sozialisation nicht verwendet, betreibt er durchaus Sozialisationsforschung *avant la lettre*. Denn es geht ihm gerade darum, die Illusionen pädagogischer Allmacht zu entlarven, wie sie vor allem in den erziehungsoptimistischen reformpädagogischen Strömungen seiner Zeit zum Ausdruck kommen. Das 1925 erschienene *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* erinnert schon im Titel daran, dass Pädagogik ihre hehren Ideale immer wieder verfehlen muss. Bernfeld (1973, S. 13) macht ihr zum Vorwurf, dass sie ihr Versagen nicht zum Anlass nimmt, eine »Tatbestands-Gesinnung« auszubilden. Die Pädagogik unternehme nicht den Versuch, die sozialen und psychischen Bedingungen und somit die Grenzen ihres Handelns zu prüfen, sondern hänge weiter an den Lippen der großen »Pädagogiker« Pestalozzi, Fichte, Rousseau, Comenius, und viele mehr – »[w]underliche Astronomen«, wie Bernfeld sie nennt, »die nachts fest schlafen und sich morgens von Sternen erzählen lassen, um nach Tische über sie zu denken und zu schreiben« (ebd., S. 31). Das aber mache sie blind für die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen sie wirken. Bernfeld wirft den Pädagoginnen und Pädagogen seiner Zeit vor, auf diese Weise die sozialen Ungleichheiten und Herrschaftsverhältnisse zu perpetuieren. Genau dies, die soziale Bedingtheit jeglicher pädagogischer Tätigkeit aufzuschlüsseln und mithin ihren Anteil an der Reproduktion der sozialen Ordnung zu entlarven, macht sich Bernfeld in seinen Schriften zur Aufgabe – und benennt damit zugleich eine zentrale Motivation des (kritischen) sozialisationstheoretischen Denkens.

## 1.2. Argumentationsweisen und Perspektiven

Bernfeld gebraucht, wie erwähnt, den Begriff der Sozialisation nicht, sondern hält an dem der Erziehung fest, um ihn aber gänzlich umzudeuten. Erziehung gilt ihm als »die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache« (ebd., S. 51). Sie wird nicht länger als »System von Normen und Anweisungen« gefasst, sondern als ein »gesellschaftliche[r] Prozess« (ebd.). In der Folge wird die Macht der pädagogischen Absicht relativiert und der Blick frei für die ungeplanten Effekte pädagogischer Einrichtungen. Diese zu erforschen, wird zu einer der größten Herausforderungen der Pädagogik: »Das Schulwesen hat offenbar Wirkungen, die über den

## 2

eigentlichen Unterricht weit hinausreichen. Die Schule – als Institution – erzieht« (ebd., S. 28). Bernfelds *Institutetik* (Honig, 2002) bezeichnet die Notwendigkeit, die institutionellen Rahmungen des erzieherischen Handelns in den Blick zu nehmen. In den Fokus geraten nun auch solche Einflussfelder und -instanzen, welche die tief verankerten Einstellungen und Dispositionen der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Zöglinge prägen: Milieu, Familie, Peers. Obwohl Bernfelds nüchterne Analyse der Bedingungen pädagogischer Interaktionen, ihrer Effekte und gesellschaftlichen Funktion visionär wirkt, stieß sie kaum auf Resonanz. Bernfeld blieb zu seiner Zeit ein akademischer Außenseiter.

Aber es sind genau die Fragen nach der geradezu unheimlichen Reproduktion der sozialen Welt, ihrer Hierarchien und Ungleichheiten, die auch die Popularisierung des sozialisationstheoretischen Paradigmas in den 1960er und 1970er Jahren motivieren sollten. Dabei hat sich allerdings kein einheitliches Verständnis von Sozialisation herausgebildet. Das ist auch darauf zurückzuführen, dass es sich um ein Konzept handelt, welches von verschiedenen Disziplinen bearbeitet wird – wie etwa der Soziologie, der Psychologie, der Biologie oder eben der Pädagogik (Hurrelmann et al., 2015). Historisch besehen war es insbesondere die sich um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert etablierende Soziologie, die den Blick auf die gesellschaftlichen Rahmungen gelenkt hat, in denen sich Prozesse der Erziehung und Bildung vollziehen, wobei auch die Angst vor der sozialen Unordnung in Zeiten gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse eine Rolle spielte. Émile Durkheim (1858-1917) etwa, der die Abhängigkeit der Erziehungs- und Bildungsideale von den historischen und sozialen Umständen nachwies, suchte die Bedingungen ausfindig zu machen, unter denen sich die Neuankömmlinge durch die Verinnerlichung gesellschaftlicher Normen und Erwartungen in eine bestehende Ordnung *einfügen*. Er interessierte sich also in erster Linie für die gelingende Reproduktion des sozialen Gefüges. Dieses soziologisch-funktionalistische Paradigma, das bis in die 1960er und 1970er Jahre hinein den Blick auf das Sozialisationsgeschehen prägte und vielfältige Forschungen motivierte, sah sich allerdings auch zunehmend einer Kritik ausgesetzt, die sowohl auf den normativen als auch den erkenntnistheoretischen Vorrang der Gesellschaft gegenüber dem Individuum zielte. Gegen den normativen Vorrang der Gesellschaft, der die Notwendigkeit der Ordnungserhaltung betonte, wurden – etwa im Anschluss an die Kritische Theorie – Perspektiven stark gemacht, welche die Möglichkeiten des Individuums in den Mittelpunkt rückten, sich gegenüber den sozialen Institutionen zu behaupten. Gegen den erkenntnistheoretischen Vorrang der Gesellschaft entwickelten sich Konzepte, welche die Eigentätigkeit der Einzelnen in der Interaktion mit der

sozialen Umwelt betonten (siehe etwa Hurrelmann, 1983). Insofern lässt sich kaum von *der* Sozialisationstheorie sprechen, sondern von Theorien der Sozialisation, die mit unterschiedlichen Absichten jeweils verschiedene Facetten des Sozialisationsgeschehens in den Mittelpunkt rücken. Die *Gemeinsamkeit* der unterschiedlichen und mitunter konkurrierenden Perspektiven auf das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft liegt darin, dass sie von der »sozialisationstheoretischen Grundbeobachtung« ausgehen, »dass Menschen faktisch durchgängig diejenigen Formen annehmen, die in den jeweiligen Gesellschaften auch erwartbar sind« (Ricken & Wittpoth, 2017, S. 228) – und dies auch dann, wenn die gesellschaftlichen Erwartungshaltungen gar nicht als Zwang erlebt werden, sondern sich in den Willen der Individuen selbst einschreiben.

## 2. Zum Beispiel Bourdieu: Sozialisation als Habitualisierung

### 2.1. Die Geburt der Theorie aus dem Leiden an der Welt (und der Schule insbesondere)

Eine Pointe sozialisationstheoretischen Denkens besteht nun darin, dass es die Vorliebe für dieses Denken selbst zu erklären beansprucht. Als Frage formuliert: Welche Umstände motivieren Menschen dazu, sich auf eine bestimmte theoretische Perspektive einzulassen und andere abzulehnen? Was treibt Menschen dazu, einen ganz bestimmten Blick auf die Welt zu entwickeln? Genau dies rückt Pierre Bourdieu (1930-2002) in einer Vorlesung in den Fokus, die er im März 2001 in seiner letzten Vorlesungsreihe am *Collège de France* hält. In dieser Vorlesung, die später unter dem Titel *Ein soziologischer Selbstversuch* zuerst in deutscher Sprache (2002) und dann in französischer (2004) veröffentlicht wurde, unternimmt Bourdieu den Versuch, seinen theoretischen Ansatz auf die eigene Lebensgeschichte anzuwenden und die Bedingungen seiner Habitusgenese zu bestimmen. Ganz konkret geht es ihm dabei um die Frage, welche Umstände ihn dazu gebracht haben, sich der soziologischen Forschung zuzuwenden, wie sich also bei ihm ein ganz spezifischer Blick auf die soziale Welt entwickelte. Dabei ist schon der Umstand, überhaupt eine akademische Karriere eingeschlagen zu haben, bemerkenswert: Aufgewachsen in einer ländlichen Gegend, in einem Milieu und in Familienverhältnissen, die ihn dazu – aus seiner eigenen theoretischen Perspektive – kaum prädisponiert haben, ist es Bourdieu doch gelungen, sich von seinem familiären Erbe und seinem *Klassenhabitus* zu entfernen und das fast Unmögliche zu schaffen, nicht nur das Gymnasium zu besuchen, sondern eine Aus-

## 2

bildung an der angesehenen *École normale supérieure* zu meistern. Die Art und Weise, wie er diese Geschichte eines sozialen Aufstiegs erzählt, ist dabei auffallend: So versucht er eben nicht, seinen Aufstieg als Akt eines unbändigen Willens oder rationaler Überlegungen darzustellen, sondern mit einem soziologischen Instrumentarium unter die Lupe zu nehmen. Dabei spielt der Begriff des Habitus eine entscheidende Rolle. Mit ihm versucht Bourdieu zu beschreiben, wie sich bestimmte Dispositionen des Wahrnehmens, des Fühlens und des Handelns im Zuge des Aufwachsens in die Körper der Individuen einschreiben und sie dazu bringen, auf fast magische Weise die Verhaltens- und Denkweisen desjenigen Milieus zu reproduzieren, aus dem sie stammen – ohne dass dies unbedingt bewusst geschehen müsste: »Die Konditionierungen, die mit einer bestimmten Klasse von Existenzbedingungen verknüpft sind, erzeugen die Habitusformen als Systeme dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, als strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren, das heißt als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen, die objektiv an ihr Ziel angepasst sein können, ohne jedoch bewußtes Anstreben von Zwecken und ausdrückliche Beherrschung der zu deren Erreichung erforderlichen Operationen vorauszusetzen, die objektiv ›geregelt‹ sind, ohne irgendwie das Ergebnis der Einhaltung von Regeln zu sein, und genau deswegen kollektiv aufeinander abgestimmt sind, ohne aus dem ordnenden Handeln eines Dirigenten hervorgegangen zu sein« (Bourdieu, 1993, S. 98 f.).

Bourdieu (2002, S. 113) schreibt sich selbst nun etwas zu, was er einen »gespaltenen, von Spannungen und Widersprüchen beherrschten Habitus« nennt. Die Harmonie von Habitus und Habitat wird empfindlich gestört in dem Moment, in dem Bourdieu die familiäre Welt verlässt und in die Welt der gehobenen Bürgersöhne und -töchter eintaucht, die das Gymnasium darstellt. Ihm wird schnell klar, dass diese Welt nicht die seine ist. Zwischen Auflehnung und Anpassung pendelnd, bleibt er ein Außenseiter, was ihm seine Mitschülerinnen und Mitschüler deutlich zu verstehen geben. Diese Erfahrungen durchziehen die Biografie Bourdieus. Auch wenn es ihm gelingt, das familiäre Erbe hinter sich zu lassen, sucht ihn seine Geschichte doch immer wieder heim. In der Schule, in der Universität und in dem Pariser Intellektuellenmilieu fühlt er sich nie ganz heimisch. Er bemerkt den Abstand zwischen sich und denjenigen, die von Anfang an für eine solche Laufbahn vorgesehen waren, die sich wie ein Fisch im Wasser in dieser Welt bewegen, die dem Aufsteiger immer ein Stück weit fremd bleiben wird. Dieses Unbehagen, das sich mit Scham, Ekel oder Wut mischt, ist es, das ihn dazu motiviert, eine besondere Perspektive auf die Welt zu entwickeln, Distanz zu ihr und ihren schönen Versprechen einzunehmen und unter der Oberflä-

che der Normalität jene *symbolische Gewalt* wahrzunehmen, welche die einen dazu bringt, nach dem Höchsten zu streben, während sie die anderen an ihren Platz kettet und ein Einvernehmen mit diesem Schicksal erzeugt. Was Bourdieu hier beschreibt, ist also nichts weniger als die Geburt einer Theorie und einer bestimmten theoretischen Einstellung, mithin einer gesteigerten Reflexivität und Sensibilität aus einem Leiden an einer Welt, die nicht die seine ist, in der er mit seinem Habitus immer wieder aneckt und die ihn immer wieder auszustoßen versucht (Rieger-Ladich, 2018).

## 2.2. Der Preis des Aufstiegs

Zugleich erzählt Bourdieu in seiner Abschiedsvorlesung die Geschichte eines unwahrscheinlichen Aufstiegs – und er erzählt von dem Preis, den Aufsteigerinnen und Aufsteiger zu zahlen haben. Das Gymnasium, das er besucht, stellt Anforderungen an ihn, auf die ihn seine familiäre Umgebung nicht vorbereiten konnte. Es setzt stillschweigend Verhaltensnormen, die ihm fremd bleiben. Die Lehrerinnen und Lehrer, denen er begegnet, sprechen ebenso wie seine Mitschülerinnen und Mitschüler, die aus bürgerlichen Verhältnissen entstammen, eine andere Sprache. Ihre Gesten und Verhaltensweisen unterscheiden sich grundlegend von denen, die Bourdieu aus seiner Kindheit vertraut sind. Bourdieus Habitus trifft auf ein Feld, das von stillschweigenden und den Akteurinnen und Akteuren meist selbst nicht bewussten Anforderungen und Erwartungen geprägt wird, die ihn als Abweichler entlarven. Als jemand, der nicht wirklich hierin gehört, weil ihm das passende kulturelle Kapital fehlt, das weit subtiler als das ökonomische über die Positionierung im sozialen Raum entscheidet – und damit auch über das Wohlergehen der Einzelnen, über die Möglichkeiten, die einem Menschen eröffnet werden oder verwehrt bleiben.

Bourdieu reagiert auf seine Situation mit einer gewissen Aufsässigkeit, die ihn immer an den Rand des Schulverweises führt, die es ihm aber auch ermöglicht, weiterzumachen und sich, anders als die meisten, dem über die Schule vermittelten gesellschaftlichen Urteil – dass er eben nicht dazu disponiert ist, zu den privilegierten Milieus zu gehören – nicht zu fügen. Aber auch, wenn er es gegen jede Wahrscheinlichkeit schafft, die Schule abzuschließen und sich emporzuarbeiten, bleibt der Stachel. Dieser wird für Bourdieu zum Antrieb, sich mit der zumeist verdeckten Gewalt der Bildungsinstitutionen zu beschäftigen, die vor allem dazu dient, die sozialen Hierarchien und die Herrschaftsverhältnisse zu reproduzieren. In ihren Büchern *Die Erben* und *Die Illusion der Chancengleichheit* analysieren Bourdieu und Jean-Claude Passeron

(2007; 1971) auch jene Mechanismen, mit denen die Schule die bestehende Ordnung erhält, indem sie den Kindern der herrschenden Klassen den Zugang zu den höheren sozialen Positionen sichert, während sie auf eine subtile Art jene in die Schranken weist, die nicht das notwendige inkorporierte kulturelle Kapital mitbringen – nicht die *richtige* Sprache, die *richtige* Weise sich auszudrücken, nicht die *richtigen* Gesten und die *richtige* Einstellung zur Schule – und deren Habitus nicht zu dem schulischen Feld passt, das über die Zukunftschancen maßgeblich entscheidet.

### 2.3. Die Gewalt der Schule

Die wichtigsten Werkzeuge Bourdieus, um die verdeckten Mechanismen in den Blick zu nehmen, durch welche die Schule zur Reproduktion der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung, ihrer Hierarchien und Ungleichheiten beiträgt, sind zum einen der Begriff des Habitus, der zusammen mit dem des Feldes auf die Möglichkeiten des Einzelnen verweist, sich in einem bestimmten Milieu, in einer bestimmten Institution und so weiter souverän zu bewegen. Zum anderen ist dies die bemerkenswerte Ausdifferenzierung des Marx'schen Kapital-Begriffs. Insbesondere mit den verschiedenen Formen des kulturellen Kapitals geraten nicht nur ökonomische Ungleichverteilungen in den Fokus, sondern auch andere Formen der Vererbung in der Familie, die wesentlich tiefer verwurzelt und zugleich weniger offensichtlich sind (Bourdieu, 1983). Beide Konzepte – das des Habitus und das des kulturellen Kapitals – ermöglichen es, solche Macht- und Herrschaftspraktiken sichtbar zu machen, die sich nicht der Gewalt und des Zwangs bedienen, sondern die weitgehend auf das Einverständnis der Beherrschten und weniger Privilegierten zählen können. Bei der Produktion des Einverständnisses (die Bourdieu auch als symbolische Macht oder Gewalt bezeichnet) spielt das Schulsystem eine entscheidende Rolle. Es erweist sich als »einer der wirksamsten Faktoren der Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung [...], indem es der sozialen Ungleichheit den Anschein von Legitimität verleiht und dem kulturellen Erbe, dem als natürliche Gabe behandelten gesellschaftlichen Vermögen, seine Sanktion erteilt« (Bourdieu 1966b, S. 25).

Dies lässt sich beispielhaft anhand eines Interviews aus dem Jahr 1966 zeigen, in dem Bourdieu (1966a) auf die Lage der französischen Bauern zu sprechen kommt. Sieht man einen Moment davon ab, dass die Situation der Bauern als eine der am meisten benachteiligten sozialen Gruppen auf die französische Gesellschaft vor über 40 Jahren zu beziehen ist und heute nicht in demselben Maße gelten kann, lassen sich anhand

des Gesprächs einige Grundzüge von Bourdieus Überlegungen zur Sozialisation ablesen: Die Bauern, so konstatiert er, glauben nicht an eine andere Zukunft und sie rechnen nicht mit der Möglichkeit, ihren *angestammten* Platz zu verlassen. Sie bleiben skeptisch gegenüber dem gesellschaftlichen Ideal der uneingeschränkten sozialen Mobilität. Dieses feine Gespür der unteren Klassen und Schichten dafür, dass die höheren Bildungsinstitutionen nicht für sie da sind, erweist sich aus der bourdieuschen Perspektive durchaus als richtig – allerdings würden die Gründe dafür fatalerweise kaum durchschaut. Bourdieu konstatiert, »dass die Chancen eines Kindes auf schulischen Erfolg viel direkter eine Funktion seiner sozialen Klasse als seiner persönlichen Talente sind« (ebd., S. 20). Aber eben dies vermag die Schule zu verschleiern. Sie deutet soziale Unterschiede in solche des Talents oder der angeborenen Intelligenz um, indem sie alle gleichbehandelt und alle denselben Prüfungsanforderungen unterwirft. So schaffe es die Schule, »die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind« (ebd.). Dabei erweise sich die postulierte *Objektivität* der Prüfung als bloße Illusion. Denn die Lehrerinnen und Lehrer würden vor allem etwas bewerten, was nicht qua »angestrengte[r] Übung und der Lektion, der man Arbeit anmerkt« (ebd., S. 22) zu erwerben ist: die Art und Weise zu sprechen, zu schreiben, sich selbst darzustellen, überhaupt die Form, sich in der Welt der Schule zu bewegen. Eine Haltung, die wesentlich von dem übertragenen kulturellen Kapital, also von der sozialen Position der Eltern abhängig ist: »Der Professor bevorzugt instinktiv die Studenten, die in ihrer Vollendung die privilegierten Werte der Bourgeoisie ausdrücken, zu der er selbst gehört, oder zu der er sich mit seiner Ausbildung zählt« (ebd., S. 23).

Die »Verinnerlichung des Schicksals«, die »intuitive Statistik des Scheiterns«, also die Einschreibung von Wünschen und Hoffnungen in den Habitus der Deprivierten, die dazu führe, »die Wirklichkeit für den Wunsch [zu] nehmen« (Bourdieu, 1966b, S. 32), unterliegt objektiven Bedingungen, die von den Akteurinnen und Akteuren aber nicht als solche erkannt werden. Die Aufklärungsarbeit der Soziologie bestehe deshalb darin, »die Logik des Verinnerlichungsprozesses [zu] beschreiben, nach dessen Abschluss die objektiven Chancen sich in subjektive Erwartungen, in Hoffnungen und Hoffnungslosigkeit, verwandelt haben« (ebd., S. 34). Die Analyse dieses Verinnerlichungsprozesses, der Habitualisierung von Einstellungen und Haltungen, ist der maßgeblich sozialisationstheoretische Einsatz Bourdieus. Als ausschlaggebend für den Schulerfolg zeige sich demnach vor allem die indirekte Übertragung des kulturellen Kapitals, das sich in inkorporierter Form in einer bestimmten Sprache, in Haltungen und Gesten niederschlägt: »Das kulturelle Erbe, das unter beiden Aspekten [ein bestimmtes kulturelles Kapital und ein Ethos, eine bestimmte Haltung] nach sozia-



len Klassen variiert, ist für die ursprüngliche Ungleichheit der Kinder in Bezug auf die schulische Bewährungsprobe und damit die unterschiedlichen Erfolgsquoten verantwortlich« (ebd., S. 26). Das allgemeine Bildungsniveau der Eltern und der Großeltern wie auch der Wohnort korrelieren stark mit dem Schulerfolg der Kinder. Dabei geht es weniger um konkrete Kenntnisse, sondern um Einstellungen, Haltungen, Arten und Weisen des Geschmacks; ein implizites und praktisches Wissen, das nicht direkt abgefragt werden muss, um den Schulerfolg maßgeblich zu beeinflussen. Es ist demnach also der Habitus, das klassen- und milieuspezifische Set von Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsweisen, der letztlich maßgeblich über den schulischen Erfolg entscheidet.

Das Festhalten an einer formalen Definition schulischer Gerechtigkeit, welches nicht das komplexe Zusammenspiel von Habitus und Feld, von familiären Vererbungsprozessen und Kapitalakkumulation in Rechnung stellt, verhindere eben, die gesellschaftlich bedingte Ungleichheit zur Kenntnis zu nehmen (ebd.). Weil die Schule alle Kinder gleichbehandele, perpetuiere sie Ungleichheit. Die Pädagogik wende »sich im untadeligen Gewand der Gleichheit und Universalität in der Tat nur an die Schülerinnen und Schüler und diejenigen Studierenden, die in der besonderen Situation sind, ein den kulturellen Anforderungen der Schule entsprechendes kulturelles Erbe zu besitzen« (ebd., S. 39). Schulen und Hochschulen reproduzieren soziale Ungleichheiten, gerade indem sie vorgeben, allen die gleichen Möglichkeiten und Chancen zu bieten. Diese *Illusion der Chancengleichheit* ist eine machtvolle Form symbolischer Gewalt, eine riesige Maschinerie zur Produktion von Einverständnis. Weil der schulische Werdegang von der eigenen Wahl, weil schulischer Erfolg von Wille und Vermögen abzuhängen scheint, wird das eigene Scheitern als selbstverschuldet gedeutet.

### 3. Kritische Würdigung

#### 3.1. Mehr sehen oder anders sehen?

Der sozialisationstheoretische Blick auf pädagogische Prozesse ließe sich leicht als einer beschreiben, der *mehr* zu sehen vermag als die klassischen Theorieangebote in der Pädagogik: »Gegenüber der pädagogischen Begriffswelt führte der Sozialisationsbegriff zu einer enormen Ausweitung der Sicht der für menschlichen Bildung relevanten Bedingungen und Prozesse; institutionalisierte Erziehung und die ihr entsprechende Begrifflichkeit erscheint jetzt nur noch als ein relativ kleiner Ausschnitt im Sozialisa-

tionsgeschehen, das in seiner Gesamtheit aber nicht mehr in den engen Kategorien der Pädagogik zu fassen ist und daher von einer Kritik an dieser gar nicht berührt wird« (Geulen, 2002, S. 189). In dieser Perspektive gilt Sozialisation als der gegenüber Erziehung und Bildung umfassendere Begriff – und die Sozialisationsforschung entsprechend als der gegenüber einer »verkürzt analysierenden Pädagogik« (Tillmann, 2010, S. 18) weitreichendere theoretische Ansatz.

Diese Hierarchisierung der Begriffe und mithin Theorien ist aber durchaus nicht unproblematisch. Ich gehe vielmehr davon aus, dass Theorien, die soziale, ökonomische und politische Rahmungen von Bildung und Erziehung in den Blick nehmen, nicht unbedingt *mehr* zu sehen erlauben als etwa Bildungs- und Erziehungstheorien, sondern dass sie es ermöglichen, *anders* auf pädagogische Prozesse und Interaktionen zu blicken und dadurch auch *anderes* zu erfassen. Ein solches Verständnis von Theorie hat Käte Meyer-Drawe (2009, S. 14) eindrücklich formuliert: »Theorien bedeuten mit ihren Begriffen stets Griffe, Eingriffe. Sie rücken bestimmte Themen ins Licht, andere dabei zwangsläufig in den Schatten«. Theorien leiten, so ließe sich zuspitzen, immer Tunnelblicke an. Das macht ihre Stärke aus. Sie stellen bestimmte Dinge und Umstände scharf. Zugleich rückt aber jede Fokussierung etwas aus dem Blick, und eben dies macht die Ambivalenz von Theorien aus. Sie lassen etwas sehen, machen zugleich aber vergessen, dass es noch andere Möglichkeiten gibt, die Dinge in den Blick zu nehmen. Der polnische Mediziner und Mikrobiologe Ludwik Fleck (2011, S. 391), auf den sich auch Meyer-Drawe in ihrem Aufsatz bezieht, hat dies so formuliert: »Ein sehr wichtiger Umstand ist, dass wir mit dem Erwachen der Bereitschaft, bestimmte Gestalten wahrzunehmen, die Fähigkeit verlieren, andere wahrzunehmen«. Fleck führt auch sogleich ein sehr beredtes Beispiel an: »In demselben Museum sieht ein Künstler etwas völlig anderes als ein dort diensttuender Detektiv. Man kann diese beiden Welten nicht gleichzeitig sehen, weil die Beobachtungen des Künstlers eine Stimmung verlangen, die verschwindet, wenn man sich auf die Bereitschaft zu polizeilichen Beobachtungen umstellt, und umgekehrt« (ebd., S. 392). Insofern erscheint es sinnvoll, immer wieder die Perspektive zu wechseln, flexibel mit unterschiedlichen Theoriebrillen hantieren zu lernen und sensibel zu bleiben für die Möglichkeiten und Grenzen jedweder theoretischen Einstellung.

### 3.2. Möglichkeiten und Grenzen

Bourdieu's Theoriebesteck dient dazu, die Magie der sozialen Ordnungsrufe zu erklären, die auch jene in ihren Bann schlägt, die von ihr am wenigsten profitieren.

## 2

Die »Magie der symbolischen Gewalt« (Bourdieu, 2012, S. 72) schreibt sich von Beginn an in die Körper, Gefühle und Wahrnehmungsweisen – in den Habitus – ein und macht die Menschen zu Komplizinnen und Komplizen ihrer eigenen Unterwerfung. Diese »untergründige Komplizenschaft eines Körpers mit den Zensuren, die den sozialen Strukturen inhärent sind« (ebd.), setzt auch der Aufklärung, die den Beherrschten zum Bewusstsein über die Mechanismen der Herrschaft verhelfen will, Grenzen. Sie trifft auf einen Körper, der sich in der Ordnung, die er bewohnt, zu Hause fühlt, und der deshalb, wenn ansonsten alles seinen gewohnten Gang geht, kaum empfänglich ist für einen kritischen Diskurs, welcher die Spielregeln selbst zum Gegenstand zu machen sucht. Die »stillschweigenden Ordnungsrufe« (ebd., S. 57) werden nicht von einem Bewusstsein vernommen, das sich seiner selbst gewiss ist, sondern von einem Körper, der sie erkennt und anerkennt, bevor sie problematisiert werden könnten. Mit Bourdieus Konzept geraten machtförmige soziale Praktiken in den Blick, die äußerst subtil funktionieren. Sie beruhen nicht auf Befehl und Gewalt, sondern gehen aus dem Zusammenspiel der unterschiedlichen Habitus und ihrer Verortung in den sozialen Feldern hervor. Die Privilegierung jener, die ohnehin privilegiert sind, beruht nicht auf der strikten Trennung der sozialen Klassen, sondern bedient sich subtilerer Mechanismen, die selbst von denen, die sie privilegieren, nicht durchschaut werden. Eben dies lässt sich auch in den Einrichtungen des pädagogischen Feldes beobachten: Obwohl sie in ihrer Selbstbeschreibung die Semantik der Chancengleichheit und -gerechtigkeit bemühen, sprechen die Analysen von und im Anschluss an Bourdieu gerade dafür, dass in ihnen symbolische Gewalt- beziehungsweise Machtverhältnisse besonders nachhaltig wirken. Indem sie mit der Vermittlung und Weitergabe der *legitimen* Kultur betraut werden, schreiben sie über die Passung vom Habitus der Lernenden und dem schulischen Feld eben auch die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler noch tiefer in ihre Wahrnehmungs- und Handlungsweisen wie auch in ihre Wünsche und Ansprüche ein (Rieger-Ladich, 2011a).

Zugleich erscheinen Bourdieus Analyse und Erzählungen ungemein fatalistisch. Die Gewalt der Verhältnisse, die noch die Unterworfenen zu Komplizinnen und Komplizen der eigenen Unterwerfung macht, scheint kaum Auswege und Möglichkeiten zur Veränderung bereit zu halten. Das ist auch durchaus der Anspruch Bourdieus: Er interessiert sich für die Regel, also – aus seiner Perspektive – für den wahrscheinlicheren Fall der Reproduktion der gesellschaftlichen Ordnung und ihrer Herrschaftsverhältnisse. Dagegen hat Chantal Jacquet jüngst angeführt, dass es gerade mit Blick auf die Veränderung dieser Verhältnisse hilfreich sein könnte, Bourdieu ein Stück weit gegen Bourdieu zu lesen, also sein Theoriebesteck dafür zu nutzen, Möglichkeiten der Trans-

formation der Gesellschaft auf die Spur zu kommen. Anders als Bourdieu stellt sie nicht die Regel in den Fokus ihrer Betrachtung, nicht die wahrscheinliche Passung von Habitus und Habitat, sondern den Riss, der sich auftut, wenn sich Menschen von dem ihnen zugewiesenen Platz entfernen. Ist Bourdieu, fragt sie, nicht selbst eine jener Ausnahmefiguren, die ein grelles Licht nicht nur auf die Bedingungen der Reproduktion werfen, sondern auch auf die Möglichkeiten, sich ihren Mechanismen zu entziehen? »Und es ist«, schreibt Jaquet (2018, S. 11), »keine unbedeutende Paradoxie, wenn man feststellt, daß der maßgebliche Schöpfer ihr in der Praxis entkommen ist, insofern er sich von der sozialen Klasse seiner Herkunft gelöst hat (oder von ihr gelöst wurde)! Geboren als Sohn eines Postboten, später Postamtvorstehers, mütterlicherseits aus einer Bauernfamilie stammend, hat Bourdieu eine soziale Laufbahn zurückgelegt, für die er von seinem Herkunftsmilieu kaum vorbestimmt zu sein schien. Wie ist es zu erklären, daß Individuen wie er nicht zwangsläufig die Verhaltensweisen ihrer sozialen Klasse reproduzieren, sondern von einer Klasse zur anderen übergehen? Diese Anomalien bleiben gleichsam ein blinder Fleck der Theorie der Reproduktion, und es stellt sich die Frage, wie sie zu erklären sind«.

Mit einem ähnlichen Impetus, im Vortrag aber wesentlich schärfer, fällt eine andere Kritik an Bourdieu aus, die aus der Feder des Philosophen Jacques Rancière stammt. Nicht nur nimmt er an, dass Bourdieus Fokus auf die Regel die Perspektive auf das Veränderungspotential der sozialen Welt verstellt, sondern auch, dass Bourdieu durch seine Aufklärungsarbeit selbst die Hierarchien und Ungleichheiten zwischen den Herrschenden und den Beherrschten reproduziert. Bourdieus Paradigma ist aus der Perspektive Rancières selbst als pädagogisches Machtverhältnis lesbar, welches darauf angewiesen ist, dass die Kritik der Herrschaft und ihrer Reproduktion gegenüber *ihren* Subjekten, die nicht wissen, was sie tun, immer einen Schritt voraus ist. Ihre Verfahren »haben nämlich zum Zweck, sich um die Unfähigen zu kümmern, die nicht sehen, nicht verstehen, was sie sehen, und die nicht das angeeignete Wissen in engagierte Energie umwandeln können. Denn die Ärzte brauchen die zu behandelnde Krankheit« (Rancière, 2009, S. 59).

Wie man auch immer diese Kritiken an Bourdieu einschätzt, sie verweisen darauf, dass jede theoretische Perspektive ihre Möglichkeiten und Grenzen hat. Das gilt auch für Theorien der Sozialisation. Sie bieten einen Blick auf pädagogische Phänomene, der in den Vordergrund zu rücken vermag, was Erziehungs- und Bildungstheorien mitunter entgeht: die Verstrickung der pädagogischen Institutionen und Akteurinnen und Akteure in die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse. Das bedeutet nicht, dass sie mehr

sehen ließen oder anderen Theorieangeboten überlegen wären – aber es ist Grund genug, sich als Pädagoginnen und Pädagogen auf diesen Blick einzulassen und mithin den eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsgewohnheiten auf die Schliche zu kommen.

## Literatur

- Bernfeld, S. (1973). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1966a). Wie die Kultur zum Bauern kommt. In ders. (2001), *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zur Politik und Kultur 4* (S. 14-24). Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (1966b). Die konservative Schule. In ders. (2001), *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zur Politik und Kultur 4* (S. 25-52). Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband 2)* (S. 183-198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. (2002). *Ein soziologischer Selbstversuch. Mit einem Nachwort von Franz Schultheis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2012). *Die männliche Herrschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P. & Passeron J.-C. (2007). *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur*. Konstanz: UVK.
- Fleck, L. (2011). Schauen, sehen, wissen. In ders., *Denkstile und Tatsachen. Gesammelte Schriften und Zeugnisse* (S. 260-309). Hrsg. v. S. Werner & C. Zittel. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Geulen, D. (2002). Subjekt, Sozialisation, ‚Selbstsozialisation‘. Einige kritische und einige versöhnliche Bemerkungen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22, 186–196.
- Honig, M.-S. (2002). Institutik frühkindlicher Bildungsprozesse – Ein Forschungsansatz. In L. Liegle & R. Treptow (Hrsg.), *Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik* (S. 181-194). Freiburg i. Brsg.: Lambertus.
- Hurrelmann, K. (1983). Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 3, 91–103.
- Hurrelmann, K., Bauer, U., Grundmann, M., & Walper, S. (Hrsg.) (2015). *Handbuch Sozialisationsforschung*. 8., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Jaquet, C. (2018). *Zwischen den Klassen. Über die Nicht-Reproduktion sozialer Macht. Mit einem Nachwort von Carlos Sporbasse*. Konstanz: kup.
- Meyer-Drawe, K. (2009). Theorie als Vorgriff auf die Praxis. Zur Bedeutung des Studiums für pädagogisches Handeln. In R. Bolle & M. Rotermund (Hrsg.), *Schulpraktische Studien in gestuften Studiengängen. Neue Wege und erste Evaluationsergebnisse* (S. 11-29). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Rancière, J. (2009). *Der emanzipierte Zuschauer*. Wien: Passagen.
- Ricken, N. & Wittpoth, J. (2017). Sozialisation? Subjektivierung? Ein Gespräch zwischen den Stühlen. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren* (S. 227-254). Wiesbaden: Springer VS.
- Rieger-Ladich, M. (2011a): Die Gewalt des Symbolischen – und ihre Grenzen. Oder: Von Kaschmirmänteln und Plattenkäufen. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Gewalt. Pädagogik Perspektiven* (S. 65-87). Paderborn: Schöningh.
- Rieger-Ladich, M. (2011b). Rationale Pädagogik: Siegfried Bernfeld – Heinz Joachim Heydorn – Pierre Bourdieu. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz. Band 3 der Reihe „Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer“* (S. 141-159). Hohengehren: Schneider.
- Rieger-Ladich, M. (2018). Klassenkämpfe. Pierre Bourdieu über Bildung. In F. Schultheis & S. Egger (Hrsg.), *P. Bourdieu, Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie 2*. (S. 386-414). Berlin: Suhrkamp.
- Tillmann, K.-J. (2010). *Sozialisations-theorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Reinbek: Rowohlt.