

Müller, Hans-Rüdiger

Differenz und Differenzbearbeitung in familialen Erziehungsmilieus. Eine pädagogische Problemskizze

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27 (2007) 2, S. 143-159



Quellenangabe/ Reference:

Müller, Hans-Rüdiger: Differenz und Differenzbearbeitung in familialen Erziehungsmilieus. Eine pädagogische Problemskizze - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27 (2007) 2, S. 143-159 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-56088 - DOI: 10.25656/01:5608

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-56088>

<https://doi.org/10.25656/01:5608>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Journal for Sociology of Education and Socialization

27. Jahrgang / Heft 2/2007

Schwerpunkt/Main topic

Sozialisation und Selektion

Socialization and Selection

Ullrich Bauer, Matthias Grundmann

Sozialisation und Selektion – die Wiederentdeckung sozialer Ungleichheit in der Sozialisationsforschung. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt

Socialization and Selection – The Rediscovery of Social Inequality in Socialization Research. Introductory Remarks to this Issue's Focus . . .

115

Matthias Grundmann, Dieter Hoffmeister

Die Verwobenheit von Sozialisation und Selektion: Eine kritische Bestimmung des Verhältnisses von Sozialisation, Bildung und Erziehung

The Interrelation between Socialization and Social Selection. A Critical Note

128

Hans-Rüdiger Müller

Differenz und Differenzbearbeitung in familialen Erziehungsmilieus. Eine pädagogische Problemskizze

Difference and Managing Differences in the Educational Environment of Families. A Sketch of Pedagogical Problems

143

Uwe H. Bittlingmayer, Ullrich Bauer

Aspirationen ohne Konsequenzen

Aspirations without Consequences

160

Carsten Keller

Selective Effekte des Wohnquartiers. Sozialisation in räumlicher Segregation

Selective Effects of the Neighbourhood. Socialization in Segregated Areas

181

Beitrag

Peter Büchner, Anna Brake

Die Familie als Bildungsort: Strategien der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Forschungsbericht über ein abgeschlossenes DFG-Projekt

The Educational Impact of the Family: Everyday Family Strategies of Transmitting Cultural and Social Capital across Succeeding Generations. A Research Report

197

Rezension/Book Review

Einzelbesprechung

- F. Becker-Stoll über A. Streeck-Fischer (Hrsg.) „Adoleszenz – Bindung – Destruktivität“ 214

Aus der Profession/Inside the Profession

Veranstaltungskalender

- DGS-Sektionen *Bildung und Erziehung* und *Familiensoziologie*: „Bildung und Familie: Lernen in Institutionen und in sozialen Beziehungen“ 218

- Fachgruppe Sozialpsychologie der DGPs: „11. Fachtagung für Sozialpsychologie“ 218

- Fachgruppe Entwicklungspsychologie der DGPs: „18. Fachtagung für Entwicklungspsychologie“ 218

Tagungsberichte

- Bericht zum 3. Internationalen Kongress der European Society on Family Relations 219

- Tagungsbericht über die Tagung „Übergänge im Bildungswesen“ 219

- Ehrungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) – verliehen in der Eröffnungsveranstaltung des 33. Kongresses der DGS am 9. Oktober 2006 in Kassel 220

- Ehrungen der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) – verliehen in der Eröffnungsveranstaltung des 45. Kongresses der DGPs am 17. September 2006 in Nürnberg 222

- Call for Papers* 224

- Vorschau/Forthcoming Issue* 224

Differenz und Differenzbearbeitung in familialen Erziehungsmilieus. Eine pädagogische Problemskizze

Difference and Managing Differences in the Educational
Environment of Families. A Sketch of Pedagogical Problems

Der Beitrag geht von einer Problematisierung der gegenwärtig in der empirischen Bildungsforschung und in den politiknahen Fachdebatten dominierenden, vor allem an sozialen Selektionsprozessen orientierten Perspektive auf die Familie als Bildungsmilieu aus. Ohne den empirisch gut belegten Zusammenhang zwischen familiärer Habitusgenese, institutionellem Bildungserfolg und späterer sozialer Platzierung zu leugnen, wird auf mögliche normative Engführungen hingewiesen, die dann einzutreten drohen, wenn familiäre Bildungsleistungen lediglich an den Erwartungen der Integration in das Bildungssystem und der sozialen Platzierung gemessen werden. Eine demgegenüber auch auf den Eigensinn der Familie als Ort der Bildung und Sozialisation abhebende Forschungsperspektive wird, ergänzend zu Bourdieu, im Rückgriff auf die kultursoziologische Generationentheorie Karl Mannheims und die kulturanthropologisch ausgerichtete Familientheorie von Dieter Claessens skizziert. Damit kommt die Familie – gleichgewichtig zu den Prozessen der Vererbung kulturellen und sozialen Kapitals – als ein Ort eigendynamischer Prozesse und vielfältiger Differenzerfahrungen in den Blick, deren Bearbeitung ein genuines Bildungspotenzial zuzusprechen ist, und die deshalb der besonderen Aufmerksamkeit künftiger Forschung bedürfen.

Schlüsselwörter: Bildungsforschung, Differenz, Familie, Familienerziehung, Familienkultur, Habitus, Sozialmilieu, Symbol, soziale Selektion

The contribution starts off from criticizing the prevailing tendency in current empirical educational research and policy-related disciplinary discussions that regards the family mainly as a source of social selection. Without disputing the fact that the genesis of a specific familiar "habitus" (Bourdieu) is closely connected to successful educational careers and the respective social position later on, the author points to the danger of such a limitation to the mere integration into the educational system and the acquisition of social positions. By reverting to Karl Mannheim's concept of generation and Dieter Claessens' culture-anthropologically oriented theory on families, an extended concept of family education is presented that focuses on the selfdynamic processes and structuring of differences within the family environment. It becomes evident that, in addition to the process of social selection, this dimension of family culture is an important potential of education and socialization that still requires more extensive future research in this area.

Keywords: educational research, difference, family, family education, family culture, habitus, social environment, symbol, social selection

Die Familie ist in den letzten Jahren wieder verstärkt zum Gegenstand politisch-öffentlicher und wissenschaftlicher Aufmerksamkeit geworden. Dabei stellen die demografische Entwicklung, insbesondere der starke Geburtenrückgang und die

damit zusammenhängenden politischen, ökonomischen und sozialstaatlichen Probleme, ein zentrales, aber keineswegs nur das einzige Thema dar. Ein wachsendes Interesse richtet sich auch auf die Funktion der Familie im Hinblick auf die gesellschaftliche Verteilung von Bildungs- und Partizipationschancen. Der im internationalen Vergleich noch einmal besonders für Deutschland nachgewiesene Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg hat eine rege Betriebsamkeit in der Erforschung der Bildungsbedeutung außerschulischer Lernorte, allen voran der Familie, entfacht (Büchner & Brake, 2006; Kramer, Helsper & Busse, 2001; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005; Wissenschaftlicher Beirat, 2002). Unter dem Stichwort der „informellen Bildung“ (Rauschenbach et al., 2004) wird zunehmend empirisch relevant, was sonst eher den öffentlich wenig beachteten Spezialdiskursen der Bildungstheorie und Bildungsphilosophie überlassen wurde, die Auffassung nämlich, dass ein an schulisch formalisiertem Lernen orientierter Bildungsbegriff zu kurz greift und ein komplementär für die außerunterrichtlichen Lernprozesse gedachter Sozialisationsbegriff zu unspezifisch ist, um die Bildungsbedeutung dieser Erfahrungsfelder angemessen einzuholen. Die Erweiterung des in der Forschung verwendeten Bildungsbegriffs auf informelle Lernorte wie die Familie kann als Versuch gelesen werden, eine kategoriale Brücke zu schaffen, die die Untersuchung von Kontinuität und Diskontinuität bzw. Komplementarität und Disparität schulischer und nicht schulischer Lernprozesse ermöglicht, um die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg transparenter zu machen. Ich möchte mit meinem Beitrag auf einige Chancen und Risiken dieser Neujustierung der Bildungsthematik eingehen und auf diese Weise eine Problemskizze erstellen, die zugleich Anschlussstellen für weitere Forschungsfragen bietet.¹ Im ersten Abschnitt meiner Überlegungen wende ich mich dem neu entfachten Bildungsdiskurs unter der Frage zu, welchen Zuschnitt die Bildungsthematik in der erweiterten Perspektive auf Familie erhält, welche Rolle dabei der kultursoziologische Ansatz Pierre Bourdieus spielt und ob nicht diese Neuorientierung ihrerseits wieder Engführungen mit sich bringt, die es zu überwinden, zumindest aber zu beachten gilt. Der zweite Abschnitt stellt den Versuch dar, mit Bezügen zur Kultursoziologie Karl Mannheims (und seiner Wiederaufnahme durch Ralf Bohnsack), zur Symboltheorie Ernst Cassirers wie auch zu den Arbeiten von Helmuth Plessner und Dieter Claessens den durch Bourdieu inspirierten Blick auf das Erziehungs- und Bildungsmilieu der Familie nochmals zu erweitern, wobei das Moment der Differenz innerhalb der familialen Transition von Kultur gegenüber der Kontinuität des Habitus zu besonderer Bedeutung gelangt. Der dritte Abschnitt dient dazu, Differenzen und deren Bearbeitung innerhalb des kulturellen Milieus der Familie weiter zu spezifizieren, um sie für die weitere forschungsstrategische Dimensionierung des Familienmilieus zu nutzen.

1. Familie und Bildung im Gegenwartsdiskurs

Auch wenn die Aufmerksamkeit auf informelle Prozesse und Orte der Bildung zunächst eine Öffnung der theoretischen Bildungskonzeptionen bewirkt hat, mit denen in Politik und empirischer Bildungsforschung gearbeitet wird, gewissermaßen eine Renaissance des neuhumanistischen Bildungsbegriffs mit den normativen Zielsetzungen der Entfaltung von Individualität, der Mündigkeit des Sub-

¹ Für Anregungen danke ich Ilse Bürmann und Carol Hagemann-White.

jekts und der soziokulturellen Teilhabe gegenüber einem vorwiegend an beruflichen und gesellschaftlichen Qualifikationserwartungen orientiertem Bildungsbegriff, gerät das Verständnis von Bildung dann erneut in engere Bahnen, wenn es um dessen empirische Konkretisierung im Kontext des Bildungssystems und der Bildungspolitik bzw. wissenschaftlichen Politikberatung geht (vgl. Bundesministerium für Familie und Senioren, 1994; Wissenschaftlicher Beirat, 2002; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006; kritisch: Frost, 2006).² Zwar wird neben der Systemperspektive verstärkt auch die subjektive Akteursperspektive aufseiten der sich bildenden Individuen in den Fachdiskurs eingebracht, um das Bildungsgeschehen nicht nur unter Systemeffekten, sondern auch als Resultate biografischer Prozesse (Bildungsbiografien) zu verstehen; aber dennoch steht am Ende die Frage nach der sozialen Selektion gerade des Zusammenspiels von Bildungssystem und lebensweltlichen Bildungserfahrungen im Vordergrund des Interesses. So heißt es beispielsweise in der vom Deutschen Jugendinstitut erarbeiteten Expertise zur „Non-formalen und informellen Bildung im Kindes- und Jugendalter“ (Rauschenbach u. a., 2004), dass „Prozesse und Probleme der Inklusion und Exklusion in und durch Bildung“ von zentraler normativer Bedeutung für die zugrunde gelegte Bildungskonzeption seien, da es darum gehen müsse, „dass herkunftsbedingte soziale Disparitäten durch Bildung nicht unterstützt, sondern [...] soweit wie möglich abgebaut werden“. (Ebd., S. 38) Jeder, dem es um eine Minderung sozialer Ungleichheit und ungleich verteilter Bildungschancen geht, wird dieser normativen Prämisse zustimmen. Und dennoch konzentriert diese Sicht in einer typischen Weise den Blick auf die Familie als Bildungsort, und zwar dahingehend, dass sie vor allem in ihrer vorbereitenden Funktion bzw. benachteiligenden Wirkung für institutionalisierte Bildungsbiografien wahrgenommen wird: Im Anschluss an die Habitus-Theorie Bourdieus (und in der Argumentation dem Bericht des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen folgend; vgl. Wissenschaftlicher Beirat, 2002) betonen die Autoren, dass die Bildungsrelevanz der Familie vor allem darin zu sehen sei, dass dort über den Erwerb des „primären Habitus [...] entscheidende Weichen gestellt [werden], wie und in welcher Weise Kinder und Jugendliche anschlussfähig sind an andere Sozialisationsinstanzen, vor allem die Schule.“ (Rauschenbach u. a., 2004, S. 31)³

Diese in der politiknahen Forschung beobachtbare Perspektive findet sich auch in der gegenwärtigen familienbezogenen Grundlagenforschung wieder, wie etwa als jüngstes Beispiel auch die Studie von Büchner und Brake zum „Bildungsort Familie“ deutlich macht (Büchner & Brake, 2006; vgl. auch den Beitrag von Büchner & Brake in diesem Heft). Hier wird die angezeigte Tendenz theoretisch und empirisch (mit qualitativen Fallanalysen) weiter ausgearbeitet und dadurch in ihren Voraussetzungen und Konsequenzen noch transparenter. Die Studie richtet sich auf die Prozesse der „Transmission von Bildung und Kultur“ über je drei Generationen hinweg, um auf diesem Wege die Kontinuität und den Wandel familientypischer Bildungsstrategien zu untersuchen. Sie stellt damit den quantitativ mit großen Fallzahlen operierenden internationalen Vergleichsstudien zu Schul-

2 Die Zwänge, in die bspw. die Sozial- und Bildungsberichterstattung gerät, die zwischen den konkurrierenden Ansprüchen von Praxis, Politik und Wissenschaft zu vermitteln versucht, werden durchaus auch innerhalb dieses Diskursfeldes reflektiert (vgl. Rauschenbach, 2006).

3 Vgl. hierzu auch Wissenschaftlicher Beirat, 2002, S. 17ff

leistungen, in denen Bildungserfolge und -misserfolge mittels statistischer Analysen auf ausgewählte sozialdeskriptive Merkmale zurückgeführt werden, eine Forschungsrichtung zur Seite, die weniger den Ergebnissen als den familialen *Prozessen* nachgeht, in denen sich soziale Herkunft über den im Familienalltag vermittelten Erwerb von Bildungsstrategien und die dazu erforderlichen individuellen und kollektiven Bildungsinvestitionen auf Erfolgchancen im Bildungssystem wie auch auf darüber hinausgehende soziale und kulturelle Partizipationsmöglichkeiten auswirkt. Anstelle der „Systemperspektive“ wird hier konsequent die „Akteursperspektive“ eingenommen, und zwar nicht nur deshalb, weil Selektionsprozesse des Bildungssystems nur unter Berücksichtigung subjektiver Vermittlungs- und Aneignungsprozesse adäquat erfasst werden könnten, sondern auch deshalb, weil der Erwerb von formalen Bildungstiteln heute zwar immer noch eine notwendige, aber keinesfalls mehr eine hinreichende Voraussetzung für eine erfolgreiche berufliche und soziale Platzierung sei. Vielmehr bedürfe es neben des Nachweises formaler Bildungsabschlüsse längst auch geeigneter subjektiver Strategien einer sozial angemessenen Selbstpräsentation als „gebildete“ Person, um der erworbenen Bildung die erforderliche soziale Anerkennung zu verschaffen (ebd. S. 35, S. 38). Die theoretische Modellierung erfolgt vor allem im Rückbezug auf Bourdieus Theorie der Inkorporierung und Habitualisierung kollektiver Verhaltens-, Einstellungs- und Wahrnehmungsmuster durch Nachvollzug und Variation in der sozialen Praxis (Bourdieu, 1983, 1987). Prozesse der intergenerationalen Vererbung und individuellen Übernahme von Bildungsstrategien werden im Sinne eines (Kontinuität wahrenden oder individuell modifizierten) Habituserwerbs interpretiert und auf die im Familienmilieu vorstrukturierten Möglichkeitsräume (kulturelles und soziales Kapital) hin ausgelegt. „Bildung“ ist, terminologisch streng an Bourdieu orientiert,⁴ dem Erwerb eines „Habitus“ gleichgesetzt (ebd., S. 28), was programmatisch in die Formel mündet, „empirische Bildungsforschung als ungleichheitsbezogene Habitusforschung“ zu betreiben (ebd., S. 26; vgl. auch Brake & Büchner, 2006).

Das funktionalistische Bildungsverständnis

Die hier noch einmal an einem aktuellen Beispiel skizzierte, den Prozessen des familialen Habituserwerbs und der intergenerationalen Transmission sozialen und kulturellen Kapitals nachgehende Forschungsperspektive weist in eine Richtung, die insbesondere für die Aufdeckung von Praktiken, Strategien und sozialen Mechanismen von Bedeutung ist, die in individuellen oder kollektiven Bildungsbiografien Zugänge und Erfolgsaussichten im institutionellen Bildungssystem sowie Möglichkeiten der sozialen Platzierung *vorstrukturieren*. Genau hier liegt auch die Stärke der immer wieder in Anschlag gebrachten kultursoziologischen Theorie Pierre Bourdieus, dessen Konzeption der Habitusformen als „Dispositionen“, als „strukturierte“ und zugleich „strukturierende

4 Hier ist in der deutschsprachigen Bourdieu-Rezeption eine Fußnote aus der „Soziologie der symbolischen Formen“ (Bourdieu 1974, S. 41, Anm. 23) vor allem unter erziehungswissenschaftlich interessierten Interpreten zu großer Prominenz gelangt (vgl. bspw. auch Liebau, 1987, S. 71; Wigger, 2006, S. 104), wobei zu bedenken ist, dass Bourdieus Verständnis von „Bildung“ als „Habitus“ nicht mit demjenigen Humboldts, v. Hentigs, Klafkis oder Mollenhauers (um nur einige Beispiele aus der entsprechenden Theorietradition zu nennen) übereinstimmt.

Strukturen“ (Bourdieu, 1987, S. 98f.), in erster Linie (wenn auch nicht ausschließlich) auf die determinierende Kraft der inkorporierten sozialen Verhältnisse abhebt und stets nur zur Abwehr des Missverständnisses eines platten Determinismus die Möglichkeit der Varianz als partielle funktionale Anpassung an veränderte Bedingungen in der sozialen Umwelt einräumt. Aber diese Stärke markiert auch gleichzeitig die Grenze dieses Ansatzes, wenn es darum geht, die Familie als bildendes und erziehendes Milieu zu untersuchen. Für Bourdieu sind „Bildung“ und „Habitus“ dasselbe, weil ihn Bildungsprozesse *vor allem* unter dem Gesichtspunkt der Genese personaler Dispositionen, ihrer sozialen Funktionalität und ihrer sozialen Präformation interessieren. Doch Bildung lässt sich, auch wenn man nicht blindlings einem idealistischen Überschwang des ausgehenden achtzehnten Jahrhunderts folgt,⁵ darüber hinaus als ein Prozess verstehen, der *primär* von der Überschreitung des jeweils Gewordenen ausgeht, von der (im weitesten Sinne reflexiven)⁶ Distanznahme gegenüber der faktischen Lebenspraxis und vom Sichverhalten zu den eigenen Dispositionen, oder, anders ausgedrückt, von der, der charakteristischen „Trägheit“ des Habitus entgegenstehenden, Emergenz des Neuen in der Zeit, also vom Wandel der Person (wie es bspw. Wigger, 2006, S. 109f., vorschlägt). Man wird schwerlich behaupten können, dass es in beiden Fällen um empirisch klar von einander unterscheidbare Sachverhalte geht; eher handelt es sich um eine je spezielle Akzentsetzung in der Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Dimensionen der Konstitution einer personalen Gestalt und damit um die besondere Konturierung des Forschungsgegenstandes bzw. der eingenommenen Blickrichtung in Bezug auf familiäre Bildungsprozesse.

Mit anderen Worten und etwas schärfer formuliert: Die gegenwärtig ausgeprägte Bourdieu-Rezeption in der wissenschaftlichen Analyse des Zusammenhangs von Bildung und sozialer Herkunft⁷ birgt die Gefahr eines folgenreich verengten Blicks auf die Familie, indem:

5 Vgl. hierzu Büchner & Brake, 2006, S. 29.

6 Auch die Reflexion erfolgt selbstverständlich im Medium des Sozialen und des Kulturellen, eröffnet allerdings, wie weiter unten ausgeführt, Spielräume des Verhaltens durch die Differenz der symbolischen Ordnungen, in denen sie sich realisiert. Reflexiv auf uns selbst beziehen können wir uns nicht nur im begriffslogisch-analytischen Denken oder den alltäglichen Sprachformen, sondern auch bspw. im Medium der Ästhetik, der Ironie oder der Religion, also Formen kulturellen Verhaltens, die zwar auch wieder, man denke an die „Feinen Unterschiede“, nach ihrer sozialen Distinktionsfunktion hin analysiert werden können, darin aber, als differente Formen des Welt- und Selbstverhältnisses sich bildender Subjekte, nicht aufgehen.

7 Ich beschränke mich hier auf eine Kritik der Bourdieu-Rezeption in empirischer Bildungsforschung (vgl. Baumert et al., 2001) und Erziehungswissenschaft (vgl. den Überblick von Liebau, 2006). Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Werk Bourdieus könnte meines Erachtens eine Vielzahl von Anschlussstellen aufzeigen, in denen selbst schon eine Erweiterung der Perspektive auf den Bildungsprozess angelegt, wenngleich (aus Gründen der spezifischen Forschungsinteressen) nicht systematisch ausgeführt ist. Das betrifft bspw. das theoretisch unausgeführte Potenzial der immer wieder thematisierten Differenzierung zwischen Habitus und gewandelten sozialen Umweltbedingungen wie auch den zentralen Begriff der „Inkorporierung“, der die Leibdimension der Bildung anspricht, und noch kaum entfaltete Bezüge zur Philosophischen Anthropologie und zur Leibphänomenologie bietet (vgl. Müller, 1998, insbes. den Ausblick S. 270ff.).

- erstens, Bildungs- und Erziehungsprozesse kategorial in ein Begriffssystem übersetzt werden, das, anders als die bildungsphilosophische Tradition, den Spannungsbogen zwischen „Spontanität“ und „Rezeptivität“, zwischen „Kreativität“ und „Anpassung“, zwischen „Individualität“ und „Sozialität“, zwischen „Selbsttätigkeit“ und „Fremdbestimmung“ in eine Richtung ver-eindeutigt, und zwar in die Richtung der sozialen Konditionierung der Person, und
- zweitens, das familiäre Erfahrungs- und Handlungsmilieu vornehmlich, wenn nicht ausschließlich, als Ort der Transmission sozialen und kulturellen Kapitals in seinen funktionalen Bezügen zu den Bildungserwartungen des institutionellen Bildungssystems und zu den Prozessen der (späteren) sozialstrukturellen Platzierung ihrer heranwachsenden Mitglieder betrachtet wird, während die Frage nach einem originären, die Vorbereitungs- und Selektionsfunktion überschreitenden Bildungssinn gar nicht erst gestellt wird.

Als folgenreich könnten sich diese Engführungen deshalb erweisen, weil Familien ihr soziales und kulturelles Potenzial keineswegs immer in Kontinuität zu den normativen Erwartungen des Bildungssystems und den Anforderungen der angestrebten sozialen Positionen entfalten, sondern häufig auch im mehr oder weniger spannungsreichen Abstand hierzu. Aus der Perspektive der Akkumulation und des strategischen Einsatzes sozial anerkennungsfähigen kulturellen Kapitals mag dann als irrelevant oder gar defizitär erscheinen, was aus einer anderen Perspektive gesehen von besonderer Relevanz und Produktivität für die individuelle oder kollektive Lebensführung sein kann. Die folgenden Überlegungen dienen dem Zweck, den konzeptionellen Rahmen zur Untersuchung familialer Bildungsmilieus in diesem Sinne etwas zu erweitern.

2. Familie als kulturelles Erziehungsmilieu

Die Entstehung einer dem Bourdieuschen Begriff des Habitus vergleichbaren, kollektiv konstituierten und zugleich das Denken, Fühlen und Verhalten des Einzelnen dauerhaft strukturierenden Haltung findet sich auch schon in den kultursoziologischen Arbeiten Karl Mannheims. In seiner seit langem zu einem der „klassischen“ Texte sozialwissenschaftlicher Generationenforschung zählenden Abhandlung zum „Problem der Generation“ (Mannheim, 1970) versucht er in einer formalsoziologischen Analyse (und in struktureller Analogie zum Verhältnis von Klassenlage und Klassenbewusstsein) jene vermittelnde gesellschaftliche Zwischensphäre zu erkunden, die zwischen den objektiven Gegebenheiten der biologisch fundierten Generationenfolge und der historisch objektiven Lagerung einer Generation im sozialen Raum einerseits und den konkreten kulturellen Ausdrucksformen der Angehörigen einer Generation andererseits besteht. Über die begriffliche Unterscheidung von Generationslagerung (als objektiver historischer Situierung einer Generation), Generationszusammenhang (gestiftet durch die gemeinsame Partizipation an einem historischen Schicksal) und Generationeneinheiten (Teilgruppen einer Generation, die in je spezifischen sozialen und kulturellen Kontexten zu typischen Erlebnis- und Ausdrucksformen finden) gelangt Mannheim zu der entscheidenden Frage, welches die konstitutiven Bedingungen dafür sind, dass sich die zunächst nur latent angelegte „inhärierende Tendenz“ eines potenziellen Generationszusammenhangs zu einem neuartigen gemeinsamen Ausdruck, einem gleichartigen Stil des Wahrnehmens, Fühlens und Verhaltens entwickelt, der

das gesamte Selbst- und Weltverhältnis in typischer Weise und dauerhaft formt⁸, und zwar so, dass diese Form nicht nur in Differenz zu anderen Generationen, sondern auch zu anderen Generationseinheiten ein und derselben Generation steht. Als mögliche (und in ihrer Wirksamkeit stets von der Gesamtkonfiguration abhängige) Bestimmungsfaktoren eines solchen Konstitutionsprozesses kommen für ihn neben den sozialstrukturellen Bedingungen eine Reihe weiterer Gesichtspunkte ins Spiel: die differenziellen Richtungen, in denen sich der „Geist“ eines Zeitalters artikuliert, die unterschiedlichen sozialen Milieus mit ihren je besonderen materiellen und symbolischen Ressourcen und auch die verschiedenen kulturellen Sphären (Wissenschaft, Sprache, Kunst, Literatur, Religion, freie Formen der Geselligkeit) mit den ihnen je eigenen Wissensformen, Sinnrichtungen und symbolischen Ausdruckspotenzialen.⁹ Ich möchte den generationstheoretischen Aspekt dieses Konzeptes später noch einmal aufgreifen und an dieser Stelle nur die konstitutionstheoretische Auffassung Mannheims hervorheben, dass nämlich langfristig und unterschwellig wirksame, komplexe Haltungen, wie sie Bourdieu als „Habitus“ beschreibt, trotz ihrer objektiv-materiellen Fundierung in einem vielschichtigen, dynamischen Geflecht von historischen, sozialen, kulturellen, und leibseelischen Prozessen und Möglichkeitsbedingungen entstehen, deren jeweiliges Verhältnis zueinander sich nur aus der gesamten Konfiguration erschließen lässt und sich nicht allein aus der funktionalen Logik des Zusammenspiels von sozialem bzw. kulturellem Kapital und der Platzierung im sozialen Raum ergibt (auch wenn dieser Aspekt stets mit zu bedenken ist).¹⁰ Auf diese Weise wird die Frage der Beweglichkeit des Habitus neu aufgeworfen. Zwar weist auch Mannheims Konzept des generationstypischen, in komplexen Konfigurationen erzeugten „Selbst- und Weltgefühls“ ein Moment der „Trägheit“ auf. Aber erstens gilt die generationstypische Prägung einer Generation im fortgesetzten Prozess der „Erfahrungsaufschichtung“ eher als ein unumgehbarer Bezugspunkt der Verarbeitung neuer Erlebnisse, als dass es das Erleben und die ihm entsprechenden Reaktionen habituell festschreibt. Und zweitens formieren sich die gene-

8 Diese Formtendenz betrifft, ähnlich wie der Begriff des Habitus bei Bourdieu, weniger einzelne Verhaltensmuster als die Grundintentionen und Grundprinzipien ihrer Erzeugung: „Grundintentionen und Grundprinzipien sind das Allerwesentlichste, auch bei jeder Tradierung, denn nur diese wirken wahrhaft vergesellschaftend; und, was vielleicht noch wichtiger ist, diese sind wahrhaft *fortsetzbar*.“ (Mannheim, 1970, S. 545, Hervorh. i. Orig.)

9 So kann sich das Typische und Neuartige einer Generation je nach historischer Konfiguration mal in einer literarischen Bewegung („Sturm und Drang“ im letzten Drittel des achtzehnten Jahrhunderts), mal in konkurrierenden politisch-kulturellen Strömungen („romantisch-konservative“ vs. „liberal-rationalistische“ Jugend zu Beginn des neunzehnten Jahrhunderts) und mal in verschiedenen Gesellungs- und Organisationsformen der Jugend (Bürgerliche Jugendbewegung um 1900 mit ihren unterschiedlichen Gruppierungen) zeigen.

10 Empirisch gesehen verschmilzt dieses Geflecht aus der Sicht der einem solchen Erfahrungszusammenhang Angehörigen zu einem „konjunktiven Erfahrungsraum“, in dem die kollektiv geteilten Erzeugungsregeln konkreten Verhaltens, Wahrnehmens, Denkens und Fühlens als fraglos gegeben fungieren – allerdings wiederum im Sinne einer Fundierung, nicht einer Determinierung individueller Lebensäußerungen (vgl. Bohnsack, 1998, in Wiederaufnahme des Mannheimschen Terminus).

rationstypischen Haltungen weniger in Kontinuität als im Bruch mit den tradierten Haltungen der Vorgänger-Generationen, als Emergenz des Neuen in der Dynamik gesellschaftlichen Wandels.¹¹

Was folgt aus diesen Überlegungen für die Rekonstruktion von Familien als Bildungs- und Erziehungsmilieus? – Zunächst lässt sich die Familie immer noch als jene gesellschaftliche Institution charakterisieren, in der auf nachdrücklichste Weise ein von Generationsverhältnissen, sozialer Lage und basalen Kulturleistungen geprägtes Sozialisationsmilieu besteht. Nirgendwo sonst in der Gesellschaft findet man ein gleichermaßen dichtes, komplexes und dauerhaft durch personale Generationsbeziehungen vermitteltes Feld zur Einführung der Nachkommenschaft in Kultur und Gesellschaft als in der Familie. Insofern scheint es mir von der Sache her geradezu erforderlich, die in diesem Feld stattfindenden Erziehungs- und Bildungserfahrungen vor dem Hintergrund sowohl ihrer sozialen Formung im Sinne Bourdieus (Habitusgenese), als auch – zweitens – ihrer generationstypischen Brechungen und kulturellen Artikulationsformen im Sinne Mannheims (konjunktiver Erfahrungsraum), als auch – drittens – ihrem Bezug zur fundamentalen Struktur familialer Interaktionsbeziehungen zu beschreiben, die meines Wissens weder bei Mannheim noch bei Bourdieu eine systematische Beachtung finden. Konzeptionelle Anregungen zur weiteren Ausarbeitung dieses dritten Aspektes ergeben sich aus der von Luhmann inspirierten systemischen Sicht auf die Familie (Luhmann, 1988; Erler, 2003) oder auch aus der strukturlogisch orientierten Tradition objektiv-hermeneutischer Familienforschung (Allert, 1998; Oevermann, 2001). Hinsichtlich der Differenziertheit, Reichweite und Anschlussfähigkeit gerade auch in Bezug auf die symbolisch-kulturelle Dimension familialer Interaktion scheint es mir jedoch lohnenswert, auch hier noch einmal auf einen „Klassiker“ zurückzugreifen, der inzwischen allerdings weitgehend in Vergessenheit geraten zu sein scheint: Dieter Claessens „Familie und Wertesystem“ (1972).

Der symbolische Raum der Familie

Mögen auch manche der von Claessens rezipierten, dem Forschungsstand der 1960er Jahre entstammenden Befunde zur Entwicklungsforschung heute präzisiert werden müssen, so gibt doch die kulturanthropologische Grundlegung seines Ansatzes, seine Differenzierung des Eltern-Kind-Verhältnisses in die Aspekte der frühkindlichen Sozialisierung, der basalen Enkulturation und der sekundären Rollen-Sozialisierung, wie auch die Betonung der Eigendynamik der Familie in ihrer „paradox-funktionalen“ Beziehung zur Gesellschaft ein reichhaltiges Anregungspotenzial für eine differenzierte und sowohl bildungs- als auch generations- und habitustheoretisch gut anschlussfähige Analyse des familialen Sozialisationsmilieus. Das lässt sich hier nur mit wenigen Stichworten skizzieren.

11 Überhaupt ist festzuhalten, dass Mannheim seine theoretische Konzeption von der erklärungsbedürftigen Tatsache des sozialen Wandels aus entwickelt, während Bourdieu eher das Phänomen der Konstanz der in der sozialen Praxis habitualisierten Verhaltens-, Wahrnehmungs- und Einstellungsmuster angesichts der dynamischen Prozesse im sozialen Raum im Blick hat. Mir scheint es nicht zwingend, diese Forschungsperspektiven alternativ entscheiden zu müssen.

Als Ort der „zweiten, sozio-kulturellen Geburt“ (René König) des Menschen stellt die Familie für Claessens (er orientiert sich hier an den Theorietraditionen von Freud, Mead, Plessner und Parsons) diejenige gesellschaftliche Institution dar, in der die entscheidenden Schritte

- der Konstitution eines „exzentrischen“ Ich mit dem notwendigen „Gegengewicht“ einer sozialen und kulturellen Welt¹²,
- der Ausbildung einer kulturellen Basispersönlichkeit auf der Grundlage emotional und sozial stabiler Primärbeziehungen, verlässlicher Erwartungsstrukturen („sozialer Optimismus“) und emotional verankerter Werthaltungen¹³ und
- der Übernahme sozialer Rollen und der Ausbildung von schichtspezifischen wie auch familientypischen Verhaltens- und Lebensstilen

stattfinden.

Von besonderem Interesse scheint mir nun, wie in diesem Feld familialer Beziehungen und Interaktionen die Transmission von „Werten“ im Einzelnen erfolgt, nämlich nicht über die Funktionalität des Handelns (das geht schon deshalb nicht, weil das Handeln sich immer schon im Spannungsfeld von Werten und situativen Anforderungen bzw. von untereinander konkurrierenden Werten vollzieht; vgl. Claessens, 1972, S. 49), sondern über einen Prozess der Symbolbildung und der Konstitution der Familie als eines symbolischen Raumes, oder wie Claessens auch sagt, über den „Form-Bedeutungskomplex“ (ebd., S. 44). Das „Symbol“ nimmt dabei, hier orientiert sich Claessens an dem kulturphilosophisch begründeten Symbolbegriff Cassirers (2002), eine Zwischenstellung ein. Ohne der soziokulturellen Außenseite oder der personalen Innenseite (value-patterns bei Parsons) allein anzugehören, verweist es auf beides und fungiert damit als ein Medium, in dem Kultur sich als objektiver und subjektiver Sachverhalt zugleich zeigt, als innerer und als äußerer Gegenstand oder anders gesagt, als Modus rezeptiver und produktiver Kulturtätigkeit.

„Symbole‘ sind also nicht irgendwie ‚statisch‘ aufzufassende ‚Signale‘, sondern komplexe bedeutungserfüllte Konfigurationen, die, in soziales Verhalten eingebettet, besonders gewichtig, aber auch besonders schwer abhebbar sind.

12 Die der Philosophischen Anthropologie Plessners (Plessner, 1975) entnommene Konstruktion der „exzentrischen Positionalität“ als unwiderruflich gebrochener Grundform menschlicher Existenz durchzieht den Argumentationsgang von Claessens an verschiedenen Stellen und fungiert zurecht als theoretische Grundfigur zur Erläuterung des unaufhebbaren Widerspruchs zwischen welthafter Verwobenheit des Menschen und der (potenzielle Spielräume der Variation und Innovation eröffnenden) Abständigkeit gegenüber seiner leiblichen, sozialen und kulturellen Existenz. Vgl. zur aktuellen bildungs- und identitätstheoretischen Diskussion dieses Theorems auch Kubitzka (2005) und Müller (2002).

13 Eine Dimension der Habitusgenese, deren Unterbelichtung aufseiten Bourdieus jüngst von Brumlik (2006) kritisch angemahnt wurde. Dabei sei darauf hingewiesen, dass Werthaltung im hier gemeinten Sinne nicht nur die explizierten, idealisierten und kodifizierten „Werte“ einer Kultur meint, sondern die voluntative Ausrichtung einer Kultur im Ganzen und in allen ihren Facetten. „Werte“, so heißt es bei Claessens in deutlicher Nähe zu Bourdieu, „sind kulturspezifische Maßstäbe, an denen sich Menschengruppen orientieren. [...] Sie befähigen dazu, in dieser distinkten Kultur sich ‚richtig‘ zu verhalten, ‚richtig‘ zu erleben und ‚richtig‘ zu fühlen.“ (Claessens, 1972, S. 32)

Sie treten im Gewande von Handlungen, Verhaltensweisen, Benehmensformen auf, sind sozusagen Ausdruck der kulturellen Intention solcher Verhaltensweisen, – das deutbare Signal des ausrichtenden und vorausweisenden Elements von Handlungs-,gestalten’.“ (Claessens, 1972, S. 125)

Auch hier ist die Affinität zum Habitus-Begriff Bourdieus unverkennbar. Handlungsgestalten werden von den Kindern in alltäglichen Interaktionen übernommen, und zwar „als auf Werte verweisend(e) Symbole“, obwohl deren Sinn oftmals unverständlich bleibt. Da die Bedeutung des Symbols eher an das Erleben des Kindes als an seine Einsicht gekoppelt ist, spricht Cassirer im Hinblick auf den ständig in der familialen Interaktion ablaufenden Enkulturationsprozess auch von „Erlebnissymbolen“ oder „Erlebnisgestalten“, die sich im Übrigen nicht allein auf besondere Handlungen und Objekte beziehen, sondern „– dem analytischen Zugriff noch stärker entzogen – in der Konfiguration *des gesamten Milieus* enthalten“ sind (ebd., S. 126, Hervorh. i. Orig.). Ausgehend vom Begriff des „Erlebnissymbols“ lässt sich – über Claessens hinausgehend – eine ganze Reihe von weiteren sozialisations- und bildungstheoretisch höchst bedeutsamen Problemstellungen der Konstitution symbolisch-sinnhafter Selbst- und Weltbezüge in den Blick nehmen, die im Rückgriff auf leibphänomenologische (Merleau-Ponty, 1966; Plessner, 1980; Waldenfels, 1985) und symboltheoretische Theorietraditionen (Cassirer, 2002; Goodman, 1997; Langer, 1979; Winnicott, 1989) insbesondere auch im Hinblick auf die unterschiedlichen Sphären der Sinne wie auch Medien und Sphären der im familialen Milieu repräsentierten Kulturtätigkeiten weiter auszuarbeiten wären. Exemplarische Andeutungen hierzu liefert Claessens im Hinblick auf Geruchs- und Geschmackserlebnisse im wörtlichen wie im übertragenen Sinne¹⁴ wie auch im Hinblick auf physikalische und soziale Raum- und Bewegungsfigurationen in der Familie.

Familie als opus operatum und modus operandi

Hier tut sich nun ein weites Feld von Spannungen, Widersprüchen und Differenzen des familialen Milieus als eines symbolisch strukturierten Erfahrungsfeldes auf, die es angezeigt sein lassen, Bildungs- und Sozialisationsprozesse in der Familie nicht schon von vornherein, d. h. in der gegenstandstheoretischen Modellierung und vor der Empirie, auf schichtspezifische Kontinuität und gesellschaftlichen Funktionalität als Normalfall auszulegen, sondern – im Gegenteil – den Blick für die Differenziertheit, Pluralität und Variabilität dieser Prozesse zu schärfen, um *neben* der funktionalen und sozial-selektiven Dimension ein und desselben Bildungsgeschehens auch den *originären* Bildungssinn der Familie und den Spielraum erzieherischen Handelns¹⁵ deutlich

14 „Es kann festgehalten werden, dass in der Familie bereits durch die Formung des Geschmacks [!] ein Prozess stattfindet, der insofern widersprüchliche Elemente in sich vereinigt, als sowohl die Tradierung als auch die Umformung von ‚Stil‘, d. h. Kultur, darin zu finden sind.“ (Claessens, 1972, S. 162; vgl. auch S. 126ff.)

15 Vielleicht ist angesichts der gewachsenen Popularität des Bildungsbegriffs, der den der Erziehung zu verdrängen scheint, hier der Hinweis nicht überflüssig, dass „Erziehung“ in der pädagogischen Theorietradition – mit wechselnden Akzentuierungen – nicht nur Disziplinierung der kindlichen Natur und Zivilisierung des Verhaltens, sondern auch die Freisetzung von Entwicklungspotenzialen und selbstständigem Vernunftgebrauch meint. (Vgl. Kant, 1983; Schleiermacher, 2000; Benner, 2001; Mollenhauer, 1972, 1983)

werden zu lassen. Die differenzierte Sicht auf die Mikroprozesse der Symbolkonstitution und der intergenerationellen Kulturvermittlung führt Claessens nämlich am Ende dazu, den Sozialisations- und Enkulturationsleistungen der Familie das Konzept einer strukturell verankerten Eigendynamik der Familie (Claessens, 1972, S. 147ff.) gegenüberzustellen, die ihre kompensatorische Funktion gegenüber dem auf den Individuen lastenden sozialkulturellen Anpassungsdruck nur dadurch erfüllen kann, dass sie Abweichungen nicht nur zulässt, sondern ihren Mitgliedern in der komplexen Dynamik familialer Interaktion strukturell geradezu abfordert. Die Aufrechterhaltung einer halbwegs stabilen Interaktionsstruktur unter faktisch miteinander konkurrierenden Werten¹⁶ ist in dem anspruchsvollen Milieu der Familie nicht anders möglich, als dass die individuelle Selbstdarstellung als eine allen spezifischen Rollen und sozialkulturellen Typisierungen gegenüber differente Person nicht nur ermöglicht, sondern auch sozial eingefordert wird (andernfalls droht eine pathologische Erstarrung). Im „Aus-sich-Herausgehen“ blitzt für einen Moment die Möglichkeit einer exzentrischen Position ohne Gegengewicht der sozial-kulturellen Ordnung auf, bevor gleich darauf im „Zu-sich-selbst-Kommen“ die Rückbindung an Kultur und Gesellschaft erfolgt (vgl. ebd., S. 148ff.). Strukturell gefördert wird diese Dynamik durch die Wechselwirkung von Regression und Progression in der Eltern-Kind-Interaktion, die eine Lockerung, das erneute Durchleben, Variieren und (in der Begleitung des kindlichen Entwicklungsprozesses, man würde heute vielleicht sagen „ko-konstruktiv“) die sekundäre Re-Strukturierung des eigenen Enkulturationsprozesses beinhaltet (vgl. ebd., S. 151ff.). So bildet sich ein spezifischer – den schicht- und kulturabhängigen Habitus modifizierender – Familienstil heraus, dessen allgemeiner Bildungssinn gerade in den Spielräumen steckt, die er durch Abweichung vom Allgemeinen schafft. Die Familie unterhält ein „paradox-funktionales“ (ebd., S. 175) Verhältnis zur Gesellschaft, wie es in keiner anderen gesellschaftlichen Formation möglich ist: „Es kann hier [...] das Paradoxon gelebt werden, dass bei häufig praktischer Untergehung oder Hintergehung von gesellschaftlichen Normen die Autorität der darüberstehenden Werte grundsätzlich nicht berührt sondern eher sogar gestärkt wird.“ (Ebd., S. 178)¹⁷

Anknüpfend an die Einsicht, dass die spezifischen Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsleistungen der Familie (kategorial gesehen, d. h. ungeachtet ihrer jeweiligen empirischen Ausprägung) nur dann erschlossen werden können, wenn die paradoxe Dynamik von Kontinuität und Differenz, von Funktionalität und

16 „Die Familie versucht [...], in allen Schichten oder Klassen, ihr traditional erscheinende Werte zu transformieren [...]; sie überträgt aber gleichzeitig in der Tat durchaus gegensätzliche Werthaltungen [...]. Sie erzieht zu Solidarität und zu Konkurrenz; zu Ehrlichkeit und Betrug; zu Bescheidenheit und niederkonkurrierender Leistung; zu ‚Einmaligkeit‘ und Standardisierung; zu Anpassung und Herrschaft; zu Liberalität und autoritärem Verhalten; usw.“ (Claessens, 1972, S. 146)

17 Dass in dieser paradoxen Funktionalität der Familie nicht nur ihr produktiver Bildungssinn, sondern auch ein strukturelles Risikopotenzial steckt, das umso höher ist, je weniger die Gesellschaft bereit ist, der Familie den erforderlichen Spielraum und die nötigen Bedingungen für die dynamische Balance ihrer inneren Widersprüche zu gewähren, spiegelt sich in Claessens Hinweis auf die „Grenzen der Belastbarkeit“ der Familie (Claessens, 1972, S. 179).

Eigensinn sichtbar bleibt, möchte ich abschließend den Versuch einer vorläufigen Dimensionierung dieses Differenzgeschehens machen.

3. Differenzstrukturen in der Familie

Der Eigensinn familialer Erziehungsmilieus entwickelt sich in der spezifischen Weise, in der die Familie ihre grundlegende Differenzstruktur bearbeitet. Schon früh wurde in der sozialwissenschaftlichen Familienforschung die Familie als eine „vibrierende Einheit“¹⁸ gesehen, in der ein komplexes Geflecht von unterschiedlichen sozialen Beziehungen und Sphären immer wieder in ein labiles Gleichgewicht gebracht werden muss.¹⁹ Dieses dynamische Feld von Differenzen stellt nicht nur den mehr oder weniger problematischen Rahmen des Familienalltags dar; es ist zugleich die strukturelle Bedingung dafür, dass familiäre Bildungsprozesse möglich sind. Der Antrieb zur Bildung entspringt der Erfahrung einer Differenz, nicht der Erfahrung einer Kontinuität (auch wenn die Erfahrung von Kontinuität – als Sicherheit vermittelnde Hintergrunderfahrung – eine Voraussetzung dafür ist, dass die Erfahrung der Differenz in eine produktive Bildungsbewegung mündet und nicht in bloße Desintegration). Das gilt auch für Prozesse familialer Tradierung. Unabhängig davon, ob diese Prozesse in die Konformität oder Nonkonformität der nachwachsenden Generation gegenüber dem Familienerbe münden, verlaufen sie über die Bearbeitung von Differenz, ein Sachverhalt, der in dem Maße virulenter wird, indem die gesellschaftliche Heterogenität zunimmt und der Wandel von Kultur und Gesellschaft sich beschleunigt.²⁰

Unter der Perspektive des Erziehungsmilieus ist als erstes die Generationendifferenz zu nennen, die die personale Beziehung zwischen Eltern und Kin-

18 Claessens (1972, S. 75), der sich mit diesem Begriff seinerseits auf die bereits 1948 in den USA erschienene Studie Bossards „The Sociology of Child Development“ bezieht, in der Familie als eine „vibrant functioning reality“ bezeichnet wird.

19 Diese bereits in der interaktionistisch und familientherapeutisch orientierten Forschungsliteratur der sechziger und siebziger Jahre theoretisch und empirisch untersuchten Prozesse (den damaligen Forschungsstand zusammenfassend und auf die Voraussetzungen und Effekte der Familienerziehung bezogen vgl. Mollenhauer, Brumlik & Wudtke, 1975) stellen nicht nur die formale Matrix für die genaue Analyse familialer Interaktion, der Formen ihrer Verzerrung und der Vergesellschaftung der Familienmitglieder dar; sie fungieren zugleich als Feld der Konstitution, Transition und Variation von materialen Familienkulturen, die nicht nur irgendwie „symbolisch“ strukturiert sind, sondern dies in den jeweiligen symbolischen Sphären beispielsweise der alltäglichen Tischgespräche, der Fernsehkommunikation, des Spiels, der Musik, der Wohnraumgestaltung, der Ökonomie u. a. auf je besondere Weise; vgl. oben den Hinweis auf Cassirers Philosophie der symbolischen Formen.

20 Einen anschaulichen Eindruck dieses Zusammenhangs findet man in der literarischen Gattung der Familienromane (von Thomas Manns „Buddenbrooks“ bis zu Jonathan Franzens „Korrekturen“) und natürlich auch in der autobiografischen Literatur, in der gegenwärtig insbesondere die familiäre Vererbung und Bearbeitung von kollektiven Kriegs-, Krisen- und Katastrophenerfahrungen thematisiert wird (Bruhns, 2004; Maron, 1999; Timm, 2003; Wackwitz, 2003; und früh schon: Wolf, 1976; vgl. hierzu auch den von I. Bürmann und O. Niethammer herausgegebenen Thementeil „Krieg und Nationalsozialismus in Autobiographien des 20. Jahrhunderts“ in BIOS 2/2006).

dern strukturiert. Nicht nur im intentionalen Erziehungshandeln, sondern in der Weise des Zusammenlebens überhaupt präsentieren Eltern ihren Kindern eine kulturelle Lebensform, die in Differenz zur Spontanität der kindlichen Natur steht und den Rahmen für die symbolische „Artikulation“ der ersten Bildungsschritte abgibt.

Bereits die in der Regel verschiedengeschlechtliche Zusammensetzung des (sozialen) Elternpaares führt zu einer weiteren mehr oder weniger spannungsreichen Differenzierung dieses Feldes, da in der kulturellen Definition des Geschlechts und der Geschlechterbeziehungen im Kontext der Familie eine fundamentale Grundunterscheidung eingeführt wird, die in einem prinzipiell prekären Verhältnis zur Generationendifferenz steht.²¹ Zudem sorgen die unterschiedlichen Herkunftslinien des Elternpaares für ein Zusammentreffen lebensweltlicher Differenzen innerhalb des Familienmilieus, die nicht nur seitens der Eltern eine Quelle wiederkehrender Differenzerfahrungen darstellen, die im Familienalltag bearbeitet werden müssen, sondern die auch als Bruch oder Spannung im Erfahrungsmilieu der Familie eine Herausforderung an die kindliche Bildungstätigkeit darstellen.

Nimmt man nun noch die generationstheoretische Konzeption Mannheims hinzu, so begegnen sich die Mitglieder der Familie auch noch als Angehörige unterschiedlicher historischer Generationen mit ihren je eigenen generationstypischen Erlebnissen und Erfahrungsaufschichtungen, die in den Eltern-Kind-Beziehungen (insbesondere im späteren Kindes- und im Jugendalter)²² zumindest als latentes Konfliktpotenzial, nicht selten als Gegenstand offener Auseinandersetzungen virulent werden, gleichsam als historisch-kulturelle Gestalt der adoleszenten Ablösungskrise.

Diese in der Struktur der familialen Interaktion fundierten Differenzerfahrungen werden von weiteren Kontextbedingungen berührt, die ihrerseits wieder als Herausforderungen an die Familie und als „Aufgabenstruktur“ innerfamiliärer Bildungsprozesse interpretiert werden können. Die Spannung von Tradition und Moderne ist nicht nur Hintergrund für die historische Herausbildung spezifischer familialer Lebensformen, sondern weist auch auf Differenzen hin, die innerhalb von Familienmilieus bearbeitet werden müssen, wie insbesondere in neueren Mehrgenerationen- und Milieustudien (Alheit, Bast-Haider, Drauschke u. a., 2004; Ecarius, 2002; Büchner & Brake, 2006) sichtbar wird. Dabei handelt es sich nicht nur um die sukzessive Ablösung traditioneller gesellschaftlicher Verhältnisse, die sich in den verschiedenen Schichten und Sozialmilieus über Jahrhunderte hin erstreckt, sondern auch um die Prozesse einer permanenten Modernisierung, die in den Status des Traditionalen absinken lässt, was vorher einmal modern war (zum Beispiel das Vertrauen auf „Leistung“ statt „Herkunft“ als Prinzip sozialer Statussicherung).

21 Vgl. die Ausführungen Oevermanns zur dynamischen Spannung von Paarbeziehung und Eltern-Kind-Beziehungen in der triadischen Grundstruktur der Kernfamilie (Oevermann, 2001).

22 Zinnecker (2003, S. 46) schlägt vor, das Generationenkonzept Mannheims unter den heutigen Bedingungen (Entkoppelung von Jugendphase und sozialem Wandel) auch auf „Kinder-Generationen“ und „Erwachsenen-Generationen“ zu erweitern.

Quer dazu liegen die Problemstellungen interkultureller Differenz, die in einer Einwanderungsgesellschaft wie der unseren zunehmend an Bedeutung für familiäre Bildungsprozesse gewonnen haben. Migrantenfamilien sind nicht unbedingt Modernisierungsverweigerer, wenn sie Probleme mit der Integration in eine westlich geprägte moderne Gesellschaft haben; oftmals ist sogar die Distanz zur Tradition ein wichtiges Motiv, die Herkunftskultur zu verlassen. Vielleicht haben wir bisher viel zu wenig bedacht, dass es in einer globalisierten Welt verschiedene Wege der Modernisierung gibt, und entsprechend unterschiedliche familiäre Problemkonstellationen, in denen Tradition mit Moderne vermittelt wird.

Die Thematik der Migrantenfamilien verweist schließlich auf jene Dimension, von der dieser Beitrag seinen Ausgang genommen hat, die sozialstrukturelle Differenz von sozialen Milieus und sozialen Schichten. Sie spiegelt sich vor allem in den Anforderungen, die von außen an das Familienmilieu und seine „Bildungsleistungen“ gestellt werden, beispielsweise vom Bildungssystem her, aber sie zeigt sich auch in den Bildungsaspirationen, die die Hoffnung auf einen sozialen Aufstieg der nächsten Generation ausdrücken, oder – umgekehrt – in der zunehmenden Erfahrung von Familien, der Bedrohung durch sozialen Abstieg ausgesetzt oder bereits davon betroffen zu sein. Doch diese sozialstrukturellen Bedingungen entfalten ihre Wirksamkeit auf die Familie als kulturelles Erziehungsmilieu eben stets in der Brechung durch die vorgenannten Aspekte.

Ich ziehe ein knappes Resümee meiner vorangegangenen Überlegungen: Familiäre Erziehungsmilieus fungieren immer auch selektiv im Hinblick auf Partizipationsmöglichkeiten in der Gesellschaft und speziell im Bildungssystem. Doch darin geht ihre Bedeutung für Sozialisations- und Bildungsprozesse nicht auf. Um ihre über diese Perspektive hinausgehende Bildungsbedeutung zu erfassen, sind ein begriffliches Instrumentarium und eine theoretische Modellierung erforderlich, die auch auf den Eigensinn von Familienkulturen ausgerichtet sind. Dazu ist das Feld familiärer Differenzen und deren Bearbeitung im Familienalltag zu erkunden und die (auch in der Familienforschung vorherrschende) normative Ausrichtung auf institutionenorientierte Bildungsbiografien und deren außerschulische Bedingungsfaktoren um eine stärkere Beachtung der Richtungsvarianz von Bildungsprozessen zu erweitern. Neben den selektiven Effekten im Zusammenspiel oder im Widerstreit zwischen Familie und den Erziehungs- und Bildungsinstitutionen verweisen die unterschiedlichen Ausgangslagen, Lebenskontexte und Verarbeitungsformen von Familien auf eine bisher stark unterbelichtete Potenzial familiärer Erziehungs- und Sozialisationsprozesse, das weitere Forschungsanstrengungen verdient.

Literatur

- Alheit, P., Bast-Haider, K., Drauschke, P. u. a. (2004). *Die zögernde Ankunft im Westen. Biographien und Mentalitäten in Ostdeutschland*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Allert, T. (1998). *Die Familie: Fallstudien zur Unverwüstlichkeit einer Lebensform*. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M. et al. (Hrsg.). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

- Benner, D. (2001). *Allgemeine Pädagogik*. 4., völlig neu bearb. Aufl. Weinheim, München: Juventa.
- Bohnsack, R. (1998). Milieu als konjunktiver Erfahrungsraum. Eine dynamische Konzeption von Milieu in empirischer Analyse. In U. Matthiesen (Hrsg.), *Die Räume des Milieus*. Berlin: Edition Sigma.
- Bourdieu, P. (1974). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. *Soziale Welt*, Sonderband 2, 183-198.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brake, A. & Büchner, P. (2006). Dem familialen Habitus auf der Spur. Bildungsstrategien in Mehrgenerationenfamilien. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 59-80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bruhns, W. (2004). *Meines Vaters Land. Geschichte einer deutschen Familie*. München: Econ.
- Brumlik, M. (2006). Charakter, Habitus und Emotion oder die Möglichkeit von Erziehung? Zu einer Leerstelle im Werk Pierre Bourdieus. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 143-156). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Büchner, P. & Brake, A. (Hrsg.) (2006). *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesministerium für Familie und Senioren (BMFuS) (1994). *Fünfter Familienbericht. Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland – Zukunft des Humanvermögens*. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005). *Siebter Familienbericht: Familie Zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine Lebenslaufbezogene Familienpolitik*. Berlin.
- Bürmann, I. & Niethammer, O. (Hrsg.) (2006). Thementeil „Krieg und Nationalsozialismus in Autobiographien des 20. Jahrhunderts“. *BIOS*, 2 (im Erscheinen).
- Cassirer, E. (2002). *Philosophie der symbolischen Formen. Bd. 3: Phänomenologie der Erkenntnis*. (Gesammelte Werke, hrsg. v. Birgit Recki, Bd. 3) Hamburg: Meiner.
- Claessens, D. (1972). *Familie und Wertesystem. Eine Studie zur „zweiten, sozio-kulturellen Geburt“ des Menschen und der Belastbarkeit der „Kernfamilie“*. Soziologische Abhandlungen, Heft 4. Berlin: Duncker & Humblodt.
- Ecarius, J. (2002). *Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Erler, M. (2003). *Systemische Familienarbeit*. Weinheim, München: Juventa.
- Goodman, N. (1997). *Sprachen der Kunst: Entwurf einer Symboltheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Frost, U. (Hrsg.) (2006). *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform*. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Sonderheft. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Kant, I. (1983). Über Pädagogik. In I. Kant. *Werke in 10 Bänden. Bd. 10: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik (1803)*. Zweiter Teil. Hrsg. v. W. Weischedel (S. 699-741). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Kramer, R.-T., Helsper, W. & Busse, S. (Hrsg.) (2001). *Pädagogische Generationsbeziehungen: Jugendliche im Spannungsfeld von Schule + Familie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kubitza, T. (2005). *Identität, Verkörperung, Bildung. Pädagogische Perspektiven der Philosophischen Anthropologie Helmuth Plessners*. Bielefeld: transcript.
- Langer, S. (1979). *Philosophie auf neuem Weg: das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Mittenwald.
- Liebau, E. (1987). *Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisierungstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann*. Weinheim, München: Juventa.
- Liebau, E. (2006). Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 41-58). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N. (1988). Sozialesystem Familie. *System Familie*, 1, 75-91.
- Mannheim, K. (1970). Das Problem der Generationen (1928). In K. Mannheim, *Wissenssoziologie* (S. 509-565). Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Maron, M. (1999). *Pawels Briefe. Eine Familiengeschichte*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- Mollenhauer, K. (1972). *Theorien zum Erziehungsprozess*. München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim, München: Juventa.
- Mollenhauer, K., Brumlik, M. & Wudtke, H. (1975). *Die Familienerziehung*. München: Juventa.
- Müller, H.-R. (1998). *Ästhesiologie der Bildung. Bildungstheoretische Rückblicke auf die Anthropologie der Sinne im 18. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Müller, H.-R. (2002). Exzentrische Positionalität. In L. Wigger, E. Cloer, J. Ruhloff et al. (Hrsg.), *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft* (S. 53-61). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1. Opladen: Leske + Budrich.
- Oevermann, U. (2001). Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik. In R.-T. Kramer, W. Helsper & S. Busse (Hrsg.), *Pädagogische Generationsbeziehungen: Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie* (S. 78-128). Opladen: Leske + Budrich.
- Plessner, H. (1970). *Anthropologie der Sinne*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Plessner, H. (1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch* (1928). 3. Aufl., Berlin, New York: de Gruyter.
- Rauschenbach, T., Leu, H. R., Lingenauber, S. u. a. (2004). *Nonformale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Rauschenbach, T. (2007). Bildung, Erziehung und Betreuung vor und neben der Schule. Konzeptionelle Grundlagen des 12. Kinder- und Jugendberichts. In H.-H. Krüger, T. Rauschenbach & U. Sander (Hrsg.), *Bildungs- und Sozialberichterstattung* (S. 66-80). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 6. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schleiermacher, F. (2000). Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826). In F. Schleiermacher, *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe*. Bd. 2. Hrsg. v. M. Winkler & J. Brachmann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Timm, U. (2003). *Am Beispiel meines Bruders*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Wackwitz, S. (2003). *Ein unsichtbares Land. Familienroman*. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Waldenfs, B. (1985). *In den Netzen der Lebenswelt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wigger, L. (2006). Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitus transformationen und Bildungsprozessen. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungs-*

- perspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 101-118). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winnicott, D. W. (1989). *Vom Spiel zur Kreativität*. 5. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2002). *Die Bildungspolitische Bedeutung der Familie. Folgerungen aus der PISA-Studie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wolf, C. (1976). *Kindheitsmuster*. Darmstadt: Luchterhand.
- Zinnecker, J. (2003). „Das Problem der Generationen“. Überlegungen zu Karl Mannheims kanonischen Text. In J. Reulecke & E. Müller-Luckner (Hrsg.), *Generationalität und Lebensgeschichte im 20. Jahrhundert*. München: Oldenbourg.

Prof. Dr. Hans-Rüdiger Müller, Universität Osnabrück, Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften, Heger-Tor-Wall 9, 49074 Osnabrück,
E-Mail: rumuelle@uos.de

Eingereicht am (invited paper): 23.01.2007