

## Die konservative Schule

Die soziale Chancenungleichheit  
gegenüber Schule und Kultur

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

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

Die Tatsachen der Ungleichheit gegenüber der Schule bloß festzustellen, genügt indes nicht. Vielmehr müssen die objektiven Mechanismen beschrieben werden, die den fortgesetzten Ausschluss der Kinder aus den am stärksten benachteiligten Klassen bewirken. In der Tat scheint sich für den unterschiedlichen Schulerfolg, den man zumeist der unterschiedlichen Begabung zurechnet, eine vollständige soziologische Erklärung zu finden. Mei-

<sup>1</sup> Siehe P. Bourdieu/J.C. Passeron, *Les héritiers*. Editions de Minuit, 1964, S. 14-21; deutsch in: dies., *Die Illusion der Chancengleichheit*, Stuttgart, 1971, Teil I, S. 19ff.

stens wird der Einfluss des kulturellen Privilegs nur in seinen augenfälligsten Formen wahrgenommen: Empfehlungen oder Beziehungen, Unterstützung bei den Schularbeiten, Nachhilfeunterricht, Informiertheit über das Bildungswesen und die Berufsmöglichkeiten. In Wirklichkeit jedoch vermittelt jede Familie ihren Kindern auf eher indirekten als direkten Wegen ein bestimmtes *kulturelles Kapital* und ein bestimmtes *Ethos*, ein System impliziter und tief verinnerlichter Werte, das u.a. auch die Einstellungen zum kulturellen Kapital und zur schulischen Institution entscheidend beeinflusst. Das kulturelle Erbe, das unter beiden Aspekten nach sozialen Klassen variiert, ist für die ursprüngliche Ungleichheit der Kinder in Bezug auf die schulische Bewährungsprobe und damit die unterschiedlichen Erfolgsquoten verantwortlich.

### Die Übertragung des kulturellen Kapitals

Deutlich wird der Einfluss des kulturellen Kapitals an der vielfach konstatierten Beziehung zwischen dem allgemeinen Bildungsniveau der Familie und dem Schulerfolg der Kinder. Eine Stichprobe unter Schülern der Sexta hat ergeben, dass der Anteil der »guten Schüler« bei steigendem Einkommen ihrer Familie zunimmt. Paul Clerc konnte nun zeigen, dass das Einkommen, bei gleichem Abschluss, keinen eigenständigen Einfluss auf den Schulerfolg hat und dass, im Gegenteil, der Anteil der guten Schüler ganz signifikant variiert, je nachdem ob der Vater Abitur hat oder nicht. Das legt den Schluss nahe, dass der Einfluss des familialen Milieus auf den Schulerfolg fast ausschließlich kultureller Art ist. In der engsten Beziehung zum Schulerfolg des Kindes steht – mehr noch als die vom Vater erzielten Abschlüsse und mehr als selbst die Art des von ihm absolvierten Ausbildungsgangs – das allgemeine Bildungsniveau der Eltern. Und während das Bildungsniveau des Vaters oder das der Mutter für den Schulerfolg von gleichem Gewicht zu sein scheint, lassen sich bei unterschiedlichem Bildungsniveau der Eltern signifikante Abweichungen im Schulerfolg der Kinder feststellen.<sup>2</sup>

Bei der Untersuchung der Fälle mit unterschiedlichen Bildungsniveaus der Eltern darf man nicht übersehen, dass sie (aufgrund der Klassenhomogamie) meistens nahe beieinander liegen, und dass sich die mit dem Bildungsniveau der Eltern zusammenhängenden Bildungsvorsprünge ku-

<sup>2</sup> Clerc, P., *La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième. Enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne*, Population (4), août-sept. 1964, S. 637-644.

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

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

Durch die Kombination dieser Merkmale ließen sich womöglich selbst die Unterschiede erklären, die innerhalb der, ihrer sozialen Herkunft nach, homogenen Gruppen zu beobachten sind. So erzielen die Söhne höherer Angestellter regelmäßig Ergebnisse, die sich bimodal verteilen: was ihre kulturellen Praktiken und Kenntnisse, aber auch ihr Sprachverständnis und ihre aktive Sprachbeherrschung betrifft, unterscheidet sich ein Drittel von ihnen durch deutlich bessere Leistungen vom Rest der Kategorie. Eine multivariante Analyse, die nicht nur das Bildungsniveau des Vaters und der Mutter, das der Großväter väterlicher- und mütterlicherseits und den Wohnort während des Studiums und in der Jugendzeit, sondern auch die Merk-

<sup>3</sup> S. P. Bourdieu et J.C. Passeron, *Les étudiants et leur études*, deuxième partie, pp. 96-97.

male berücksichtigt, die die schulische Vergangenheit definieren, in Bezug auf das höhere Schulwesen, z.B. den Schulzweig (altsprachlich, neusprachlich oder anderes) und den Schultyp (Gymnasium oder Kolleg, öffentlich oder privat), vermöchte den unterschiedlichen Erfolg der verschiedenen durch diese Merkmalskombinationen definierten Untergruppen nahezu vollständig zu erklären, und zwar ohne auch nur im entferntesten auf angeborene Unterschiede rekurrieren zu müssen. Ein unter Berücksichtigung dieser verschiedenen Variablen – und auch demographischer Merkmale der Familie, wie deren Größe – konstruiertes Modell gestattete dann eine genaue Einschätzung der schulischen Erfolgsaussichten.

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

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

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

die ausländischen Arbeiter über eine niedrigere Qualifikation verfügen als die französischen Arbeiter.<sup>4</sup>

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

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

Die aus den privilegierten Milieus stammenden Kinder verdanken ihrem Umfeld nicht nur bei den schulischen Aufgaben unmittelbar nutzbare Gewohnheiten und antrainierte Verhaltensweisen sowie den, nicht einmal wichtigsten, Vorteil der direkten Unterstützung durch die Eltern.<sup>5</sup> Sie erben auch Kenntnisse und ein Know-how, Neigungen und einen »guten

<sup>4</sup> P. Clerc, *Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième (II). Les élèves de nationalité étrangère*. Population, oct.-déc., 1964, S. 871.

<sup>5</sup> P. Clerc stellt fest, dass die Überwachung der Schularbeiten durch die Eltern um so häufiger ist, je höher der Rang in der sozialen Hierarchie ist, ohne dass ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der elterlichen Intervention und dem Schulerfolg bestünde (a.a.O., Anm. 2, S. 635-636).

Geschmack«, deren schulische Rentabilität um so größer ist, als diese Imponderabilien der Einstellung zumeist auf das Konto der Begabung verbucht werden. Die »zweckfreie« Bildung, implizite Erfolgsbedingung bestimmter schulischer Laufbahnen, ist unter den Studenten der verschiedenen sozialen Klassen und a fortiori den Gymnasiasten und Realschülern in sehr unterschiedlichem Maße verteilt, da die ungleiche Auswahl und der homogenisierende Einfluss der Schule die Unterschiede nur zu verringern mögen. Manifest wird das kulturelle Privileg, sobald es um die Vertrautheit mit den Werken geht, die nur aus dem regelmäßigen (und nicht bloß sporadischen oder von der Schule organisierten) Theater-, Museums- oder Konzertbesuch entsteht. Auf allen Gebieten der Kultur, dem Theater, der Musik, der Malerei, dem Jazz, dem Film, haben die Studenten um so reichere und umfassendere Kenntnisse, je höher ihre soziale Herkunft ist. Der Unterschied zwischen den aus verschiedenen sozialen Milieus stammenden Studenten ist aber um so ausgeprägter, je weniger es sich um von der Schule selbst unterrichtete und kontrollierte Gebiete handelt, also um das Avantgarde- oder Boulevardtheater statt dem klassischen Theater oder auch der Malerei, welche nicht direkt zum Unterrichtsstoff zählt, oder den Jazz oder den Film.

Wenn bei den Übungen zum Verständnis und zur aktiven Beherrschung der Schulsprache nicht die für gewöhnlich auf anderen Gebieten zu beobachtende unmittelbare Beziehung zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft zutage tritt und es anscheinend sogar zu einer Umkehrung der Beziehung kommen kann, darf das nicht zu dem Schluss verleiten, das Handicap sei hier von geringerer Bedeutung als anderswo. Man muss sich nämlich stets vor Augen halten, dass die Philologiestudenten das Ergebnis einer kontinuierlichen Auslese nach dem Kriterium der sprachlichen Befähigung sind, und dass die Überausgelesenheit der aus den benachteiligten Milieus kommenden Studenten das aus der kulturellen Atmosphäre ihres Herkunftsmilieus stammende Ausgangshandicap kompensieren kann. In der Tat ist der Erfolg beim Philologiestudium ganz eng mit der Fähigkeit zur Beherrschung der Schulsprache verknüpft, die nur für die Kinder der gebildeten Klassen Muttersprache ist. Von allen kulturellen Hindernissen sind die, die mit der im familialen Milieu gesprochenen Sprache zusammenhängen, gewiss die gravierendsten und tückischsten. Das gilt vor allem für die ersten Schuljahre, wo das Verständnis und die Beherrschung der Sprache den Hauptansatzpunkt für das Urteil der Lehrer bilden. Aber der Einfluss des sprachlichen Ursprungsmilieus lässt in seiner Wirkung niemals nach. Denn zum einen werden auf allen Stufen der schulischen Laufbahn, und, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, in allen universitären Laufbahnen, selbst den wissenschaftlichsten, der Reichtum, die Differenziertheit und der Stil

des Ausdrucks implizit oder explizit, bewusst oder unbewusst in Rechnung gestellt. Und zum anderen ist die Sprache kein bloßes, mehr oder weniger effektives, mehr oder weniger dem Gedanken adäquates Werkzeug: Vielmehr stellt sie – außer einem mehr oder weniger reichen Vokabular – eine Syntax, d.h. ein System mehr oder weniger komplexer Kategorien, bereit. So dass die Fähigkeit zum Entziffern und Handhaben komplexer, logischer so gut wie ästhetischer Strukturen von der ursprünglich im familialen Milieu gesprochenen Sprache, die stets einen Teil ihrer Merkmale der in der Schule gesprochenen Sprache hinterlässt, abzuhängen scheint.<sup>6</sup>

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

## Die Wahl des Schicksals

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

<sup>6</sup> S. P. Bourdieu, J. C. Passeron und M. de Saint-Martin, *Les étudiants et la langue d'enseignement*, in: *Rapport pédagogique et communication*, Paris, La Haye, Mouton, 1965 (Cahiers du Centre de Sociologie Européenne, 2).

<sup>7</sup> Sehr oft gibt es eine Übereinstimmung zwischen den von den Eltern vor Abschluss des fünften Schuljahres zum Ausdruck gebrachten Wünschen, den rückblickend zur Wahl dieses oder jenes Schultyps geäußerten Meinungen und der tat-

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

Dieselben objektiven Bedingungen, die die Einstellungen der Eltern und die für die Schullaufbahn wichtigen Entscheidungen bestimmen, bestimmen auch die Einstellung der Kinder zu diesen Entscheidungen und in der Folge ihre gesamte Einstellung gegenüber der Schule. Und das so sehr, dass die Eltern als Grund dafür, warum sie das Kind nicht auf eine weiterführende Schule schicken, gleich nach den finanziellen Belastungen (42 bis 45%),

sächlich getroffenen Entscheidung. »Der Ehrgeiz, das Kind aufs Gymnasium gehen zu lassen, wird bei weitem nicht von allen Familien geteilt«, schreibt P. Clerc. »Nur drei von zehn Familien, deren Kind die Grundschule beendet hat oder die Realschule besucht, äußern sich positiv«, und zwar unangesehen des bisherigen Erfolgs ihres Kindes, (a.a.o., S. 655-659).

<sup>8</sup> A. Girard/H. Bastide, *La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement*. Population, juillet-septembre 1963, S. 443

den Wunsch des Kindes, nicht mehr zur Schule zu gehen, angeben können (16 bis 26%).<sup>9</sup> Grundlegender noch, weil der vernünftige Wunsch nach einem Aufstieg durch die Schule so lange gar nicht aufkommen kann, wie die objektiven Erfolgsaussichten äußerst gering sind, können die Arbeiter die objektive Statistik, derzufolge die Chancen eines Arbeiterkindes, zur Universität zu gehen, zwei zu hundert stehen, ignorieren. Ihr Verhalten richtet sich objektiv nach einer auf Erfahrung beruhenden Einschätzung dieser objektiven, für alle Individuen ihrer Kategorie bestehenden Chancen. Verständlich wird auch, warum die schulischen Werte für das Kleinbürgertum, eine Übergangsklasse, eine größere Bedeutung besitzen. Ihm bietet die Schule vernünftige Chancen, all seine Erwartungen zu erfüllen, indem sie die Werte des sozialen Erfolgs mit denen des kulturellen Prestiges verbindet. Im Unterschied zu den Volksklassenkindern, die doppelt benachteiligt sind, nämlich in Bezug auf die Leichtigkeit der Kulturassimilation und die Neigung zum Kulturerwerb, verdanken die Mittelklassekinder ihrer Familie nicht nur Ermunterung und Zureden bei ihren schulischen Anstrengungen. Sie verdanken ihr auch ein Ethos des sozialen Aufstiegs und des Strebens nach Erfolg in und durch die Schule, das ihnen die kulturelle Enteignung durch ein eifriges Aneignungsbestreben zu kompensieren gestattet. Es scheint dasselbe asketische Ethos sozialen Aufstiegs zu sein, das bei einem Teil der Mittelklassen dem Fortpflanzungsverhalten, wie der Einstellung zur Schule zugrundeliegt.<sup>10</sup> Während bei den geburtenstärksten sozialen Kategorien, wie den Landarbeitern, den Bauern und den Arbeitern, die Chancen zum Besuch der Sexta bei einem Anwachsen der Familie um eine Einheit gleichmäßig deutlich sinken, fallen sie bei den geburtenschwächsten Kategorien, den Handwerkern und Kaufleuten, den kleinen und mittleren Angestellten, für die Familien mit vier und fünf (oder mehr) Kindern, d.h. denjenigen, welche sich von der Gesamtheit ihrer Gruppe durch ihre Geburtenhäufigkeit unterscheiden, abrupt ab. Vielleicht muss man darum, statt den abrupten Rückgang der Schulbesuchsquote kausal mit der Kinderzahl zu erklären, den Willen zur Geburtenbeschränkung und den Willen, den Kindern eine Sekundärerziehung zu geben, auf eine asketische Disposition der Individuen, die beides wollen, zurückführen.<sup>11</sup>

<sup>9</sup> Clerc, P. a.a.O., S. 666

<sup>10</sup> S. P. Bourdieu und A. Darbel, *La fin d'un malthusianisme*, in: DARRAS, *Le partage des bénéfices*, Edition de Minuit, 1966.

<sup>11</sup> Den nach Milieus unterschiedlichen Einfluss der Familiengröße auf den Besuch des Sekundarunterrichts analysierend, schreiben A. Girard und H. Bastide: »Zwei Drittel der Kinder von Angestellten oder Handwerkern und Kaufleuten gehen in die Sexta, und bei den Kindern aus kleinen Familien mit einem oder zwei Kindern liegt der Anteil noch höher. Von den Kindern kinderreicher Familien die-

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

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

---

ser Gruppen (vier und mehr Kinder) aber besuchen *nicht mehr Kinder die Sexta* als Kinder aus Arbeiterfamilien mit zwei oder drei Kindern (a.a.O., S. 458, Hervorhebung von P. Bourdieu).

<sup>12</sup> Dieses System einer Erklärung durch die allgemeine Wahrnehmung der objektiven und kollektiven Chancen beruht auf der Voraussetzung, dass die wahrgenommenen Vor- und Nachteile das funktionale Äquivalent der effektiv erfahrenen oder objektiv verifizierten Vor- und Nachteile sind, insofern sie auf das Verhalten den gleichen Einfluss ausüben. Was nicht heißt, dass die objektiven Chancen in ihrer Bedeutung unterschätzt würden. In der Tat zeigen alle wissenschaftlichen Beobachtungen in ganz verschiedenen sozialen und kulturellen Situationen eine starke Korrelation zwischen den *subjektiven Erwartungen* und den *objektiven Chancen* und eine Tendenz der letzteren, die Einstellungen und die Verhaltensweisen, vermittelt durch die ersteren, effektiv zu verändern, (s. P. Bourdieu, *Travail et travailleurs en Algérie*, Monton, 1962, 2. Teil, S. 36-38; Cloward, Richard A., und Lloyd E. Ohlin, *Delinquency and Opportunity: A theory of delinquent gangs*, New York, Free Press of Glencoe, 1960; Schrag, Clarence, *Delinquency and opportunity: Analysis of a Theory*, Sociology and Social Research (46), January 1962, S. 167-175.

nächstes Ziel etwas, aber nicht zu viel höher, als seine Leistung war. Auf diese Weise erhöht er ständig sein Anspruchsniveau ... Der erfolglose Mensch andererseits pflegt eine von zwei Verhaltensweisen zu zeigen: er setzt sein Ziel sehr niedrig an, vielfach unter seiner letzten Leistung ... oder er setzt sein Ziel über seiner Fähigkeit an.«<sup>13</sup> Man sieht hier deutlich, »wie in einem zirkulären Prozess«, fährt Lewin fort, »eine unzulängliche Moral zu einer unzulänglichen Zeitperspektive (führt), die ihrerseits eine noch unzulänglichere Moral zur Folge hat«; wogegen »eine hohe Moral nicht nur hohe Ziele (setzt), sondern im Allgemeinen auch weiterführende Situationen (schafft), die einer noch besseren Moral dienlich sind.«<sup>14</sup> Wenn man überdies weiß, dass »sowohl die Ideale wie die Handlungsweise eines Menschen von der Gruppe (abhängen), der er angehört, und von deren Zielen und Aussichten«<sup>15</sup> dann sieht man, dass der Einfluss der in Bezug auf ihre soziale Herkunft stets relativ homogenen peer group – z.B. steht ja die Verteilung der Kinder auf die Real-, Berufsfach- und höhere Schulen und an diesen auf die verschiedenen Zweige in ganz engem Zusammenhang mit ihrer Klassenzugehörigkeit – bei den am meisten Benachteiligten den Einfluss des familialen Milieus und des gesamten sozialen Umfelds noch verstärken, die dazu neigen, die für überzogen erachteten und stets mehr oder weniger der Verleugnung der sozialen Herkunft verdächtigen Ambitionen zu entmutigen. So trägt alles dazu bei, diejenigen, die, wie man sagt, »keine Zukunft haben«, zu »vernünftigen« oder, wie Lewin sagt, »realistischen« Erwartungen, was sehr oft heißt, zum Verzicht auf das Hoffen anzuhalten.

Das kulturelle Kapital und das Ethos tragen, sich vermittelnd, dazu bei, die Einstellungen und Verhaltensweisen der Schule gegenüber zu bestimmen, die den Grund für den unterschiedlichen Ausschluss der Kinder der verschiedenen sozialen Klassen bilden. Obgleich der unmittelbar mit dem vom familialen Milieu vererbten kulturellen Kapital verknüpfte Schulerfolg bei den Richtungsentscheidungen eine Rolle spielt, scheint der ausschlaggebende Faktor für die Fortsetzung der schulischen Ausbildung die Einstellung der Familie zur Schule zu sein, die selbst, wie man gesehen hat, von den eine jede soziale Kategorie charakterisierenden objektiven Chancen auf einen Schulerfolg abhängt. Paul Clerc hat gezeigt, dass, obschon die Schulerfolgsquote und die Eintrittsquote in die Sexta in unmittelbarem Zusammenhang mit der Klassenzugehörigkeit stehen, die globale Ungleichheit der Eintrittsquoten in die Sexta mehr vom ungleichen Eintritt in die

---

<sup>13</sup> Kurt Lewin, *Zeitperspektive und Moral*, in: *Die Lösung sozialer Konflikte*, Christian Verlag Bad Nauheim, 1953, S. 166

<sup>14</sup> S. a.a.O., S. 172

<sup>15</sup> S. a.a.O., S. 167

Sexta bei gleichem Erfolg als vom ungleichen Schulerfolg abhängt.<sup>16</sup> Das bedeutet faktisch, dass die Handikaps *sich kumulieren*, da die Kinder der Volks- und Mittelklassen, deren globale Erfolgsquote geringer ist, einen größeren Erfolg haben müssen, damit ihre Eltern und Lehrer eine Fortsetzung des Schulbesuchs in Erwägung ziehen. Derselbe Mechanismus der Überausgelesenheit folgt dem Alterskriterium: Die Kinder der Bauern- und Arbeiterklassen, generell älter als die Kinder aus den begünstigten Milieus, werden bei gleichem Alter häufiger ausgeschlossen als die Kinder aus diesen Milieus. Kurz, das allgemeine Prinzip, das zur Überauslese der Volks- und Mittelklassenkinder führt, lässt sich so formulieren: Die Kinder dieser gesellschaftlichen Klassen, die, mangels kulturellen Kapitals, geringere Chancen haben als die anderen, einen außergewöhnlichen Schulerfolg zu erzielen, müssen gleichwohl einen außergewöhnlichen Erfolg vorweisen, um eine weiterführende Schule besuchen zu können.

Der Mechanismus der Überauslese wirkt sich indes stärker aus, je höher man in der Hierarchie der weiterführenden Schulen und der ihrer Zweige steigt. Bei gleichem Erfolg besuchen die Kinder aus den begünstigten Milieus weit häufiger als die anderen das Gymnasium und zwar den klassischen Zweig. Und während die Kinder aus den benachteiligten Klassen zumeist ihren Eintritt in die Sexta mit ihrer Verbannung in die Realschule bezahlen müssen, können die Kinder der wohlhabenden Klassen, denen wegen mangelnden Erfolgs der Zutritt zum Gymnasium verwehrt ist, Unterschlupf in einer Privatschule finden.

Wie man sieht, kumulieren sich auch hier die Vorteile und Nachteile, weil die anfangs getroffenen Wahlen (der Schule und des Zweiges), das schulische Schicksal *irreversibel* bestimmen. So hat eine Untersuchung gezeigt, dass die Ergebnisse, die Philologiestudenten bei Übungen zur Überprüfung des Sprachverständnisses und der aktiven Sprachbeherrschung und insbesondere der Unterrichtssprache erzielten, unmittelbar von dem auf der Sekundarstufe besuchten Schultyp und der Kenntnis des Lateinischen und Griechischen abhingen. Die Entscheidungen zum Zeitpunkt des Eintritts in die Sexta besiegeln demnach das schulische Schicksal ein für alle Mal, indem sie das kulturelle Erbe in schulische Vergangenheit verwandeln. In der Tat werden diese Wahlen, die über die ganze Zukunft entscheiden, unterschiedlichen Zukunftsvorstellungen entsprechend getroffen. 31% der Eltern von Gymnasiasten möchten, dass ihre Kinder studieren, 27% dass sie Abitur machen, und nur ein verschwindend geringer Teil (4% bzw. 2%) dass sie einen Fachoberschulabschluss bzw. die Mittlere Reife erwerben; demgegenüber möchten 27% der Eltern von Realschülern, dass ihre

<sup>16</sup> S. P. Clerc, a.a.O., S. 646.

Kinder einen Fachoberschul-Berufsfachschulabschluss erlangen, 15%, dass sie die mittlere Reife, 14%, dass sie das Abitur machen und 7%, dass sie studieren.<sup>17</sup> Demnach verdecken die Globalstatistiken, die ein Anwachsen der Schulbesuchquote im Sekundarunterricht ausweisen, dass die Volksklassenkinder den Zugang zu dieser Unterrichtsstufe mit einer empfindlichen Einengung des Feldes ihrer Zukunftsmöglichkeiten bezahlen müssen.

Die systematischen Zahlen, die die Studenten aus den verschiedenen sozialen Milieus noch am Ende der *Schullaufbahn* trennen, beruhen ihrer Form und ihrem Inhalt nach auf der unterschiedlich strengen Auslese sowie dem Umstand, dass die sozialen Vor- und Nachteile durch die frühzeitigen Richtungsentscheidungen, die unmittelbar mit der sozialen Herkunft zusammenhängen und deren Effekt noch verstärken, in schulische Vor- und Nachteile verwandelt werden. Die kompensatorische Leistung der Schule in den von ihr unterrichteten Fächern erklärt wohl zumindest teilweise, dass der Vorsprung der Studenten aus den höheren Klassen um so deutlicher ist, je weniger es sich um nicht von der Schule kontrollierte Bereiche der Kultur handelt. Aber nur der mit der Überausgelesenheit verknüpfte Kompensationseffekt kann erklären, warum die Unterschiede bei einer Praxis wie dem schulischen Gebrauch der Schulsprache die Tendenz haben, sich weitestgehend abzuschwächen, ja sogar umzukehren: Die stark ausgelesenen Studenten aus den Volksklassen erzielen in diesem Bereich ja Resultate, die denen der weniger stark ausgelesenen Studenten aus den gehobenen Klassen gleichwertig und denen der Mittelklassestudenten überlegen sind, die durch das sprachliche Milieu ihrer Familien gleichermaßen benachteiligt, aber weniger stark ausgelesen sind.<sup>18</sup> Desgleichen sind die Merkmale der

<sup>17</sup> Die individuellen Karriereperspektiven und damit die Einstellungen gegenüber der Schule werden anscheinend von einer *sozialen Definition* des vernünftigerweise zu erreichenden Abschlusses bestimmt. Offensichtlich variiert diese soziale Definition der Klassenzugehörigkeit entsprechend. Für die Angehörigen der unteren Schichten der Mittelklassen scheint das Abitur auch heute noch der normale Schulabschluss zu sein – infolge eines kulturellen Trägheitseffektes und eines Informationsmangels, aber wohl auch, weil die unteren und mittleren Angestellten mehr als alle anderen Gelegenheit zu der Erfahrung haben, welche eine wirksame Aufstiegsbarriere ein fehlendes Abitur ist. Für die oberen Schichten der Mittelklassen und die Oberklassen hingegen wird es anscheinend immer mehr zu einer Art Zulassungsprüfung fürs Studium. Diese Vorstellung von der schulischen Laufbahn mag eine Erklärung dafür sein, warum die Kinder von unteren und mittleren Angestellten in besonders hohem Maße auf eine Fortsetzung der Ausbildung über das Abitur hinaus verzichten.

<sup>18</sup> Siehe P. Bourdieu, J. C. Passeron und M. de Saint-Martin, a.a.O. Um den Einfluss des sprachlichen Kapitals vollständig zu erfassen, müsste man durch experimentelle Untersuchungen, analog den Bersteinschen, feststellen, ob signifikante Zusammenhänge bestehen zwischen der Syntax der gesprochenen Sprache (z.B. ihrer

Schullaufbahn, Schularten oder Zweige Indizes für den unmittelbaren Einfluss des familialen Milieus, den sie in die schuleigene Logik übertragen. Zum Beispiel wird beim aktuellen Stand der pädagogischen Traditionen und Techniken eine bessere Beherrschung der Sprache stets bei den Philologiestudenten angetroffen, die die alten Sprachen gelernt haben. Der Grund dafür ist, dass die klassische Bildung das Moment der Vermittlung darstellt, durch die andere Einflüsse ausgeübt und ausgedrückt werden, wie die Informiertheit der Eltern über die Zweige und Laufbahnen, der Erfolg auf den ersten Etappen der schulischen Laufbahn oder auch der Vorteil, den der Besuch von Klassen darstellt, wo das System seine Elite erkennt und anerkennt. Bei dem Versuch, die Logik zu erfassen, nach der sich in den verschiedenen Klassensituationen die Verwandlung des sozialen in kulturelles Erbe vollzieht, wird man feststellen, dass die Wahl der Schule oder des Zweigs und die in den ersten Jahren auf der weiterführenden Schule erzielten (mit dieser Wahl zusammenhängenden) Resultate darüber befinden, welchen Gebrauch die Kinder aus den verschiedenen sozialen Milieus von ihrem, positiven oder negativen, Erbe machen können. Gewiss wäre es unvorsichtig, in dem System von Beziehungen, das die Schullaufbahnen darstellen, ausschlaggebende Faktoren oder a fortiori einen vorherrschenden Faktor isolieren zu wollen. Wenn aber noch der Erfolg auf der höchsten Stufe der Schullaufbahn in ganz engem Zusammenhang mit der fernsten Schulvergangenheit steht, dann muss man davon ausgehen, dass sehr früh getroffene Wahlen weitgehend über die Chancen entscheiden, in diesen oder jenen Zweig des Hochschulwesens zu gelangen, und dort erfolgreich zu sein: dass, kurzum, die Würfel schon ganz früh gefallen sind.

### Die Funktionsweise der Schule und ihre Funktion der Erhaltung des Bestehenden

All dies wird man gerne, vielleicht nur allzu gerne zugeben. Es aber dabei bewenden zu lassen, das hieße sich der Frage nach der Verantwortung der Schule für das Fortbestehen der sozialen Ungleichheit zu entziehen. Diese Frage wird deshalb so selten gestellt, weil die jakobinische Ideologie, von der der Großteil der Kritik am Universitätssystem ihre Impulse empfängt, aufgrund ihres Festhaltens an einer formalen Definition schulischer Gerechtigkeit, in Wirklichkeit verhindert, die Ungleichheit zur Kenntnis zu nehmen. Nimmt man aber die gesellschaftlich bedingte Ungleichheit in

Komplexität) und dem Erfolg auf anderen Gebieten als dem des Philologiestudiums (wo der Zusammenhang belegt ist), wie etwa der Mathematik.

Bezug auf Schule und Kultur wirklich ernst, dann muss man zu dem Schluss gelangen, dass die formale Gleichheit, das Prinzip des ganzen Bildungssystems, in der Tat ungerecht ist, und dass sie in jeder auf demokratische Ideale eingeschworenen Gesellschaft die Privilegien besser schützt, als es deren offene Übertragung vermöchte.

Damit die am meisten Begünstigten begünstigt und die am meisten Benachteiligten benachteiligt werden, ist es notwendig und hinreichend, dass die Schule beim vermittelten Unterrichtsstoff, bei den Vermittlungsmethoden und -techniken und bei den Beurteilungskriterien die kulturelle Ungleichheit der Kinder der verschiedenen gesellschaftlichen Klassen ignoriert. Anders gesagt, indem das Schulsystem alle Schüler, wie ungleich sie auch in Wirklichkeit sein mögen, in ihren Rechten wie Pflichten gleich behandelt, sanktioniert es faktisch die ursprüngliche Ungleichheit gegenüber der Kultur.

Die formale Gleichheit, die die pädagogische Praxis bestimmt, dient in Wirklichkeit als Verschleierung und Rechtfertigung der Gleichgültigkeit gegenüber der wirklichen Ungleichheit in Bezug auf den Unterricht und der im Unterricht vermittelten oder, genauer gesagt, verlangten Kultur. So erscheint z.B. die im höheren Schul- und im Hochschulunterricht gängige »Pädagogik« objektiv als eine »Erweckungspädagogik«, wie Weber sagt, die die in einigen Ausnahmeindividuen schlummernden »Talente« durch Verzauberungstechniken wie das verbale Bravourstück des Meisters wecken will. Eine rationale und wirklich universale Pädagogik würde, da sie nicht für erworben hält, was einige wenige nur ererbt haben, sich von Beginn an nichts schenken und sich zu einem methodischen Vorgehen im Hinblick auf das explizite Ziel verpflichten, allen die Mittel an die Hand zu geben, all das zu erwerben, was unter dem Anschein der »natürlichen« Begabung nur den Kindern der gebildeten Klassen gegeben ist. Im Gegensatz dazu wendet die pädagogische Tradition sich im untadeligen Gewand der Gleichheit und Universalität in der Tat nur an die Schüler oder Studenten, die in der besonderen Situation sind, ein den kulturellen Anforderungen der Schule entsprechendes kulturelles Erbe zu besitzen. Nicht nur lässt sie die Frage außer Acht, wie allen das Wissen und das Know-how am effektivsten zu vermitteln wäre, das sie von allen verlangt, und das die verschiedenen Klassen nur in sehr ungleichem Maße vermitteln. Sie neigt auch noch dazu, die auf dieses Ziel gerichteten pädagogischen Praktiken als primitiv und vulgär, ja paradoxerweise »schulmäßig« abzutun. Es ist kein Zufall, dass die Mittelschule, die, als sie zum klassischen Gymnasium in Konkurrenz trat, die Kinder aus den Volksklassen weniger ihrer Tradition entfremdete, sich die Geringschätzung der Elite eben deshalb zuzog, weil sie expliziter und methodischer »schulmäßig« verfuhr. Es sind auch zwei Auffas-



sungen von Kultur und Techniken der Kulturvermittlung, die in Gestalt korporativer Interessen heute noch in den Konflikten zwischen den aus dem Grundschulwesen und den aus dem höheren Schulwesen hervorgegangenen traditionellen Lehrern zum Ausdruck kommen.<sup>19</sup> Man müsste sich auch nach den Funktionen fragen, die der heilige Schrecken vor dem Pauken, im Unterschied zur »Allgemeinbildung«, für die Gymnasiallehrer und die Angehörigen der gebildeten Klasse erfüllt. Das Pauken ist nicht das Übel schlechthin, wenn man sich bloß eingesteht, dass man die Schüler aufs Abitur vorbereitet und sie dadurch dazu bringt, sich einzugestehen, dass sie sich aufs Abitur vorbereiten. Die Abwertung der Techniken ist nur die Kehrseite der Verherrlichung der intellektuellen Virtuosität, die den Werten der kulturell privilegierten Klassen strukturell affin ist. Die statusmäßigen Besitzer der richtigen *Art und Weise* sind stets geneigt, die Qualitäten als schwerfällige und mühselig erworbene abzuwerten, die nur als angeborene zählen.

Als Produkte eines Systems, das zur Vermittlung einer ihrem Inhalt wie ihrem Geist nach aristokratischen Kultur bestimmt ist, neigen die Lehrkräfte dazu, sich dessen Werte wohl mit um so größerem Eifer zu eigen zu machen, je vollständiger sie ihm ihren universitären und gesellschaftlichen Erfolg verdanken. Wie sollten sie da, auch und vor allem ohne es zu wissen, die Werte ihres Herkunfts- oder Zugehörigkeitsmilieus nicht in ihre Art der Beurteilung und des Unterrichtens einbringen? So wird der den Volks- oder Mittelklassen entstammende Student nach den Wertmaßstäben der gebildeten Klassen beurteilt werden, die zahlreiche Lehrkräfte ihrer sozialen Herkunft verdanken und denen sie sich vielleicht dann ganz besonders verpflichtet fühlen, wenn sie erst seit ihrem Eintritt in »Amt und Würden« zur Elite gehören. Zu einer Umkehrung der Wertetafel, die durch eine Änderung des Vorzeichens Ernsthaftigkeit in Strebertum verwandelt und die im Allgemeinen positiv gewertete Anstrengung in kleinliche Plagerei, der Kompensation nicht vorhandener Begabung verdächtig, abwertet, kommt es immer dann, wenn das kleinbürgerliche *Ethos* vom Standpunkt des *Ethos* der Elite aus beurteilt, d.h. am Dilettantismus des Gebildeten und Hochgeborenen gemessen wird. Ganz im Gegensatz dazu entsprechen der so manches Mal in Erscheinung tretende Dilettantismus der Studenten aus den begünstigten Klassen und die Art ihrer Beziehung zu einer Kultur, die sie niemals vollständig der Schule verdanken, den oft unbewussten Erwartungen der Lehrkräfte und mehr noch den objektiv in die Institution eingeschriebenen Anforderungen. Kein Indiz der sozialen Zugehörigkeit, sei es

<sup>19</sup> S. V. Isambert-Jamati, *La rigidité d'une institution: structure scolaire et systèmes de valeurs*, in: Cahiers du Centre de Sociologie Européenne, 2 (1965), S. 306.

die Haltung oder die Kleidung, die Ausdrucksweise oder der Akzent, das nicht Gegenstand der »petites perceptions« der sozialen Klasse würde und einen, zumeist unbewussten Einfluss auf das Urteil der Lehrer hätte.<sup>20</sup> Der Lehrer, der, unter dem Anschein, die »natürliche Begabung« zu beurteilen, die Verhaltensweisen, die von einem asketischen *Ethos* fleißig und mühsam vollbrachter Arbeit bestimmt sind, an den Kriterien des *Ethos* der kultivierten Elite misst, konfrontiert zwei Arten der Beziehung zur Kultur miteinander, zu der die Individuen aus den verschiedenen Milieus durch ihre Geburt in ungleichem Maße bestimmt sind. Die Kultur der Elite steht der Kultur der Schule so nah, dass die Kinder aus einem kleinbürgerlichen (oder, a fortiori, bäuerlichen bzw. Arbeiter-) Milieu das nur mühsam erwerben können, was den Kindern der gebildeten Klasse gegeben ist: den Stil, den Geschmack, die Gesinnung, kurzum die Einstellungen und Fähigkeiten, die den Angehörigen der kulturellen Klasse nur deshalb als natürlich und selbstverständlich einforderbar erscheinen, weil sie die Kultur (im ethnologischen Sinn) dieser Klasse ausmachen. Von ihrer Familie mit nichts versehen, was ihnen in der Schule dienlich sein könnte, außer einer Art inhaltsleerer Bildungsbeflissenheit, sind die Kinder der Mittelklasse gezwungen, alles von der Schule zu erwarten und zu erhalten, selbst auf die Gefahr hin, dass die Schule sie allzu »schulmäßiger« Verhaltensweisen zeicht.

Eine aristokratische Kultur, und vor allem ein aristokratisches Verhältnis zu dieser Kultur, ist das, was das Bildungssystem vermittelt und verlangt.<sup>21</sup> Besonders deutlich wird das am Verhältnis der Lehrer zur Sprache.

<sup>20</sup> Desgleichen berücksichtigen die Beurteilungen der Schüler durch die Lehrer, die durchdrungen sind von den Werten der Mittelklassen, denen sie angehören und denen sie immer häufiger entstammen, stets die ethische Färbung der Einstellung und des Verhaltens der Schüler ihnen und den Fächern gegenüber.

<sup>21</sup> Im Zentrum der allertraditionellsten Definition von Kultur steht gewiss die Unterscheidung zwischen dem Inhalt der Kultur (im Sinne von verinnerlichter objektiver Kultur) oder, wenn man so will, das *Wissen* und die charakteristische Form des Besitzes dieses Wissens, die ihm erst seine volle Bedeutung und seinen ganzen Wert verleiht. Was das Kind eines kultivierten Milieus erbt, ist nicht nur Kultur (im objektiven Sinne), sondern ein bestimmter *Stil* der Beziehung zur Kultur, der gerade aus dem *Erwerbsmodus* dieser Kultur resultiert. Die Beziehung eines Individuums zu den kulturellen Werken (und die Modalität all seiner kulturellen Erfahrungen) ist deshalb mehr oder weniger »ungezwungen«, »brillant«, »natürlich« bzw. »schwerfällig«, »angestrengt«, »angespannt«, je nachdem unter welchen Bedingungen es eine Kultur erworben hat. Das osmotische Lernen in der Familie begünstigt eine Erfahrung der »Vertrautheit« (die Quellen der charismatischen Illusion), die das schulische Lernen niemals in gleichem Maße vermitteln kann. Man sieht, dass die Schule, indem sie den Akzent auf die Beziehung zur Kultur setzt und den aristokratischen Stil dieser Beziehung (die Ungezwungenheit und die Brillanz) besonders hoch bewertet, die am meisten Begünstigten begünstigt.

Zwischen einem charismatischen Gebrauch der Sprache, die den Schüler durch verbale Verzauberung in den Stand der Gnade versetzen soll, und einem traditionellen Gebrauch der Universitätssprache als geweihtem Medium einer geweihten Kultur schwankend, gehen die Lehrer von der Voraussetzung aus, dass zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden eine Gemeinsamkeit der Sprache und der Kultur und ein vorgängiges Einverständnis in Bezug auf die Werte existiert, was aber nur dann der Fall ist, wenn das Schulsystem es mit seinen eigenen Erben zu tun hat.

Indem die Lehrkräfte so tun, als ob die Unterrichtssprache, eine Sprache der Anspielungen und des Einverständnisses, die natürliche Sprache aller »intelligenten« und »begabten« Subjekte sei, können sie sich die Mühe einer technischen Kontrolle ihres eigenen Gebrauchs und des studentischen Verständnisses dieser Sprache ersparen und auch die schulischen Beurteilungen für völlig gerecht halten, die doch in Wirklichkeit das kulturelle Privileg sanktionieren.

Einerseits ist die Sprache der effektivste Teil des kulturellen Erbes, weil sie qua Syntax ein System übertragbarer Geisteshaltungen liefert, die ihrerseits mit Werten verknüpft sind, die die ganze Erfahrung bestimmen. Andererseits ist die Universitätssprache von der Sprache, die die verschiedenen sozialen Klassen tatsächlich sprechen, unterschiedlich weit entfernt. In Anbetracht dessen kann man die Lernenden in Bezug auf die universitäre Sprache und den universitären Gebrauch der Sprache nicht als ihren Rechten wie ihren Pflichten nach gleich fingieren, ohne gezwungen zu sein, zahlreiche Ungleichheiten, die vor allem anderen soziale Ungleichheiten sind, der Begabung zuzuschreiben. Außer einem Wortschatz und einer Syntax erbt jedes Individuum von seinem Milieu eine bestimmte Einstellung zu den Wörtern und dem Wortgebrauch; und diese Einstellung bereitet es mehr oder weniger gut auf die schulischen Spiele vor, die, in der französischen Tradition des Literaturunterrichts, stets zu einem Teil Spiele mit den Wörtern sind.

Diese Beziehung zu den Wörtern, ehrfurchtsvoll oder unbefangen, unbeholfen oder ungezwungen, sparsam oder übermäßig, zeigt sich nirgends so deutlich wie in den Prüfungen. Die Professoren machen, bewusst oder unbewusst, einen Unterschied zwischen der »natürlichen« Ungezwungenheit, der Gewandtheit des Ausdrucks und eleganten Lässigkeit, und der »angestregten« Ungezwungenheit, die bei den Studenten aus den Volks- oder Mittelklassen häufig anzutreffen ist, und die das Bemühen verrät, sich um den Preis von Missklängen und eines »falschen« Tons den Normen des universitären Diskurses anzupassen. Diese aufgesetzte Ungezwungenheit erscheint nur allzu leicht als ein Überspielen eines angstbesetzten Selbstbehauptungsstrebens, um nicht vulgärer Interessenbestimmtheit verdächtig

zu sein. Kurzum, die *certitudo sui*<sup>22</sup> der Professoren, die nirgends so klar zum Ausdruck kommt wie in den virtuosen Darbietungen der Großen Vorlesung, lebt von einem »Klassenethnozentrismus«, der zu einem bestimmten Gebrauch der professoralen Sprache ebenso autorisiert wie zu einer bestimmten Einstellung hinsichtlich des Gebrauchs, den die Studenten von der Sprache und zumal der Sprache der Professoren machen.

Implikate dieser Beziehung zur Sprache sind einmal die entscheidende Bedeutung, die die gebildeten Klassen der Gelehrtenkultur und den mit deren Bewahrung und Vermittlung betrauten Institutionen beimessen. Zum anderen die latenten Funktionen, die sie der Institution Schule zuerkennen, nämlich den Kult einer Kultur zu organisieren, die nur deshalb allen angeboten werden kann, weil sie in Wirklichkeit den Angehörigen der Klassen, deren Kultur sie immer schon ist, vorbehalten bleibt. Desweiteren die Hierarchie der geistigen Werte, die den glänzenden Manipulatoren der Wörter und Gedanken den Vorrang vor den bescheidenen Dienern der Techniken gibt, und schließlich die Logik eines Systems, dessen objektive Funktion die *Bewahrung* der Werte ist, auf denen die soziale Ordnung basiert.

Tiefergreifend, weil der traditionelle Unterricht sich *objektiv* an die wendet, die von ihrem Milieu her über das sprachliche und kulturelle Kapital verfügen, das er *objektiv* verlangt, kann er seine Anforderungen nicht explizit stellen und es sich zur Aufgabe machen, allen die Mittel zu liefern, diesen Anforderungen zu genügen. In der Art eines Gewohnheitsrechts sieht die universitäre Tradition stets nur besondere Sanktionen für besondere Verstöße vor, ohne die Prinzipien, auf denen sie basieren, jemals explizit zu machen. Deshalb kann die Wahrheit eines solchen Systems nur in seinen impliziten Anforderungen und dem impliziten Charakter seiner Anforderungen gefunden werden. Am Beispiel des Examens wird es ganz deutlich, dass die Begünstigten um so mehr begünstigt sind, je vager die Anforderungen, ob in Bezug auf die Kenntnisse oder die Form ihrer Präsentation, formuliert werden und je unbestimmter die Urteilkriterien der Professoren sind. Bei den schriftlichen Prüfungen zeigen sich zwischen den Kandidaten unterschiedlicher sozialer Herkunft desto ausgeprägtere Unterschiede, je mehr die gestellten Aufgaben sich der traditionellsten Form der rhetorischen Übung nähern, der (die literarischen *grands cours* Beherrschenden und in den wissenschaftlichen *concours*<sup>23</sup> immer noch eine Rolle spielenden) *dissertatio de omni re scibili*,<sup>23</sup> die sowohl was den Stil bzw. die Syntax der Gedankenführung, als auch was das inhaltliche Wissen betrifft,

<sup>22</sup> *certitudo sui*, lat. Selbstgewissheit, Selbstsicherheit (Anm. d. Hrsg.)

<sup>23</sup> *dissertatio de omni re scibili*, Abhandlung über alle erdenklichen Wissensinhalte (Anm. d. Hrsg.)

der Zurschaustellung unwägbarer Qualitäten besonders günstig ist. Nach derselben Logik sind die Erben im Mündlichen mehr begünstigt als im Schriftlichen, und das ganz besonders dann, wenn das Mündliche explizit zum Text der kultivierten und distinguierten Art wird, was es implizit immer ist.<sup>24</sup>

Es ist klar, dass ein solches Bildungssystem nur solange perfekt funktionieren kann, wie ihm die Rekrutierung und Auslese von Schülern gelingt, die den von ihm objektiv gestellten Anforderungen zu genügen vermögen, d.h. so lange, wie es sich an Individuen wenden kann, die mit eben dem kulturellen Kapital (und der Fähigkeit, es gewinnbringend anzulegen) ausgestattet sind, das von ihm vorausgesetzt und sanktioniert wird, ohne explizit verlangt und vermittelt zu werden. In die einzige spürbare Bedrängnis geriete es, wie man sieht, nicht durch die Zahl, sondern durch die Qualität der Schüler. Der »Massenbetrieb«, von dem heute so viel die Rede ist, ist sowohl mit der einer kleinen Zahl von Erben der von der Schule verlangten Kultur, wie mit dem einer kleinen Zahl *beliebiger* Individuen vorbehaltenen Unterricht unvereinbar. Tatsächlich kann das Bildungssystem eine immer größere Zahl von Schülern verkraften, wie es das während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts auch getan hat, ohne sich tiefgreifend wandeln zu müssen, vorausgesetzt, auch die Neuankömmlinge verfügen über die gesellschaftlich erworbenen Fähigkeiten, die die Schule traditionell verlangt. In eine als »Niveauperlust« erlebte Krise gerät es erst, sobald es eine immer größere Zahl von Schülern aufnehmen muss, die entweder nicht mehr im gleichen Maße über das kulturelle Erbe ihrer sozialen Klassen gebieten wie ihre Vorgänger (wie es der Fall ist, wenn die Verschulungsquote der traditionell beschulten Klassen im höheren Schul- und im Hochschulbereich kontinuierlich wächst, bei gleichzeitigem Sinken des Auslesegrades) oder die, als Angehörige der kulturell benachteiligten sozialen Klassen, über kein kulturelles Kapital verfügen. Zahlreiche Veränderungen, die das heutige Bildungssystem erfährt, können wohl rein morphologischen Faktoren zugerechnet werden. Aber das Wesentliche tangieren sie nicht, und man versteht, warum in den Reformprogrammen wie in den Forderungen der lehrenden und der lernenden Klasse von dem, was die Besonderheit des traditionellen Schulsystems und seiner Funktionsweise

<sup>24</sup> Der Widerstand der Professoren gegen jeden Versuch einer rationaleren Prüfungsgestaltung und die zu diesem Zweck vorgeschlagenen Untersuchungen (man denke an den indignierten Protest, hervorgerufen von der Befragung mittels geschlossener Fragebögen) speist sich unbewusst aus demselben aristokratischen Ethos wie die Ablehnung der Pädagogik, wiewohl er in der rituellen Anprangerung einer drohenden Technokratisierung sein »demokratisches« Alibi findet.

ausmacht, kaum die Rede ist. Sicherlich wäre die Demokratisierung des Zugangs zur Sexta für das Bildungssystem eine entscheidende Belastungsprobe, die zu einer tiefgreifenden Veränderung seiner spezifischen Funktionsweise führen könnte. Die Segregation der Kinder nach hierarchisch geordneten Schultypen und -zweigen (von der Berufsfachschule oder der Realschule bis hin zum klassischen Zweig des Gymnasiums) bietet indes dem System einen der Logik des Systems entsprechenden Schutz. Die Kinder der Volksklassen, die weder die Bildungsbeflissenheit der Mittelklassenkinder noch das kulturelle Kapital der Kinder der höheren Klassen mitbringen, flüchten sich in eine Art ungeordneten Rückzug, die die Lehrer aus der Fassung bringt und bislang unbekannte chaotische Formen annimmt. Es versteht sich von selbst, dass es in diesem Fall genügt, dem »laissez faire« Raum zu geben, damit sich die Handikaps mit der größtmöglichen Härte auswirken und schließlich alles wieder in geordneten Bahnen verläuft. Um dieser Herausforderung wirksam zu begegnen, müsste das Schulsystem sich mit geeigneten Mitteln versehen, um eine systematische und allgemeine Akkulturation in Angriff zu nehmen, die es sich solange ersparen kann, wie es sich an die Kinder der begünstigten Klassen wendet.<sup>25</sup>

Folglich wäre die Erwartung naiv, aus der Funktionsweise eines Systems, das durch implizite und deshalb wohl um so wirksamere Anforderungen seine Rekrutierung selbst bestimmt, könnten die Widersprüche entstehen, die zu einer tiefgreifenden Veränderung der Logik, nach der dieses System funktioniert, zu führen und die mit der Wahrung und Vermittlung der legitimen Kultur betraute Institution an der Ausübung ihrer Funktionen der Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung zu hindern vermöchten. Indem die Schule den Individuen nur deren Position in der sozialen Hierarchie genau entsprechende Erwartungen an die Schule zugesteht und unter ihnen eine Auswahl trifft, die unter dem Anschein der formalen Gleichheit die existierenden Unterschiede sanktioniert und konsekriert, trägt sie ineins zur Perpetuierung wie zur Legitimierung der Ungleichheit bei. Indem sie gesellschaftlich bedingten, von ihr aber auf Begabungsunterschiede zurückgeführten Fähigkeiten eine sich »unparteiisch« gebende und als solche weit-

<sup>25</sup> Kann der Druck der wirtschaftlichen Nachfrage entscheidende Veränderungen erzwingen? Vorstellbar wäre, dass es den Industriegesellschaften gelänge, ihren Bedarf an Führungskräften zu decken, ohne die Rekrutierungsbasis des höheren Schul- und vor allem des Hochschulwesens beträchtlich zu erweitern. In der Tat mag es, wenn man nur in terms von Kosten oder, wenn man so will, der formalen Rationalität argumentiert, vorzuziehen sein, sich bei der Rekrutierung, den Imperativen schulischer Gerechtigkeit zuwider, auf die Klassen zu beschränken, deren soziale Kultur der Schulkultur am nächsten steht, und sich auf diese Weise das Unterfangen einer allgemeinen Akkulturation zu ersparen.

hin anerkannte Sanktion erteilt, verwandelt sie faktische Gleichheiten in rechtmäßige Ungleichheiten, wirtschaftliche und gesellschaftliche Unterschiede in eine qualitative Differenz und legitimiert die Übertragung des kulturellen Erbes. Dadurch übt sie eine mystifizierende Funktion aus. Die Begabungsideologie, Grundvoraussetzung des Schul- und Gesellschafts-systems, bietet nicht nur der Elite die Möglichkeit, sich in ihrem Dasein gerechtfertigt zu sehen, sie trägt auch dazu bei, den Angehörigen der benachteiligten Klassen das Schicksal, das ihnen die Gesellschaft beschieden hat, als unentrinnbar erscheinen zu lassen. Denn sie bringt sie dazu, das als naturbedingte Unfähigkeit wahrzunehmen, was nur die Folge einer inferioren Lage ist, und redet ihnen ein, dass ihr soziales Los (das mit fortschreitender Rationalisierung der Gesellschaft immer enger mit ihrem schulischen Schicksal verknüpft ist) ihrer individuellen Natur, ihrem Mangel an Begabung geschuldet ist. Die seltenen Erfolge der Wenigen, die dem kollektiven Schicksal entgehen, verleihen der schulischen Auslese einen Anschein von Legitimität und dem Mythos von der befreienden Schule Glaubwürdigkeit selbst bei den von ihr Ausgeschlossenen, da sie sie glauben machen, Erfolg sei nur eine Sache der Arbeit und der Begabung. Schließlich stellen diejenigen, die die Schule »befreit« hat, die Lehrer oder Professoren, ihren Glauben an die befreiende Schule in den Dienst der konservativen Schule, die dem Mythos von der befreienden Schule einen Teil ihrer Kraft zur Bewahrung verdankt. So vermag das Erziehungssystem durch die ihm eigene Logik der Perpetuierung der kulturellen Privilegien zu dienen, ohne dass die Privilegierten sich seiner bedienen müssten. Indem es den kulturellen Ungleichheiten eine formell mit den demokratischen Idealen übereinstimmende Sanktion erteilt, liefert es die beste Rechtfertigung für diese Ungleichheiten.

## Die Schule und die kulturelle Praxis

Einer intellektuellen Modeerscheinung entsprechend, die allenthalben die Anzeichen einer sozialen Homogenisierung erkennt, behaupten zahlreiche Autoren, dass sich die kulturellen Abstände zwischen den Klassen zunehmend verringern. Dieser Legendenbildung von der kulturellen Homogenisierung entgegen, die u.a. eine Folge der Verringerung der wirtschaftlichen Unterschiede und des Abbaus der Klassenschranken einerseits sowie des Einflusses der modernen Kommunikationsmittel andererseits sein soll – wobei eine Gewichtung der einzelnen Faktoren stets unterbleibt –, kommt die wissenschaftliche Erfahrung zu dem Ergebnis, dass der Zugang zu den kulturellen Werken das Privileg der gebildeten Klasse bleibt. So hängt z.B.

der Museumsbesuch (der im Übrigen, wie man weiß, mit anderen Arten kultureller Praxis, wie dem Theater- oder Konzertbesuch eng verknüpft ist) unmittelbar vom Bildungsniveau ab. 9% der Besucher haben gar keinen Abschluss, 11% einen Volksschulabschluss, 17% einen Gesellenbrief oder die mittlere Reife, 31% haben Abitur und 21% einen Hochschulabschluss, d.h. die Besucher mit Abitur oder einem Hochschulexamen machen mehr als die Hälfte des gesamten Publikums aus.<sup>26</sup> Dieser enge Zusammenhang zwischen Schulbildung und Museumsbesuch zeigt, dass allein die Schule kulturelle Neigungen, und selbst die am wenigsten schulischen, entstehen lassen (oder, je nach Lage des Falles, entfalten) kann.<sup>27</sup> Von »kulturellen Bedürfnissen« zu sprechen, ohne darauf hinzuweisen, dass diese im Unterschied zu den »primären Bedürfnissen« Produkt der Erziehung sind, ist in der Tat das beste Mittel, zu verschleiern (indem man einmal mehr zum Rekurs auf die Begabungsideologie gezwungen ist), dass die Ungleichheit vor den Werken der Kultur nur ein Aspekt und ein Effekt der Ungleichheit im Hinblick auf die Schule ist, die das kulturelle Bedürfnis hervorbringt und zugleich die Mittel seiner Befriedigung bestimmt und liefert. In puncto Kultur wird die Privation nicht notwendigerweise als solche wahrgenommen, da das Ausmaß der Privation und der Grad des Bewusstseins von ihr im umgekehrten Verhältnis zueinander stehen. Das Privileg hat darum allen Anschein der Legitimität für sich. Nichts ist leichter zugänglich als das Museum und die wirtschaftlichen Hindernisse, die auf anderen Gebieten eine Rolle spielen, sind hier gering, so dass man sich nirgendwo mit mehr Recht auf die natürliche Ungleichheit zu berufen scheint als hier. Der selbstzerstörerische Charakter dieser Ideologie ist nicht weniger evident als ihre Rechtfertigungsfunktion.

Ein weiteres Mal bestätigt es sich, dass die Vor- und Nachteile sich kumulieren. So sind es dieselben, die auf Urlaubsreisen am meisten und ausführlichsten die Gelegenheit zu Museumsbesuchen haben, und die zugleich

<sup>26</sup> Das Theaterpublikum weist eine ganz ähnliche Struktur auf, und auch das Kino wird, wiewohl der Film als eher populäre Kunst gilt, je nach Klassenzugehörigkeit unterschiedlich häufig besucht. So sind 82% der leitenden Angestellten und Freiberufler, 74% der Angestellten, 67% der Arbeiter und 64% der Kleinunternehmer regelmäßige Kinobesucher (s. Pierre Guetta, *Le cinéma, moribond ou malade*, L'Expansion de la Recherche scientifique (21), déc. 1964, S. 3).

<sup>27</sup> Das Spiel der verbalen Analogien lässt einige von »Neigungen«, dieses oder jenes Kulturgut zu »konsumieren«, sprechen, wie sie von »Kulturkonsum« sprechen. Die Aspirationen (wie die Erhebung sie erfasst) von den sie prägenden wirtschaftlichen und sozialen Konditionierungen trennen, heißt, den Stand der Dinge zu sanktionieren und, indem man sich das Angeben und das Anprangern der Ursachen versagt, sich das Erforschen der wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen eines anderen Typs von Aspirationen zu versagen.

über die Bildung verfügen, ohne die Urlaubsreisen in nichts (oder bloß anfällig und nicht dauerhaft) zu einer Erweiterung der kulturellen Praxis beitragen. Genauso sind, wie die vorausgegangenen Analysen gezeigt haben, die Individuen mit der besten Schulbildung diejenigen, die mit der größten Wahrscheinlichkeit in einem kultivierten Milieu aufgewachsen sind. Nun sind die diffusen Anreize im familialen Milieu auf diesem Gebiet ganz entscheidend; der Großteil der Besucher hat vor dem 16. Lebensjahr zum ersten Mal ein Museum besucht und der relative Anteil der frühzeitigen Besucher nimmt gleichmäßig in dem Maße zu, wie man in der sozialen Hierarchie steigt.

Während der indirekte Einfluss der Schule (der Herstellerin der allgemeinen Disposition gegenüber jeder Art von Kulturgut, die die kultivierte Haltung definiert) entscheidend ist, bleibt der unmittelbare Einfluss in Form des Kunstunterrichts oder der verschiedenen Anregungen zur Praxis (organisierte Besuche usw.) schwach. Indem die Schule es unterlässt, durch eine methodische Unterweisung allen das zu vermitteln, was einige ihrem familialen Milieu verdanken, sanktioniert sie die Ungleichheit, die alleine sie verringern könnte. Allein eine Institution, deren spezifische Funktion es ist, im Lernen und Üben der größten Zahl die Einstellungen und Fähigkeiten zu vermitteln, die den Gebildeten ausmachen, könnte (zumindest partiell) die Nachteile derjenigen kompensieren, die in ihrem familialen Milieu keine Anregung zur kulturellen Praxis finden.

Wenn die Ungleichheiten auch nirgends so ausgeprägt sind wie im Hinblick auf die Werke der Gelehrtenkultur, so bleiben sie bei den kulturellen Praktiken doch sehr groß, die eine bestimmte Ideologie für universeller, weil leichter zugänglich ausgibt; z.B. zeigen die Untersuchungen zum Hörer- und Zuschauerverhalten zunächst einmal eine sehr ungleiche Verteilung der Radio- und Fernsehgeräte auf die verschiedenen sozialen Milieus. Sodann gestatten zahlreiche Indizien die Schlussfolgerung, dass die Ungleichheit sich nicht nur an der Auswahl der Sendungen zeigt, die im Übrigen genauso stark vom Bildungsniveau abhängt wie der Museums- oder Konzertbesuch, sondern auch und vor allem an der Art der Aufmerksamkeit. Es versteht sich in der Tat von selbst, dass, um es in der Sprache der Kommunikationstheorie zu sagen, die adäquate Rezeption der Botschaft eine Übereinstimmung zwischen den Fähigkeiten des Empfängers (was wir grob gesagt seine Bildung nennen) und der mehr oder weniger originellen oder redundanten Natur der Botschaft voraussetzt. Zu dieser Übereinstimmung kann es selbstverständlich auf allen Ebenen kommen, aber es ist nicht weniger selbstverständlich, dass der informative und ästhetische Gehalt der effektiv rezipierten Botschaft desto geringer ist, je geringer die »Bildung« des Empfängers ist.

Da jede Botschaft der Gegenstand einer, entsprechend den sozialen und kulturellen Merkmalen des Empfängers, unterschiedlichen Rezeption ist, kann man von der Vereinheitlichung der gesendeten Botschaften nicht auf die der empfangenen Botschaften und noch weniger auf die der Empfänger schließen. Man muss sich von der Fiktion lösen, derzufolge die »Massenkommunikationsmittel« imstande seien, die sozialen Gruppen durch die Vermittlung einer für alle identischen und von allen identisch wahrgenommenen »Massenkultur« zu vereinheitlichen. Auch den Erfolg all der Techniken unmittelbarer Kulturvermittlung von den Kulturhäusern bis zu den Volksbildungseinrichtungen muss man in Zweifel ziehen. Worauf auch immer das Kulturhaus sich stützen mag, ob auf ein Museum, wie in Le Havre, oder ein Theater, wie in Caen, stets hat es diejenigen angezogen – und das rechtfertigt bereits seine Existenz – die durch ihre Schulbildung oder ihr soziales Milieu für eine kulturelle Praxis gerüstet waren. Wenn schon vorher existierende Berufs-, Sport- oder ähnliche Organisationen einen Teil der Mittelklassen und eine Minderheit der Volksklassen zu einer ihnen nicht vertrauten kulturellen Praxis anregen konnten, so ähnelte das Kulturhaus von vornherein Institutionen wie dem Theater oder dem Museum, die es zu ergänzen oder zu ersetzen beanspruchte. Die Angehörigen der gebildeten Klasse fühlen sich berechtigt und verpflichtet, diese Hochburgen der Kultur zu besuchen, von denen sich die anderen, mangels entsprechender Bildung, ausgeschlossen fühlen. Weit entfernt, die Funktion zu erfüllen, die eine bestimmte Mystik der »Volkskultur« ihm zuweist, bleibt das Kulturhaus das Haus der Gebildeten.

Wie könnte es auch anders sein? Wenn das Interesse eines Empfängers an einer wie auch immer gearteten Botschaft und mehr noch das Verständnis derselben unmittelbar von seiner »Bildung«, d.h. von seiner Erziehung und seinem kulturellen Milieu, abhängt, kann man die Einflussmöglichkeit aller Techniken der unmittelbaren Kulturvermittlung von den Kulturhäusern bis hin zu den Volksbildungseinrichtungen nur bezweifeln. Sie können, so lange die Ungleichheit in Bezug auf die Schule andauert, die allein die kultivierte Haltung hervorzubringen vermag, nur ein *Palliativ*, ein Notbehelf, gegen die kulturelle Ungleichheit sein, die sie nicht wirklich und vor allem nicht dauerhaft abbauen können. Es gibt keine Abkürzung des Weges, der zu den kulturellen Werken führt, und alle künstlich arrangierten und vermittelt herbeigeführten Formen der Begegnung müssen auf die Dauer folgenlos bleiben.

Muss noch ausdrücklich betont werden, dass diese Unternehmen einen gewissen Erfolg nur bei Einsatz der Mittel erzielen, über die die Schule verfügt? Abgesehen davon, dass jeder Versuch, den marginalen Organisationen der Kulturvermittlung schulische Aufgaben zuzuteilen, auf den ideo-

logischen Widerstand der Verantwortlichen stieße, kann man sich schon nach der Funktion einer Politik fragen, die diese wenig effektiven Organisationen fördert. Eine Frage, die sich so lange zu Recht stellt, wie nicht alles unternommen wurde, die Institution Schule zur Erfüllung der Funktion zu zwingen und zu autorisieren, die ihr faktisch und von Rechts wegen zukommt, nämlich unterschiedslos allen Mitgliedern der Gesellschaft die Befähigung zu den kulturellen Praktiken zu geben, die der Gesellschaft als die nobelsten gelten. Um so mehr, als wissenschaftlich erwiesen ist, dass eine Verlängerung der Schulzeit oder eine eingehendere Berücksichtigung des Kunstunterrichts in den Lehrplänen auf lange Sicht den Museen, Theatern und Konzerten eine ungleich größere Zahl von Besuchern brächte, bei gleichen Etatkosten, als alle Techniken der unmittelbaren Einflussnahme, von der Organisation kultureller Veranstaltungen bis hin zur Werbung in Presse, Funk und Fernsehen zusammengenommen.<sup>28</sup>

Weil das Entziffern eines Werks der Gelehrtenkultur den Besitz des Kodes voraussetzt, nach dem es verschlüsselt ist, kann man Phänomene der Kulturverbreitung als einen Sonderfall der Kommunikationstheorie verstehen. Aber die Beherrschung des Kodes kann nur um den Preis eines methodischen Lernens, das eine eigens zu diesem Zweck errichtete Institution organisiert, erworben werden. Nun ist es um die zwischen einem Werk der Gelehrtenkultur und seinem Betrachter. Wie diese in ihrer Intensität wie ihrer Modalität von der Kultur (im subjektiven Sinne) des Betrachters abhängt, genauso hängt die pädagogische Kommunikation unmittelbar von der Kultur ab, die der Empfänger in diesem Fall seinem familialen Milieu verdankt, dem Besitzer und Vermittler einer Kultur (im ethnologischen Sinn), die, ihrem Inhalt wie den ihr impliziten Werten nach, der von der Schule vermittelten Gelehrtenkultur sowie den sprachlichen und kulturellen Mustern der schulischen Vermittlungstätigkeit mehr oder weniger nahe steht.

Wenn es richtig ist, dass die Erfahrung der kulturellen Werke und der institutionalisierte Erwerb der Kultur, die von dieser Erfahrung vorausgesetzt wird, als Kommunikationsphänomene derselben Logik gehorchen, dann versteht man, wie schwierig es ist, den zirkulären Prozess zu durchbrechen, der die Tendenz hat, die Ungleichheit gegenüber der legitimen Kultur zu verewigen.

Platon berichtet am Ende des »Staates«, dass die Seelen, die zu einem neuen Leben auf die Erde zurückkehren müssen, unter allen möglichen »Lebensmustern«, unter den »Lebensweisen von allen Tieren und auch ...

<sup>28</sup> Bourdieu, P. und A. Darbel, *L'amour de l'art, les musées et leur public*, Paris, Editions de Minuit, 1966.

allen menschlichen«, ihr Geschick selbst zu wählen hatten, und dass sie, nach getroffener Wahl, Wasser aus dem Fluss Ameles, das Wasser des Vergessens, trinken mussten. »Sie hätten nun, nachdem sie angekommen seien, alsbald sich zur Lachesis begeben. Da habe eine Art von Prophet sie in eine Reihe gestellt; er habe hierauf aus dem Schoße der Lachesis Lose und Lebensmuster genommen, sei damit auf eine hohe Bühne gestiegen und habe also geredet: »Es spricht die Jungfrau Lachesis, die Tochter der Notwendigkeit: Eintägige Seelen! Es beginnt mit euch eine andere Periode eines sterblichen und todbringenden Geschlechts; nicht euch erlost das Lebensverhängnis, sondern ihr wählt euch das Geschick. Sobald einer gelost hat, so wähle er sich eine Lebensbahn, womit er nach dem Gesetze der Notwendigkeit vermählt bleiben wird... Die Schuld liegt an dem, der gewählt hat. Gott ist daran schuldlos.«<sup>29</sup> Die Funktion einer Theodizee, die Platon dem Mythos zuweist, fällt in unseren Gesellschaften dem universitären Tribunal zu. Damit sich das Schicksal in freie Wahl verwandelt, genügt es, dass es der Schule, dieser »Art von Prophet« der Notwendigkeit, gelingt, die Individuen davon zu überzeugen, dass sie sich auf ihr Urteil verlassen können, und ihnen einzureden, dass sie ihr Geschick, das ihnen im Voraus bestimmt war, selbst gewählt haben. Von da an ist der soziale Gott schuldlos.

Dem platonischen Mythos von der ursprünglichen Wahl des Loses könnte man den von Campanella im »Sonnenstaat« präsentierten gegenüberstellen. Um eine Situation vollkommener Mobilität zu schaffen und eine vollkommene Unabhängigkeit zwischen den Positionen des Vaters und des Sohnes zu garantieren, indem die Weitergabe des kulturellen Kapitals unterbunden wird, ist es notwendig und hinreichend, die Kinder von Geburt an von ihren Eltern zu trennen.<sup>30</sup> Implizit stützen die Statistiken sich auf den Mythos vollkommener Mobilität, wenn sie Indizes sozialer Mobilität konstruieren, indem sie die empirisch beobachtete Situation auf eine Situation völliger Unabhängigkeit zwischen der sozialen Position der Erben und derjenigen der Eltern beziehen. Gewiss muss man diesem Mythos und den Indizes, die er zu konstruieren gestattet, eine kritische Funktion zugestehen, weil sie dazu beitragen, die Diskrepanz zwischen den demokratischen Idealen und der gesellschaftlichen Wirklichkeit offenzulegen. Aber schon die oberflächlichste Prüfung würde verdeutlichen, dass diese Abstraktionen nur in Betracht kommen können, wenn die gesellschaftlichen Kosten

<sup>29</sup> Platon, *Sämtliche Werke*, Band II, S. 402, Heidelberg, Lambert Schneider.

<sup>30</sup> S. Skodak, Marie, *Children in foster homes. A study of mental development*, in: *Studies in childwelfare*, University of Iowa Studies, vol. XVI, nr. I, Januar 1939, S. 1-156; Wellmar, B., »The Fickle IQ«, *Sigma Xi Quarterly*, 28 (2), 1940, pp. 52-60.

und die gesellschaftlichen Möglichkeitsbedingungen einer hochgradigen Mobilität ignoriert werden.<sup>31</sup>

Bestünde nicht auch die beste Weise zu prüfen, inwieweit die Wirklichkeit einer »demokratischen« Gesellschaft mit deren Idealen übereinstimmt, im Messen der Zugangschancen zu den institutionalisierten Mitteln des sozialen Aufstiegs und des kulturellen Heils, die sie den Mitgliedern der verschiedenen sozialen Klassen einräumt?<sup>32</sup> Dann ist man gezwungen, auf die extreme »Rigidität« einer gesellschaftlichen Ordnung zu schließen, die die am meisten begünstigten Klassen autorisiert, die Nutzung der schulischen Institution zu monopolisieren, der Inhaberin, um es wie Max Weber zu sagen, des Monopols auf die Manipulation der Kulturgüter und der institutionellen kulturellen Heilszeichen.

---

<sup>31</sup> Ohne von den Schwierigkeiten einer präzisen Messung der Mobilität zu reden und ohne an die Diskussionen um die Wahl des Ausgangspunktes der Laufbahn des Vaters und des Sohnes zu erinnern, den es zu berücksichtigen gilt, wenn der Vergleich zutreffend sein soll, muss man zumindest darauf hinweisen, dass, wie Bendix und Lipset bemerken, »vollkommene Mobilität« (im Sinne einer vollkommenen Angleichung der Mobilitätschancen) und »maximale Mobilität« nicht notwendig miteinander zusammenhängen, und dass man zwischen erzwungener »Rigidität« oder »Mobilität« und gewollter »Rigidität« oder »Mobilität« unterschieden muss.

<sup>32</sup> Man müsste auch die unterschiedlichen Chancen zu sozialem Aufstieg bei identischer Nutzung der institutionellen Mittel in Rechnung stellen. Man weiß nämlich, dass bei gleichem Ausbildungsniveau Individuen mit Herkunft aus unterschiedlichen sozialen Klassen mehr oder weniger hohe Niveaus der sozialen Hierarchie erreichen.