

5 Sozialkapital in intersektionaler Perspektive

Phänomene strukturierter Bildungsungleichheit werden in bildungssoziologischen und erziehungswissenschaftlichen Kontexten vorwiegend quantitativ, oft mit grossen Stichproben bearbeitet. Besonders seit der Veröffentlichung der PISA-Studien haben diese deutlich zugenommen (R. Becker & Solga, 2012), und es könnte eigentlich davon ausgegangen werden, dass Wissen und Erkenntnis über Ursachen und Bedingungen systematischer Reproduktion von Bildungsungleichheiten zugenommen haben. In den meisten Untersuchungen werden ungleiche Bildungschancen mit zugeschriebenen Differenzmerkmalen in Verbindung gebracht. Es lassen sich damit aber kaum belastbare Aussagen zur Varianz im Leistungsspektrum und zum Schulerfolg formulieren, da inhärente Variablen welche Interaktionsprozesse beschreiben, ausser Acht gelassen werden (Emmerich & Hormel, 2013, S. 246).

Wird die Benachteiligung im Bildungssystem auf dem Hintergrund von Allokationstheorien und den damit verbundenen Annahmen zu Verfügungsmöglichkeiten analysiert, können keine Rückschlüsse auf schulische Prozesse zur Herstellung von Bildungsungleichheiten gemacht werden. Trotzdem bezieht sich bis heute ein Grossteil der Studien zu Bildungsungleichheiten auf Boudon (1974). Er unterscheidet zwischen den primären Herkunftseffekten, die die soziale Herkunft als Replikator für individuelle Schulleistungen sieht, und schulische Interaktionsprozesse aussen vorlässt, sowie sekundären Herkunftseffekten, welche eine stärkere Ungleichheitswirkung haben und sich in schichtabhängigen Bildungsstrategien und -aspirationen manifestieren, die unabhängig von der effektiven Schulleistung des Kindes sind. Im Boudonischen Modell werden Bildungsentscheidungen in erster Linie auf familiäre Voraussetzungen zurückgeführt.

Emmerich und Hormel (2013, S. 254) schlagen daher vor, die Struktur des Schulsystems als organisierte Interaktion zu betrachten und die entsprechenden Klassifikationssysteme daran zu koppeln:

Die heterogenitätssensible Pädagogik verknüpft die den SchülerInnen zugeschriebene Heterogenität mit Strategien der Lerngruppendifferenzierung, die auf der Interaktionsebene des Unterrichts ansetzen. Das tragende Grundmotiv des Diskurses, die Annahme einer *Ungleichartigkeit* der Lernvoraussetzungen, die sowohl individuelle als auch soziale Merkmale umfasst, erscheint dabei nur deshalb pädagogisch plausibel, weil diese Annahme einseitig mit dem Handlungsziel der Förderung auf der Ebene des Unterrichts assoziiert wird: gelingt dem Diskurs offensichtlich, die angebotenen *sozialen* Klassifikationen als ein *selektionsentlastetes* Unterscheidungskwissen zu präsentieren. (Emmerich & Hormel, 2013, 254f.)

Anders gesagt, wird hier beschrieben, dass die pädagogischen Institutionen beziehungsweise die angehörenden Fachpersonen ihr soziales Handeln, mit welchem die Genese von Sozialkapital verbunden sein kann, unter anderem entlang sozialer Kategorien ausrichten. Die Annahme eines Zusammenhangs bleibt aber auf der Ebene der Betrachtung und bedarf für die empirische Prüfung einer theoretischen Grundlage. Im Folgenden wird für eine analytische Herangehensweise die Verknüpfung der Theorien von Sozialkapital aus intersektionaler Perspektive mittels der Theorien der *Kreuzung sozialer Kreise* und des *sozialen Tauschs* (Blau, 1964; Homans, 1958) vorgeschlagen.

5.1 Kreuzung sozialer Kreise

Mit der Theorie der Kreuzung sozialer Kreise wollte Simmel (1890; 1908/2016) die Beziehungen des Individuums zu seiner Umwelt veranschaulichen. Theorie und Modell wurden von Blau und Schwartz (1984/2017) aufgenommen, spezifiziert und weiterentwickelt. Die Kreuzung sozialer Kreise, *crosscutting social circles*, funktioniert als beschreibende Charakteristik sozialer Strukturen. Individuen beziehungsweise Individualität werden dabei als Produkt von sich überschneidenden sozialen Kreisen gesehen. Effekte dieser Interaktionen hängen in grossem Masse vom Beziehungsgrad ab. Werden also in der klassischen intersektionalen Analyse lediglich zugeschriebene sozialstrukturelle Kategorien in Betracht gezogen, misst die Kreuzung sozialer Kreise auch der Zugehörigkeit zu einem sozialen Kreis Bedeutung zu. Anders gesagt stellt der Ansatz einen Zusammenhang zwischen der Sozialstruktur und der Beziehung zwischen sozialen Gruppen her. Dieser wird in vier Axiomen zu erklären versucht:

- Social associations are more prevalent between persons in proximate than those in distant social positions (Blau & Schwartz, 1984/2017, S. 27).
- Rates of social association depend on opportunities for social contact (Blau & Schwartz, 1984/2017, S. 29).
- Associates in other groups or strata facilitate mobility to them (Blau & Schwartz, 1984/2017, S. 57).
- The influence of every dimension of social differentiation is partly independent of that of any other dimension in a large population (Blau & Schwartz, 1984/2017, S. 90).

Die Autoren ergänzen ihre Axiome mit Theoremen, von welchen unter anderen das *Kreuzungstheorem* Bedeutung für den nachfolgend ausgeführten Aspekt des sozialen Tauschs zwischen Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrpersonen hat: »The multiple intersection of independent dimensions of social differentiation promotes intergroup relations« (Blau & Schwartz, 1984/2017, S. 90). Damit kann davon ausgegangen werden, dass eine Schülerin oder ein Schüler, welche beziehungsweise welcher der Lehrperson durch eine oder mehrere sozialstrukturelle Kategorien weiter weg erscheint, durch die Überschneidung von einem oder mehreren sozialen Kreisen näher rückt. Anders gesagt, beeinflusst die Stärke der Beziehung und die Unabhängigkeit der Verbindung zwischen der sozialen Gruppe der Lehrperson und jener der Lernenden die Möglichkeiten, Kontakte zu pflegen und zu unterhalten. Nach Blau und Schwartz (1984/2017, S. 41) ist dafür nicht die Ähnlichkeit der Individuen und ihrer sozialen Kreise ausschlaggebend, sondern ihre Verschiedenheit: »Heterogeneity promotes intergroup relations.« Zwar errichten soziale Unterschiede zuerst Grenzen zwischen Individuen, aber gerade kleine Gruppen, wie sie in der Schule vorkommen, sind strukturell und institutionell dazu gezwungen, Kontakte ausserhalb der eigenen sozialen Gruppe zu unterhalten.

Es kann argumentiert werden, dass sich Blau sowie seine Mitautorinnen und Mitautoren in erster Linie mit dem Heiratsverhalten auseinandergesetzt haben und dieses ja normalerweise nicht in institutionalisierter Form stattfindet. Freiwilligkeit scheint aber nicht ein bestimmendes Mass für die Funktion der Axiome und Theoreme zu sein. Viel eher spielen Sozialstrukturkategorien wie der sozioökonomische Status oder soziale Stratifikation eine moderierende Rolle. So konnten Kruse und Kroneberg (2019) zeigen, dass die ethnische Grenzziehung im schulischen Umfeld mit dem lokalen Ausmass der ethnischen Stratifizierung in den Schulen variiert. Schülerinnen und Schüler

aus ethnischen Minderheiten zeigen in stark stratifizierten, sprich heterogenen, Umgebungen eine viel grössere Bereitschaft, sich mit der Schule zu identifizieren und Freundschaften mit Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft einzugehen. Die Schülerinnen und Schüler der Mehrheitsgesellschaft binden ihre Akzeptanz der Minderheitsgruppe auch an deren Identifikation mit der Mehrheitsgruppe. An anderer Stelle zeigen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sowie ihre Familien je nach sozioökonomischem Status ein anderes Verhalten bezüglich Integrationsbemühungen. Immigranten und Immigrantinnen mit tiefem sozioökonomischem Status orientieren sich eher nach aussen als solche mit hohem sozioökonomischen Status (Kruse, 2017b).

Die Theorie der Kreuzung sozialer Kreise ist auch auf gesellschaftspolitischer Ebene aktuell. Sowohl in Deutschland wie in der Schweiz können Fluchtmigrantinnen und Fluchtmigranten nach ihrer Aufnahme den Wohnsitz nicht frei wählen, wobei die Ausgestaltung verschieden ist. In Deutschland wird ihnen direkt ein Ort zugewiesen, in der Schweiz ein Kanton, innerhalb dessen dann der Wohnort frei gewählt werden kann (Art. 85 Ausländergesetz, AuG, 2005/01.07.2018). Entgegen der Annahme, dass es sich vor allem um wirtschaftliche oder verwaltungstechnische Gründe handelt, sind es auch integrationspolitische Überlegungen, welche zu dieser Regelung geführt haben: »Die Wohnsitzzuweisung ermöglicht, die Schutzberechtigten gleichmässig auf das Bundesgebiet zu verteilen. Mit der Zuweisung will die Bundesregierung die Integration erleichtern und vermeiden, dass beispielsweise soziale Brennpunkte entstehen« (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2016).

Daraus folgernd kann gesagt werden, dass den Menschen durch die Kreuzung ihrer sozialen Kreise Möglichkeiten erwachsen Sozialkapital zu generieren.

5.2 Sozialer Tausch

Sozialer Tausch bezieht sich auf das soziale Handeln und damit auf das Sozialkapital. Er kann auf individueller oder gesellschaftlicher Ebene betrachtet werden. Grundlegend wird davon ausgegangen, dass Individuen direkt etwas geben, erhalten oder eben miteinander tauschen. Das können positive Sanktionen in Form von Informationen, Erfahrungen, Ideen und Versprechen oder negative Sanktionen in Form von Drohungen und Beleidigungen sein. Nach Lévi-Strauss (1948/2000) liefert der Tausch die Mittel, die Menschen

miteinander zu verbinden, dies sowohl in Freundschaft wie in Feindschaft. Dem sozialen Tausch liegt das Prinzip der Wechselwirkung zugrunde, also die Vorstellung, dass alle sozialen Handlungen, selbst wenn sie sich zweckfrei oder interessenlos geben, auf die Maximierung von materiellem oder symbolischen Gewinn ausgerichtet sind (Bourdieu, 1972/2015). Dieses Prinzip der Gegenseitigkeit entwickelt eine Wirkungskette, die soziale Verzahnungen hervorruft. Eine Gemeinschaft und demzufolge auch die Gesellschaft, lässt sich als »sozialer Markt organisierter Wechselwirkungen beschreiben, in welchem positive und negative Sanktionen getauscht werden, ohne dass damit jedes soziale Geschehen auf utilitaristische Tauschbeziehungen zurückgeführt wird« (Schroeter, 2008, S. 352).

Sozialer Tausch bezieht sich also auf Wechselwirkung, Gegenseitigkeit und Reziprozität. Die getauschten Sanktionen müssen aber nicht identisch sein. Gouldner (1960, S. 172) spricht diesbezüglich von *homeomorpher Reziprozität*, bei welcher Form und Wert der ausgetauschten Sanktion gleich sind, beziehungsweise von *heteromorpher Reziprozität*, bei welcher sie sich in der Art unterscheiden, aber gleichen Wert haben. Er führt weiter aus, dass Reziprozität gegenseitige Abhängigkeit bedeutet und ein allgemeingültiges Gesellschaftsprinzip ist, welches zwei Mindestmerkmale aufweist: Jenes, dass Menschen denen helfen, die ihnen geholfen haben und das andere, dass positive und negative Sanktionen nicht über das Kreuz ausgetauscht werden. Besonders interessant bei (Gouldner, 1960, 168ff.) ist das *Wohltätigkeitsprinzip*, nach dem Menschen anderen helfen sollen, ohne wechselseitige Sanktionen zu erwarten. Dies trifft aber nur auf positive Sanktionen zu, da die gebende Person meistens erwartet, dass die nehmende Person ihr oder ihm wenigstens keinen Schaden, also keine negativen Sanktionen, zufügt (Schroeter, 2008, 355f.).

Im (sonder-)pädagogischen Feld ist spezifisch die Definition von Blau (1964) massgebend: Sozialer Tausch ist eine freiwillige Handlung von Individuen, die durch die zu erwartete Erwidern, also das Eigeninteresse, motiviert ist. Nach Blau kann sozialer Tausch zu ungleichen Machtverhältnissen führen, und zwar dann, wenn die empfangende Person die erhaltenen Sanktionen nicht zu gleichem Wert erwidern kann. Der asymmetrische Tausch führt zu Rangunterschieden und schafft eine Abhängigkeit gegenüber der gebenden Person. Übertragen auf den schulischen Kontext heisst das, dass die Lehrperson beispielsweise Anerkennung oder einen Vertrauensvorschuss, als Formen von symbolischem Kapital, den Schülerinnen und Schülern entgegenbringen kann (Ziemen, 2009).

Jede Gabe bedarf aber einer Gegengabe und ist gleichzeitig eine Einschränkung der Freiheit der empfangenden Person. Damit ist der erste Schritt im Tausch eine Art, Menschen an sich zu binden. Menschen, die eine Leistung nicht erbringen können, begeben sich in Abhängigkeit, die sie dazu motiviert, mit allen Mitteln eine Gegenleistung zu bringen. Ziemer (2009, S. 98) verweist in ihrer pädagogischen Bezugnahme zum sozialen Tausch auf Homans und Blau und bezeichnet diesen als Grundlage sozialen Handelns, wobei der pädagogisch motivierte soziale Tausch insbesondere über Belohnung und Sanktion geregelt wird.

Wenn man weiss, dass symbolisches Kapital *Kredit* ist, und dies im weitesten Sinne des Wortes, d.h. eine Art Vorschuss, Diskont, Akkreditiv, allein vom Glauben der Gruppe jenen eingeräumt, die die meisten materiellen und symbolischen *Garantien* bieten, wird ersichtlich, dass die (...) Zurschaustellung des symbolischen Kapitals einer der Mechanismen ist, die (sicher überall) dafür sorgen, dass Kapital zu Kapital kommt. (Bourdieu, 1980/2015b, S. 218)

Das symbolische Kapital der Ehre und Anerkennung wird zur unabdingbaren Voraussetzung aller sozialen Prozesse. Es herzustellen und auszutauschen wird umso schwieriger, je unterschiedlicher, sozial ungleicher, fremder die andere Person erscheint und den eigenen inkorporierten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern nicht oder nur bedingt entspricht.

Dies kommt auch in (sonder-)pädagogischen Kontexten zum Tragen. Die Verpflichtung durch das Geben zwingt zu einer entsprechenden, erwarteten Gegengabe. Wenn sie nicht erfolgt, kann das zum Abbruch der Beziehung durch beispielsweise Ausschluss führen oder zum Erzwingen nicht bewusster Gegengaben, beispielsweise in Form von Gefügigkeit, angepasstem Verhalten oder ganz allgemein emotionaler Bindung. Diese Form paternalistischer Austauschbeziehungen bewirken Normierung und Penetration und etablieren sich dort, »wo der Anspruch besteht, die Interessen der Betroffenen besser zu verstehen, als sie selbst« (Ziemer, 2009, S. 99). Die daran Beteiligten gehen mit asymmetrischen Positionen in die Tauschbeziehung, die, durch Paternalismus verklärt, Strukturen und Positionen der Beteiligten verdeckt und so zu *struktureller Gewalt* (Bourdieu, 1994/2015, 171f.) werden kann. Dies zeigt sich beispielsweise in der Form abgebrochener Dialoge, sozialer Regelverletzungen, kontextabhängiger Inklusionschancen und durch Exklusionstendenzen.

Integration und Inklusion sowie Segregation und Exklusion verweisen damit auf soziale Tauschvorgehen, die ermöglicht oder verunmöglicht werden. Im pädagogischen Kontext von Behinderung ist die Gefahr der sozialen Herstellung von Abhängigkeit, Infantilisierung, Vorenthalten von Bildungsangeboten, Fremdbestimmung sowie der Entmündigung und Entrechtung besonders gross.

Aus intersektionaler Perspektive kann dementsprechend der Frage nachgegangen werden, welche Gruppen von Schülerinnen und Schülern im sozialen Tausch und damit in der Herstellung von Sozialkapital mit ihren pädagogischen Bezugspersonen, in erster Linie den Lehrpersonen, mehr oder weniger erfolgreich sind. Ausser Frage steht, dass dabei das Eigeninteresse der Lehrperson in Form von erwünschtem beziehungsweise erwartetem Schulerfolg und Regelkonformität im sozialen Tausch eine Rolle spielt. Hinweise darauf, dass sich dies beispielsweise in unterschiedlichen Leistungserwartungen zeigt, konnten im schweizerischen Schulkontext bereits in mehreren Untersuchungen gefunden werden (Kronig, 2007; Kronig et al., 2003/2007; Neuenschwander & Niederbacher, 2017; Zurbriggen, 2016).

