

Biologisierungs- und Sozialisierungsprozesse am Beispiel von Frühgeborenen

Ein Zwischenbericht über die soziale und biologische Beeinflussung individueller Entwicklungs- und Bildungsverläufe aus entwicklungspsychologisch-bildungssoziologischer Perspektive

Roman Langer und Gabriela Barbara Gartmann

Beitrag zur Ad-Hoc-Gruppe »Offene oder geschlossene Disziplin?«

1. Einleitung: Frühgeborene – Ein weißer Fleck auf der Landkarte der Bildungsforschung

Bildungsbenachteiligungen zu studieren, die sowohl auf soziale als auch auf biologische Ursachen zurückgehen, ist eine schwierige Aufgabe. Das liegt zum einen an der langen Geschichte der wissenschaftlichen *nature-nurture*-Kontroverse und an ihrer Umstelltheit, wenn nicht Durchwirksamkeit von politischen und gesellschaftlichen Interessen. Interdisziplinäre Abgrenzungsstrategien (wie wechselseitiges Ignorieren oder übereinander statt miteinander zu kommunizieren) und Okkupationsversuche (wie Soziobiologie und bestimmte soziologische Evolutions- und Systemtheorien) tragen, zweitens, nicht zu kooperativen Problembearbeitungsstrategien bei. Drittens ist der öffentliche Diskurs über Bildung von stabilen Stereotypen zu Veranlagung, Intelligenz und Begabung, aber auch zu Umwelteinflüssen und sozialen Prägungen auf der anderen Seite gekennzeichnet. Ein vermintes Gelände.

Ebenfalls vermint, aber aus anderen Gründen, ist unseres Erachtens das Forschungsgebiet der Bildungsungleichheit: (a) Die an den PISA-Schock deutschsprachiger Länder anschließende Neue Steuerung im Schulsystem – Vergleichstests, Outputorientierung, Bildungsstandards und vieles mehr – ruft politische und wissenschaftliche Interessen an positiven Bewertungen dieser Reformen hervor. (b) Zwar ist Bildungsungleichheit in den deutschsprachigen Ländern wieder in den Focus der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt. Zugleich werden aber die *Ursachen* der Bildungsungleichheit – inklusive ihrer Profiteure – in der dominierenden experimentalpsychologisch geprägten empirischen Bildungsforschung nicht zielgerichtet untersucht, ja unter dem Stichwort der Wissensgesellschaft mit Konzepten wie lebenslangem Lernen, Kompetenzorientierung etc. geradezu verleugnet. (c) Nach wie vor spielen in der Auseinandersetzung verschiedener Bevölkerungsgruppen um die „richtige“ Bildung politische und ökonomische Interessen eine große Rolle. Weite Teile der Bildungsforschung analysieren diese

Interessen jedoch nicht. Stattdessen unterliegen sie in ihrem Bemühen, eine *evidence based policy* zu gewährleisten, einem technokratisch-objektivistischen Selbstmissverständnis.

An sachlicher, umfassender und eingehender Erkenntnis interessierte und gegenüber gegebenen Interessen und Traditionen kritische Forschung hat es in dieser Gemengelage nicht leicht. Sie mag sich wünschen, einen weißen Fleck auf der Landkarte wissenschaftlicher, öffentlicher und politischer Diskurse über Bildung zu finden. Ein stilles Auge im tosenden Orkan der Aufgeregtheiten um Bildung, in dem sie versuchen könnte, die Bedingungen, Praktiken und Mechanismen sowohl biologischer als auch gesellschaftlicher Prägung der Entwicklung und Bildung von Personen inklusive ihrer Wirkungen möglichst direkt *in statu nascendi* zu erfassen – und zwar ohne sich zunächst durch eine dicke Schicht Forschungstraditionen, immer neuer (also selten replizierter) kleinstelliger Studien und Theoriegeschichten graben zu müssen und ohne sofort dem Sturm öffentlicher Vorverständnisse und politisch-strategischer Erwartungen trotzen zu müssen.

Uns scheint, dass es ein solches Gebiet gibt: Frühgeborene. Soweit wir sehen können, existiert diese Kategorie in der Bildungs(ungleichheits)forschung bislang nicht. Forschung zu Frühgeborenen findet hauptsächlich in der Medizin und in der Entwicklungspsychologie statt. Die auch in diesen Disziplinen überschaubare Forschungslandschaft ist methodologisch nicht sehr breit gefächert; es dominieren statistisch-beschreibende Studien. Analysen, die theoretische Erklärungsmodelle zum Zusammenhang von Bedingungen und Mechanismen der biografischen Entwicklungs- und Bildungsprozesse Frühgeborener bieten, fehlen fast völlig.

Die Analyse der Bildungskarrieren und Entwicklungsverläufe Frühgeborener bietet sich an, um zu prüfen, inwieweit Befunde der Bildungs(ungleichheits)forschung einerseits durch die Forschung zu Frühgeborenen bestätigt, ergänzt oder modifiziert werden, und inwieweit andererseits jene Befunde die der Frühgeborenenforschung inspirieren, ergänzen und erhellen können – denn Frühgeborene werden, wie zu sehen sein wird, hinsichtlich ihrer Bildungskarrieren eindeutig benachteiligt. Da Frühgeborene zahlreich und quer durch alle gesellschaftlichen Milieus und Schichten (wenn auch nicht in gleichem Ausmaß) anzutreffen und dennoch bisher in der Bildungsforschung „unbekannte Wesen“ geblieben sind, kann eine solche Analyse prüfen, inwieweit Mechanismen der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit womöglich komplexer und stärker in andere gesellschaftlichen Regeln und Mechanismen eingebettet sein können als bislang angenommen – das heißt, ob das Ausmaß ihrer Verbreitung, Unbemerktheit und „Härte“ vielleicht größer ist als angenommen. Wird diese Analyse interdisziplinär durchgeführt, so wäre es vielleicht möglich, genauer zu studieren, wie biologische und soziale Einflussfaktoren zusammen-, wechsel- und gegeneinander wirken, durch welche konkreten Praktiken sie Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Frühgeborenen beeinflussen und wie gesellschaftliche Makroverhältnisse, institutionelle Meso-Regelungsstrukturen und interaktionale Mikropraktiken dabei ineinandergreifen.

Im vorliegenden Beitrag diskutieren wir diese Fragestellungen unter dem Gesichtspunkt von Diagnosen, die sozial verursachte Hemmungen der Entwicklung und Bildung Frühgeborener entweder *fälschlich auf biologische* Ursachen zurückführen (dies bezeichnet der Begriff „Biologisierung“ im Titel unseres Beitrags) oder, anders herum, biologische Ursachen verkennen und *fälschlicherweise sozialen* Ursachen zuschreiben („Sozialisierung“ im Titel).

2. Ziel und Methodologie der zu Grunde liegenden Studie

Der vorliegende Beitrag ist ein früher Zwischenbericht über vorläufige erste Ergebnisse einer größeren Studie, die in einer Kooperation zwischen Bildungssoziologie und Entwicklungspsychologie durchgeführt wird.¹ Sie zielt auf die heuristische Konstruktion eines empirisch basierten theoretischen Erklärungsmodells des schulischen Miss-/Erfolgs Frühgeborener. In dieses Modell sollen biologische, psychologische und soziale Faktoren eingehen.

Die Datengrundlage liefert eine qualitative Meta-Analyse empirisch basierter Studien (seit dem Jahr 2000) (a) aus Entwicklungs- und klinischer Psychologie über die sozial-kognitive Entwicklung von Frühgeborenen und (b) aus Bildungssoziologie und empirischer Bildungsforschung über förderliche und hinderliche Faktoren von Bildungskarrieren, hier insbesondere bei erwartungswidrigen Bildungsaufstiegen und Schulabbrüchen.

Die Studien werden nach Faktoren für Bildungserfolge und -misserfolge ausgewertet; die Faktoren werden auf (Wechsel-)Wirkungszusammenhänge untersucht. Die methodologischen Leitlinien der theoretischen Modellkonstruktion speisen sich aus dem *mechanism based approach* (Hedström, Swedberg 1998) und der *art of social theory* (Swedberg 2014), die sich in besonderer Weise für disziplinübergreifende Arbeit eignen.

Basierend auf den bislang analysierten Studien und Texten stellen wir im Folgenden Hypothesen über die *Biologisierung sozialer Einflüsse* und, *vice versa*, über die *Sozialisierung biologischer Einflüsse* auf Entwicklungs- und Bildungsprozesse frühgeborener Personen auf. Die dargestellten beispielhaften Fallstrukturen sind bereits Ergebnisse theoriebildender Arbeit; sie kombinieren Einzelsachverhalte, die zahlreichen unterschiedlichen Texten entnommen wurden.²

3. Biologisierungen sozialer Einflüsse auf Entwicklung und Bildung Frühgeborener

Besonderheiten – vor allem Schwierigkeiten oder Defizite – im Lernverhalten von frühgeborenen Schüler/innen können auf soziale Verursachungszusammenhänge zurückgehen. Wenn dies nicht bemerkt wird und stattdessen biologische Ursachen für jene Verhaltensbesonderheiten verantwortlich gemacht werden, handelt es sich um eine *Biologisierung sozialer Einflüsse* auf das Lernverhalten Frühgeborener. Wir geben im Folgenden drei Beispiele für solche Biologisierungen.

3.1 Medizinisch-psychologische Fehldiagnose: Interpretation von Wahrnehmungseinschränkungen als Lernstörungen

Frühgeborene erleiden verhältnismäßig häufig unmittelbar nach der Geburt Hirnschäden. Diese sind meistens durch Sauerstoffmangel verursacht, der seinerseits dadurch hervorgerufen wird, dass die Lungen des Kindes noch nicht voll ausgebildet und arbeitsfähig sind und die Atmung durch technische

¹ Die Studie wird ohne finanzielle Förderung durchgeführt.

² Auf Literaturnachweise für jene Einzelsachverhalte verzichten wir; sie würden den Text unlesbar machen und das Literaturverzeichnis enorm aufblähen. Dass die dargelegten Wirkungszusammenhänge unserer Theoriearbeit entstammen und so in der analysierten Literatur nicht vorzufinden sind, mag den Verzicht auf Belege zusätzlich rechtfertigen.

Unterstützung nicht ausreichend unterstützt werden konnte (Lemola 2015: 131), sodass Blutungen in dem sich noch entwickelnden Gehirn verursacht werden können. Diese Hirnschäden fallen sehr unterschiedlich stark aus und kommen in unterschiedlichen Hirnbereichen vor. Eine der häufigsten typischen Auswirkungen besteht in einer moderaten Einschränkung des Gehörsinns, besonders der Sprachwahrnehmung.

Diese relativ geringfügigen, gleichwohl nennenswerten hirnorganisch bedingten Hörschäden werden nun häufig nicht diagnostiziert. In der Schulzeit fällt dann aber auf, dass das Kind eine Lese- und/oder Rechtschreibschwäche hat oder dass es verbalen Instruktionen nicht genau oder schnell genug zu folgen vermag. Da die Ursache der Wahrnehmungsschwäche unbekannt bleibt, schließen Lehrkräfte, aber auch Mediziner/innen und Psycholog/inn/en auf eine trotz adäquater Beschulung auftretende, also biologisch bedingte *Lernstörung* oder auch auf *Intelligenzdefizite*, welche im allgemeinen mit einer sehr hohen Stabilität im Schulalter assoziiert werden (zumal Frühgeborene in standardisierten Tests bei gleicher Intelligenz im Vergleich zu Reifgeborenen unterdurchschnittlich abschneiden).

Diese Fehldiagnose stellt eine Biologisierung sozialer Einflüsse dar. Denn es ist ja die soziale bzw. soziotechnische Umwelt des Kindes, die basierend auf unterlassenen bzw. Fehldiagnosen ihm eine *biologisch bedingte Lernstörung* oder gar ein Intelligenzdefizit zuschreibt. Das einzige aber, was in diesem Fall wirklich biologisch geschädigt ist, ist der Hörsinn bzw. die Sprachwahrnehmung, *nicht aber die Intelligenz oder das Lernvermögen* des Frühgeborenen.

Vergleichbare Fehldiagnosen sind der Bildungsungleichheitsforschung lange bekannt: Die Umdeutung sprachlicher Defizite in Lernstörungen vor allem bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund (Brüsemeister 2008: 173-177) und der Schluss vom restringierten Sprachcode auf eingeschränkte Intelligenz bei Unter- und Arbeiterschichtkindern (Sertl, Gellert 2014). Diese diagnostischen Fehlschlüsse scheinen nach wie vor sehr weit verbreitet praktiziert zu werden. Sie eignen sich damit als Kandidat für einen ungleichheitsproduzierenden Faktor eines allgemeinen theoretischen Modells von Bildungskarrieren (nicht nur) Frühgeborener.

3.2 Medizinische Fehldiagnose: Biologisches Krankheitsbild für psychosomatische Beschwerden

Ein weiteres Beispiel für eine medizinische Fehldiagnose: Eine frühgeborene Schülerin klagt über somatische Beschwerden wie Kopf- und Magenschmerzen, Übelkeit und Schwindelgefühle. Sie wird zur Ärztin geschickt. Diese erkennt keine besondere Ursache, vermutet ein biologisches Krankheitsbild und verschreibt entsprechende Medikamente.

Tatsächlich aber sind die Beschwerden psychosomatische Symptome völlig anderer Ursachen: Die Schülerin wird nämlich regelmäßig von ihren Mitschüler/innen gemobbt und von Lehrkräften öffentlich bloßgestellt. Dies geschieht zum Teil auf Grund ihrer schwachen Schulleistungen, zum Teil auf Grund ihrer besonderen Verhaltensweisen wie des häufigen „Träumens“, zum Teil schlicht auf Grund ihres introvertierten und zurückhaltenden Temperaments, oder ihres zarten Erscheinungsbildes, auf Grund dessen sie sich gegen verbale und körperliche Angriffe kaum wehrt.

Denn das Temperament Frühgeborener ist – immer im Vergleich zu dem von Reifgeborenen – typischerweise gekennzeichnet durch vermehrt negative Stimmungslagen, höhere Irritabilität, mehr Probleme bei sozio-emotionaler Rolleneinpassung, größere Schüchternheit, weniger Durchsetzungsvermögen, weniger Offenheit für Erfahrungen und geringe Extraversion. Zudem neigen sie häufiger dazu, Probleme zu internalisieren und längerfristig zu Depressionen und Angststörungen; insgesamt sind sie durchschnittlich weniger anpassungsfähig an die Schule. Dies ist der Grund dafür, dass Frühgeborene ein beträchtlich höheres Risiko aufweisen, sozial abgelehnt und gemobbt zu werden – und zwar so-

wohl von Lehrkräften als auch von Schüler/innen – als Reifgeborene (Lemola 2015: 130, Hornby, Woodward 2009: 256).

Wirft man einen vergleichenden Blick auf die Bildungsforschung, so ergibt sich hier eine deutliche Parallele zu Schulabbrecher/innen. Schulabbruch ist sehr häufig eine Folge von starker Abneigung gegen demütigende Situationen in der Schule insgesamt, wie sie etwa durch Ablehnung und Mobbing seitens der Mitschüler/innen und durch Ignorierung und Bloßstellung seitens der Lehrkräfte, aber auch durch Leistungsprüfungssituationen, die mit Versagens- und Demütigungserfahrungen assoziiert sind, hervorgerufen werden (Widermann 2016; Fraundorfer 2015; Mühlgrabner 2013; Steins, Weber, Welling 2013; Popp 2011; Nairz-Wirth, Meschnig, Gitschtaler 2010; Steiner 2009; Jans, Warnke 2004).

Zudem verweist die sozialwissenschaftliche Schulabbruchsforschung darauf, dass jene Schüler/innen schon lange vorm Schulabbruch höchst belastete, oft zerstörte und abgebrochene Beziehungen zu ihrem familiären Umfeld aufweisen. Die Beziehungen zu Lehrkräften sind ebenfalls von wechselseitigem Unverständnis und Ignorieren gekennzeichnet. Die entwicklungspsychologische Forschung hat spezifische Bindungsprobleme Frühgeborener identifiziert. Würde man die unterschiedlichen disziplinären Nomenklaturen ineinander übersetzen, könnte der Faktor der Beziehungszerstörung, Demütigung und Ausgrenzung in seinem Prozessieren und in seiner Konstitution möglicherweise wesentlich tiefenschärfer aufgelöst werden als bisher.

3.3 Pädagogische Fehldiagnose: Die sozial bedingte Beibehaltung exekutiver Fehlfunktionen wird übersehen

Frühgeborene weisen weit häufiger als Reifgeborene Probleme mit Exekutivfunktionen auf. Exekutivfunktionen sind ein Satz kognitiver und behavioraler Fähigkeiten, die für zielorientiert-strategisches problemlösendes Verhalten nötig sind: Selbst- und Arbeitsorganisation, Aufmerksamkeitssteuerung, Handlungsplanung, Kontrolle spontaner Reaktionen, Antizipation, Feedbacknutzung, geistige Flexibilität usw. Es ist leicht erkennbar, dass die Exekutivfunktionen signifikante Auswirkungen auf Lernen und Bildungsfortschritte, ja generell auf Verhaltensanpassung zeitigen (Johnson et al. 2009: F287; Lemola 2015: 129; Hornby, Woodward 2009: 253-254).

In der Schule äußert sich die Beeinträchtigung der Exekutivfunktionen häufig darin, dass die betroffenen Schüler/innen ihren Arbeitsplatz nicht so gut organisieren können, dass sie mehr Zeit und Übung für bestimmte Aufgaben brauchen, Schwierigkeiten haben ihre Gedanken zu strukturieren und öfters vor sich hin zu träumen scheinen. Zusammengenommen führt dieses Verhalten zu schlechteren Zensuren, und dann zur Zuschreibung relativ geringer Intelligenz bzw. allgemeiner Leistungsfähigkeit durch die Lehrkräfte.

Bei diesen Zuschreibungen handelt es sich aber sehr häufig um Fehldiagnosen. Die Beeinträchtigung von Exekutivfunktionen mag zwar ursprünglich durch die Frühgeburt hervorgerufen werden: So ist ein frühgeborenes Kind spätestens direkt nach der Geburt stark gestresst – etwa durch große Lautstärke, durch die anstrengenden und schmerzhaften Versuche zu atmen, durch ängstliche Eltern und gestresstes Krankenhauspersonal und durch Mangel an beruhigendem Körperkontakt. Auf diese Stressoren stellt sich das Stresssystem des Kindes früh ein, indem es gewissermaßen „dichtmacht“, sich so gut wie möglich gegen äußere Einflüsse abschottet und auf die lebenswichtigen Aufgaben wie eben das Atmen konzentriert. Diese frühe Prägung hält dann bis zum Schulalter an, auch dort noch werden Einflüsse von außen mitunter als bedrohlich oder als überfordernde „Reizüberflutung“ abgewehrt.

Doch für die *Kontinuität* der Beeinträchtigung der Exekutivfunktionen ist häufig – und mit steigendem Alter des Kindes in zunehmendem Maße – das soziale Umfeld verantwortlich. Erstens neigen

nicht wenige Eltern Frühgeborener dazu, einen über-behütenden Erziehungsstil auszubilden, da sie froh sind, dass das Kind überhaupt überlebt hat, und sie ihm dann, zumal es klein und zerbrechlich wirkt, möglichst jede schwere Aufgabe abnehmen. Damit verhindern sie bis zu einem gewissen Grad, dass das Kind Herausforderungen selbstständig meistern, Probleme durch eigenes Tun lösen und die dafür nötigen grundlegenden Fähigkeiten ausbilden kann. Zu diesem Erziehungsstil gehört auch, zweitens, dass die Kinder selten mit anderen Kindern oder Erwachsenen in intensiveren Kontakt kommen. So erhalten sie kaum Gelegenheit zu erfahren, dass Kontakt mit anderen Personen viele andere Erlebnisse mit sich bringt als bloß Stress.

Drittens weisen die Eltern Frühgeborener typischerweise relativ geringe Bildungsaspirationen für ihre Kinder auf. Viertens fehlen ihnen vielfach finanzielle Ressourcen (nach vielfältigen Investitionen in die Gesundheit des Kindes) für Bildungsinvestitionen. Aspirations- und Geldmangel ziehen meist einen Verzicht auf entsprechende Förderungsmaßnahmen nach sich. (Bei Eltern mit niedrigem Einkommen können die erheblichen finanziellen Einschränkungen vor allem in der kritischen frühen Phase die Beziehung zu ihren Kindern belasten, vgl. Petrou, Sach, Davidson 2001: 112). Fünftens fehlen in der Regel institutionelle Kenntnisse über die Entwicklungsbesonderheiten Frühgeborener, also sowohl in Politik und Verwaltung, in institutionellen Regelungen und Ressourcen, als auch bei Schulleitungen und Lehrkräften, und entsprechend fehlen schließlich sechstens spezifische schulische Angebote zur Förderung Frühgeborener.

3.4 Vergleiche und Folgerungen

Wendet man die Wirkungsrichtung der genannten Einflussfaktoren in Richtung Förderung, so können sie frühgeburtlich bedingte Einschränkungen der Exekutivfunktionen weitgehend oder sogar vollständig beheben; es gibt durchaus Beispiele, in denen eine solche Kompensation gelungen ist. Ignoriert man diese Möglichkeit sozialer Beeinflussung und Förderung der Exekutivfunktionen aber und unterstellt stattdessen geringe Intelligenz, dann ist dies ein klassischer Fall von Biologisierung eines sozial verursachten – und damit prinzipiell sozial veränderbaren – Sachverhaltes. Solche Biologisierungen sind praktisch eine Art unterlassene Hilfeleistung; sie berauben Frühgeborene vielfältiger Entwicklungschancen.

Genau dieser Sachverhalt ist der Ungleichheitssoziologie, gerade auch bezogen auf Bildung, spätestens seit Bourdieu (2008) bekannt: Die Umwandlung von sozialen in natürliche Ungleichheiten, die Naturalisierung von Unterschieden also, schreibt soziale Unterschiede als unveränderbar fest, gerade indem sie sie als natürlich, das heißt biologisch angelegt definiert. Angesichts der großen Varianz des Entwicklungsergebnisses von Frühgeborenen in unterschiedlichen Milieus und Schichten ist das Potential, das in einer angemessenen Entwicklungsförderung zum Abfedern der Folgen einer Frühgeburt liegen muss, kaum zu leugnen.

4. Soziologisierungen biologischer Einflüsse auf Entwicklung und Bildung Frühgeborener

Wie steht es mit dem umgekehrten Fall, in dem biologische Unterschiede sozialisiert, also nicht als solche (an-)erkannt, sondern durch soziale Ursachen erklärt werden? Wir stellen zwei typische Fallstrukturen dar.

4.1 Pädagogisch-institutionelle Fehldiagnose: „Eltern und Grundschule sind schuld“

Besonders häufig leiden Frühgeborene unter Dyskalkulie (Johnson et al. 2009: F287) oder unter einem Mangel an phonologischer Bewusstheit (das heißt sie können Sprachlaute nicht sicher und scharf unterscheiden – dies ist eine Vorläuferfähigkeit im Bereich der Lese- und Rechtschreibkompetenzen). Auch das Risiko für Verhaltensauffälligkeiten, ADS, Angststörungen und Depressionen ist doppelt so hoch wie für Reifgeborene. Der Zusammenhang dieser Störungen mit Frühgeburt jedoch ist nicht bekannt.

Hier ist es nun wahrscheinlich, dass solche Störungen, da sie nicht als biologisch (nämlich hirnnorganisch) bedingt, aber als klar begrenzte Störungen erkannt werden (sodass hier immerhin kein Rückschluss auf mangelnde Intelligenz gezogen wird), auf negative Einflüsse des Elternhauses oder der Grundschule zurückgeführt werden. Dies bedeutet dann nicht bloß eine falsche Zuschreibung von Verantwortung, sondern eine Intervention wird auch möglicherweise falsch ausgerichtet und daher wirkungslos oder sogar kontraproduktiv und in ihrem überfordernden Ausmaß die Freude an Lernsituationen verleidende Förderungsmaßnahmen nach sich ziehen.

4.2 Institutionelle Fehldiagnose kumulierter Folgesyndrome als milieubedingt

Die Folgen von leichten frühgeburtlich bedingten hirnnorganischen Schädigungen sind, wie bereits bemerkt, zunächst häufig kaum auffällig und bleiben daher unbemerkt. Gleichwohl wirken sie sich Verhalten der Frühgeborenen, speziell auch auf ihr Lernverhalten aus. Als problematisch wird dies häufig erst in der Schule eingeschätzt, dort aber, wie ebenfalls bereits dargelegt, häufig fehldiagnostiziert. Dadurch kommt es dazu, dass sich verschiedene (biologische und sozial zugeschriebene) Nachteile und Defizite, unter denen Frühgeborene leiden, mit der Zeit gegenseitig verstärken und kumulieren. Kumulierte Folgesyndrome wie etwa ADS (meistens ohne Hyperaktivität), Probleme mit den exekutiven Funktionen, Konzentrationsmängel und/ oder Neigung zu Angststörungen und Depressionen eignen sich besonders dazu, als „typisches Unterschichtverhalten“ dem mangelhaften Erziehungsverhalten der Eltern zugeschrieben und/ oder als milieubedingt missverstanden zu werden. Diese Form der Soziologisierung trifft somit besonders Frühgeborene aus ohnehin auf vielfältige Art in ihren Bildungschancen schlechter gestellten Gesellschaftsschichten.

In der Folge dieser institutionellen Fehleinschätzung halten die erheblichen psychischen Verletzlichkeiten Frühgeborener an statt abgebaut zu werden und erschweren den Übergang ins Erwachsenenalter. Wohl auf Grund dieser Schwierigkeiten verlassen Frühchen das Elternhaus durchschnittlich später und starten auch später ihre ersten Intimbeziehungen als Reifgeborene. Vor allem extrem früh Geborene haben als Erwachsene dann unterdurchschnittlich geringes Selbstvertrauen in ihre akademischen³, athletischen, karrierebezogenen und romantischen Kompetenzen (Lemola 2015: 133; Hornby, Woodward 2009: 252, 256).

³ Geringes Selbstvertrauen in eigene akademische Fähigkeiten ist auch etwa bei Studierenden ohne akademischen Hintergrund des Elternhauses verbreitet. Zugleich ist aus der Bildungsungleichheitsforschung bekannt, dass Studierende ihren gesamten Herkunftshabitus in einem langwierigen und konfliktreichen Prozess stark verändern müssen, um sich dem akademischen Milieu anzupassen. Es sieht so aus, als ob (zumindest extrem) Frühgeborene einen ähnlich schwierigen Anpassungsprozess zu leisten haben. Hier würde eine bildungssoziologisch angereicherte Forschung vermutlich interessante Aufschlüsse geben können.

Zugleich weisen erwachsene extrem Frühgeborene eine 10fach höhere Wahrscheinlichkeit für eine Einweisung in die Psychiatrie wegen psychologischer Entwicklungs-, Verhaltens- oder emotionaler Probleme; bei sehr früh geborenen ist sie immerhin noch doppelt so hoch (Lemola 2015: 130). Die Wahrscheinlichkeit, als Erwachsene ins Krankenhaus eingeliefert zu werden, ist um 20%, und die, ambulant behandelt zu werden, um 80% größer als bei Reifgeborenen (Petrou, Sach, Davidson 2001: 107-108).⁴

4.3 Vergleiche und Folgerungen

Die Benachteiligungen Frühgeborener kumulieren sich schleichend, bis sie sich zu einem komplexen Problemgeflecht sowohl für die betroffenen Personen und ihre Betreuer- und Begleiter/innen als auch für die Gesamtgesellschaft auswachsen, in dessen Dickicht der Entstehungsprozess – und damit der Pfad, der zur Tatsache der frühen Geburt zurückführt – gewissermaßen verschwindet. Vergleichbare Phänomene sind aus der Bildungsforschung verschiedentlich bekannt: So wurde die Kumulation und wechselseitige Verstärkung verschiedener Ungleichheitsdimensionen schon in Dahrendorfs berühmten Diktum von der „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ thematisiert, dem heute der „Großstadtjunge mit Migrationshintergrund“ (vgl. Scambor 2014) als Figur mit der höchsten (Bildungs-)Benachteiligung gefolgt ist; die Forschung zur institutionellen Diskriminierung und neuerdings zur Intersektionalität betonen diese Verstärkungsprozesse ebenfalls.

Der *Prozess* der Kumulation von Nachteilen wird vor allem in der Forschung zu Schulabbrüchen analysiert und betont (Fraundorfer 2015: 195) – und, wenngleich weniger explizit und eher als Engelsdenn als Teufelskreis, in der Analyse erwartungswidriger Bildungsaufstiege (Spiegler 2015; El-Mafaalani, A. 2012; Grendel 2012). Vor allem die in diesen beiden Forschungsrichtungen ermittelten Faktoren für die extreme Beschädigung respektive erstaunlich gelungene Förderung von Bildungskarrieren könnten die Erklärung der Bildungskarrieren bereichern, und zwar insbesondere in der Phase des Schul- und Ausbildungsalters, auf die die in der entwicklungspsychologischen und medizinischen Frühgeburtforschung relativ wenig Augenmerk gelegt wird.

Soziologisierungen biologisch bedingter Eigenschaften wurden bislang in der Bildungsforschung kaum direkt adressiert; dafür jedoch vielfach indirekt unter den Stichworten Integration, Inklusion und Intelligenz, unter denen ja verhandelt wird, wie Personen mit biologisch bedingten (genauer: mit als biologisch bedingt angenommenen) Besonderheiten institutionell sozialisiert werden sollen, und das heißt ja: Wie das soziale Umfeld mit ihnen umgehen soll und welche Besonderheiten als unveränderbar und welche als veränderbar oder eben zumindest integrierbar gelten sollen. Die auf Foucault (2004, 1973) zurückgehende Forschung weist immer wieder nach, dass und wie soziale Praktiken nicht nur den Umgang mit gesellschaftlichen Besonderheiten, sondern diese Besonderheiten selbst (als Krankheiten, Behinderungen, psychische und geistige Abnormitäten) erst produzieren – womit sich Krankheitsbilder *und die Krankheiten selbst* historisch wandeln. Die interdisziplinäre Arbeit kann diese Konstitutionsprozesse, in denen sich biologische und soziale Anteile individueller und gesellschaftlicher Entwicklungen immer neu vermischen und verändern, vermutlich weit besser aufschlüsseln als es bis heute gelungen ist.

⁴ Ökonomisch betrachtet ziehen die Praktiken, die in den obigen Fallstrukturen rekonstruiert wurden, dann beträchtliche Kosten für den Gesundheitssektor nach sich, beträchtliche Belastungen und Kosten für die Frühgeborenen selbst, für Sonderpädagogik, Sozialdienste, Familien, „Kümmerer“ und für die gesamte Gesellschaft, inclusive immaterieller, nicht greifbarer Kosten wie Schmerz, Angst, Leiden und emotionale und soziale Isolation (Petrou, Sach, Davidson 2001: 111-112).

5. Statt eines Fazits: Bemerkungen zur interdisziplinären Arbeit

5.1 Bemerkenswerte Befunde der interdisziplinären Forschung

Die interdisziplinäre Arbeit hat unseres Erachtens folgende Ergebnisse erzeugt, die vermutlich innerhalb der jeweils disziplinären Perspektiven nicht oder wesentlich schwerer erkennbar gewesen wären.

- (1) Bezogen auf die Fragestellung der diesem Zwischenbericht zu Grunde liegenden ad hoc-Gruppe des Soziologiekongresses (Verhältnis von sozialen zu biologischen Phänomenen) zeigte sich vor allem, wie vielfältig und eng die Wechselwirkungen und wechselseitigen Durchdringungen biologischer und sozialer Sachverhalte sind – tatsächlich erscheint es uns kaum möglich, so sauber wie bspw. Diewald (2010) zwischen Anlage- und Umweltfaktoren zu unterscheiden (zu ähnlichen kritischen Ergebnissen kommt jüngst die Sozialepidemiologie, vgl. Lampert et al. 2016). Diese Wechselbeziehungen verdienen weit intensivere Erforschung als bisher, und zwar in interdisziplinärer Perspektive, die die doch weitgehende wechselseitige Ignoranz sozial- und lebenswissenschaftlicher Forschung überwindet.
- (2) Die interdisziplinäre Forschung zeigt, dass die konkreten Interaktionen und Prozesse, durch die die Faktoren der Beeinflussung von Bildungskarrieren, gerade auch von Frühgeborenen, konstituiert werden, qualitativ-heuristisch erforscht werden müssen. Statistische Befunde zu den Risikofaktoren und Auswirkungen der Frühgeburt sind recht zahlreich und gesichert vorhanden, ebenso wie statistische Feststellungen, dass Bildungsungleichheit existiert. Die Frage dagegen, *warum und wie* Frühgeborene benachteiligt werden bzw. Bildungsungleichheit immer wieder reproduziert wird, bedarf weit intensiverer Erforschung, und hier verspricht die interdisziplinäre Perspektive nennenswerte Erkenntnisfortschritte.
- (3) Die disziplinären Perspektiven decken wechselseitig aneinander blinde Flecken auf. Dafür geben wir hier nur ein Beispiel: So konzentriert sich die entwicklungspsychologische Forschung zu Frühgeborenen auf die frühe Kindheit, vernachlässigt aber den weiteren Entwicklungsprozess ab Schuleintrittsalter zunehmend. Die Bildungssoziologie dagegen nimmt, von wenigen Ausnahmen abgesehen, kaum Bezug auf das Erleben und Handeln der Schulkinder selbst, obwohl diese durchaus zum Gesamtkomplex der Ungleichheitsreproduktion beitragen, und thematisiert frühkindliche Prägungen wenig.

5.2 Methodologische Anmerkungen

Erfahrungen mit interdisziplinärer Zusammenarbeit zeigen häufig, dass im praktischen Forschungsprozess die beteiligten Disziplinteam getrennt voneinander arbeiten und ihre Befunde dann im Grunde nebeneinander stellen. Will man interdisziplinäre Arbeit fruchtbarer machen, ist nach unserer Auffassung ein anderes Vorgehen nötig.

- (1) Die beteiligten Disziplinen sollten ein sachliches Problem bearbeiten, das sie *in gemeinsamer Sprache* formulieren. Dies ist möglich, wenn sie intensiv kommunizieren und ihre notwendig differenten Problemperspektiven abgleichen und, wo möglich, integrieren. Das Interesse an der Auf- bzw. Erklärung des sachlichen Problems sollte alle anderen Interessen überstrahlen, also bspw. disziplinäre Rücksichten, Hoffnungen auf Reputationsgewinne, Publikationsstrategien usw.
- (2) Die beteiligten Forschungspersonen sollten die Stärken ihrer Herkunftsdisziplinen explizit formulieren, einander so verständlich wie möglich machen und dabei offen für die intensive Erfahrung des Sinns der Perspektiven und Herangehensweisen der jeweils „anderen“ Disziplinen sein. Gleichzeitig hilft es, wenn sie zu ihren Herkunftsdisziplinen ein kritisches, auf grundlegende Weiterentwicklung gerichtetes Verhältnis aufweisen. Beide Verhaltensweisen helfen, dass die Diszip-

linien einander „auf Augenhöhe“ begegnen und aktiv nach Kombinationen, Übersetzungen und Integrationen disziplinärer Komponenten streben.

- (3) Entscheidend ist die *gemeinsame theoriebildende Arbeit*. Erst durch das in intensiver Kommunikation erarbeitete, permanent hypothesenbildende und -verwerfende heuristische Konstruieren von (zunächst Teil-)Erklärungen wird eine genuin mehrperspektivische Erkenntnis erzeugt, deren Befunde qualitativ über die bekannten disziplinären Kenntnisstände hinausweisen.

Literatur

- Bourdieu, P. 2008: Die feinen Unterschiede. 25. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brüsemeister, T. 2008: Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diewald, M. 2010: Zur Bedeutung genetischer Variation für die soziologische Ungleichheitsforschung. Zeitschrift für Soziologie, 39. Jg., Heft 1, 4–21.
- El-Mafaalani, A. 2012: BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Foucault, M. 1973: Wahnsinn und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. 2004: Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fraundorfer, A. 2015: Zum Phänomen Schulversagen. In K. Wetzel (Hg.), Öffentliche Erziehung im Strukturwandel. Wiesbaden: Springer VS, 193–222.
- Grendel, T. 2012: Bezugsgruppenwechsel und Bildungsaufstieg. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hedström, P., Swedberg, R. 1998: Social mechanisms. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hornby, G., Woodward, L. J. 2009: Educational needs of school-aged children born very and extremely preterm. Educational Psychological Review, Vol. 21, Issue 3, 247–266.
- Jans, T., Warnke, A. 2004: Schulverweigerung. Monatsschrift Kinderheilkunde, 12. Jg., Heft 152, 1302–1312.
- Johnson, S., Gilmore, C., Gallimore, I., Jaekel, J., Wolke, D. 2015: The long-term consequences of preterm birth: What do teachers know? Developmental Medicine & Child Neurology, Vol. 57, Issue 6, 571–577.
- Lampert, T., Richter, M., Schneider, S., Spallek, J., Dragano, N. 2016: Soziale Ungleichheit und Gesundheit. Bundesgesundheitsblatt, 59. Jg., Heft 2, 153–165.
- Lemola, S. 2015: Long-term outcomes of very preterm birth. European Psychologist, Vol. 20, Issue 2, 128–137.
- Mühlgrabner, M. 2013: Welche Faktoren beeinflussen die Bildungskarrieren von Unterschichtsjugendlichen und machen Schul- und Ausbildungsabbrüche wahrscheinlich? Diplomarbeit. Linz: Johannes Kepler-Universität Linz.
- Nairz-Wirth, E., Meschnig, A., Gitschtaler, M. 2010: Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Studie zum Habitus von Early School Leavers. Wien: Arbeiterkammer.
- Petrou, S., Sach, T., Davidson, L. 2001: The long-term costs of preterm birth and low birth weight: Results of a systematic review. Child: Care, Health and Development, Vol. 27, Issue 2, 97–115.
- Scambor, E. 2014: Sind alle Burschen Bildungsverlierer? Erziehung und Unterricht, Heft 1-2/2014, 106–114.
- Sertl, M., Gellert, U. 2014: Soziologie des Unterrichts. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Spiegler, T. 2015: Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

- Steiner, M. 2009: Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem. Nationaler Bildungsbericht Österreichs 2009. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung BIFIE, 144–159.
- Steins, G., Weber, P. A., Welling, V. 2014: Von der Psychiatrie zurück in die Schule. Reintegration bei Schulabsentismus. Wiesbaden: Springer VS.
- Swedberg, R. 2014: The art of social theory. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Widermann, K. 2016: Early School Leaving – Drop Out in Österreich. R&E-Source, Nr. 5-2016, 119–130.