RESEARCH

Sabine Gerhartz-Reiter

Erklärungsmuster für Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg

Wie Bildungskarrieren gelingen

Springer VS

Erklärungsmuster für Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg

Sabine Gerhartz-Reiter

Erklärungsmuster für Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg

Wie Bildungskarrieren gelingen

Springer VS

Sabine Gerhartz-Reiter
Innsbruck, Österreich

ISBN 978-3-658-14990-1 ISBN 978-3-658-14991-8 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-14991-8

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Springer VS
© Springer Fachmedien Wiesbaden 2017
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.
Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature
Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis 7
Tabellenverzeichnis 9

1 Einleitung 11

2 Ungleichheit im österreichischen Bildungssystem 19
2.1 Chancengleichheit und Emanzipation als Aufgabe des Bildungssystems? 19
2.2 Kompensatorische Wirkung des Bildungssystems 24
2.3 Erklärungsansätze für Ungleichheit im Bildungssystem 28
2.3.1 Kulturelle Reproduktion 28
2.3.2 Cultural Mobility Model und Widersprüche zu Bourdieu & Passerons Modell 34
2.3.3 Rationale Wahlentscheidungen 36
2.3.4 Verbindungsmöglichkeit der zwei Haupterklärungsstränge .. 42
2.3.5 Kulturelle Reproduktionstheorie und Rational-Choice-Theorie in aktuellen Studien 44
2.4 EXKURS: (Re-)Produktionsmechanismen im Bildungssystem 49
2.4.1 Hidden Curriculum und (widersprüchliche) Funktionen der Schule 49
2.4.2 Unveränderte Chancen(un)gleichheit trotz höherer Bildungsabschlüsse 54
2.4.3 Verdeckte Ungleichheitsreproduktion 56

3 Einflussfaktoren auf den Verlauf von Bildungskarrieren 61
3.1 Unterschiedliche Einflussbereiche 61
3.2 Nicht-schulische Einflussfaktoren 65
3.2.1 Regionale Faktoren 66
3.2.2 Geschlecht 66
3.2.3 Soziales Kapital und familiale Faktoren 70
3.2.4 Individuum-spezifische Faktoren 89
3.3 Schulische und systemische Faktoren 96
3.3.1 Frühe Selektion und Differenzierung 97
3.3.2 Differenzielle Entwicklungsmilieus 100
3.3.3 Einflussfaktor Lehrpersonen 107

3.4 Ansätze zum Umgang mit bekannten Einflussfaktoren ... 116
3.5 Systematisierung der bisherigen Forschungsergebnisse ... 122
3.5.1 Faktoren außerhalb des Bildungssystems ... 124
3.5.2 Faktoren innerhalb des Bildungssystems ... 131

4 Besondere Bildungskarrieren ... 139
4.1 Early School Leavers ... 139
4.2 Bildungsaufsteiger/innen ... 143

5 Darstellung der Datenerhebung und Datenauswertung ... 147
5.1 Qualitative Forschung in biographischer Perspektive ... 147
5.2 Datenerhebung ... 149
5.2.1 Biographisch-narrative Interviews ... 149
5.2.2 Ablauf der Datenerhebung ... 153
5.2.3 Sampling ... 156
5.3 Datenauswertung ... 160
5.3.1 Die dokumentarische Methode: Einführung ... 160
5.3.2 Wissensformen ... 162
5.3.3 Schritte der Datenauswertung ... 165

6 Ergebnisdarstellung ... 179
6.1 Überblick ... 179
6.2 Basistypik:
Bildungsaufsteiger/innen und Bildungsaussteiger/innen ... 180
6.2.1 Außerschulische Faktoren ... 180
6.2.2 Schulische Faktoren ... 192
6.3 Typik der Orientierung in der institutionellen Bildungslaufbahn . 211
6.3.1 Der/die Anerkennungsorientierte ... 212
6.3.2 Der/die Entwicklungsfokussierte ... 226
6.3.3 Der/die Systemkritische ... 234

7 Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse ... 245

8 Resümee und Ausblick ... 257

9 Literaturverzeichnis ... 265

10 Anhang ... 283
10.1 Transkriptionsrichtlinien ... 283
10.2 Zusatzprotokoll ... 284
10.3 Kurzfragebogen ... 285
10.4 Erzählstimulus und Leitfaden ... 286

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Einflussfaktoren auf Bildungskarrieren – Hauptkategorien 124
Abb. 2: Einflussfaktoren außerhalb des Bildungssystems 124
Abb. 3: Individuelle Einflussfaktoren 127
Abb. 4: Einflussfaktoren des außerschulischen sozialen Umfelds 130
Abb. 5: Regionale Einflussfaktoren 131
Abb. 6: Einflussfaktoren innerhalb des Bildungssystems 132
Abb. 7: Einflussfaktoren auf Ebene des Bildungssystems 132
Abb. 8: Einflussfaktoren auf Ebene der Bildungsinstitutionen 133
Abb. 9: Einflussfaktoren auf Ebene der Schulform 134
Abb. 10: Einflussfaktoren auf Ebene der Einzelschule 135
Abb. 11: Einflussfaktoren auf Ebene der Lehrperson 136
Abb. 12: Einflussfaktoren auf Ebene des Unterrichts 137
Abb. 13: Typologie 180

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Auszug aus der thematischen Gliederung von Interview 10 166
Tab. 2: Auszug aus der formulierenden Feininterpretation von Interview 10 167
Tab. 3: Auszug aus der reflektierenden Interpretation von Interview 10 169

1 Einleitung

Bildungsungleichheit ist ein zentrales Thema aktueller Debatten rund um Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit in unserem Bildungssystem: Es wird der Frage nachgegangen, welche Rolle formale Bildung und entsprechende Bildungsabschlüsse für die weiteren Berufs- und Lebenschancen spielen (vgl. z. B. Kuhnhenne et al. 2012b; Hillmert 2011), inwiefern diese Verteilung von zukünftigen Chancen nicht durch Leistung, sondern durch bereits vor Beginn der schulischen Laufbahn bestehende Ausgangsbedingungen festgelegt wird (vgl. z. B. Bourdieu 1983; Bourdieu & Passeron 1971; Vogtenhuber et al. 2012b; OECD 2007; OECD 2012; Bacher, Leitgöb & Weber 2012; Wenzel 2010), welche Funktion der Schule in Bezug auf die Kompensation ungleicher Ausgangslagen zukommt (vgl. z. B. Solga & Dombrowski 2012; Baader et al. 2012; Breit & Schreiner 2011). In diesem Kontext stellt sich natürlich die Frage, wodurch diese ungleichen Ausgangsbedingungen bestimmt werden, durch welche Merkmale bzw. Merkmalsausprägungen sich Schülerinnen und Schüler, die eine erfolgversprechendere Position im Bildungssystem haben, sich von jenen, deren Erfolgswahrscheinlichkeiten gering sind, unterscheiden. Was ist der Grund dafür, dass manche Kinder im Bildungswesen gut zurechtkommen und es mit entsprechendem formalen Erfolg verlassen, während andere gravierenden Schwierigkeiten begegnen und teilweise aufgrund dieser ihre institutionelle Bildungslaufbahn ohne formalen Abschluss vorzeitig beenden?

Zahlreiche Studien gehen der Frage nach Einflussfaktoren, die Bildungsverläufe (mit)bestimmen, nach und untersuchen einzelne Faktoren und deren Rolle für unterschiedliche Schülerpopulationen. Dadurch ist bekannt, dass bestimmte Faktoren und deren Kombination tendenziell eher zu schulischem Erfolg führen als andere: Männliche Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund, deren Eltern über keinen Schulabschluss verfügen und als ungelernte Hilfsarbeiter tätig oder sogar arbeitslos sind, haben deutlich schlechtere Chancen im Bildungswesen als weibliche Jugendliche, deren österreichische Eltern über einen Hochschulabschluss verfügen und eine leitende Funktion im Berufsfeld innehaben. Aber wie kommt es dann dazu, dass jemand aus der erstgenannten Gruppe zu einem Bildungsaufsteiger wird und einen deutlich höheren Bildungsabschluss als seine Eltern und damit auch einen gesellschaftlichen Aufstieg erreicht? Und wie lässt sich erklären, dass jemand aus der zweitgenannten Gruppe die eigene Bildungslaufbahn vorzeitig abbricht, das Schulsystem ohne Abschluss verlässt?

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2017
S. Gerhartz-Reiter, *Erklärungsmuster für Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg*,
DOI 10.1007/978-3-658-14991-8_1

Einzelfaktoren – so wichtig fundierte Kenntnis von ihnen auch ist – können allein bzw. in einem Bündel von Einzelfaktoren zwar Wahrscheinlichkeiten für eine mehr oder weniger erfolgreiche formale Bildungslaufbahn beziffern, erwartungswidrige Bildungsverläufe vermögen sie aber kaum zu erklären. Daher werden in der vorliegenden Dissertation einzelne Einflussfaktoren zunächst diskutiert und Forschungsergebnisse dazu systematisiert. Auf dieser Basis wird darüber hinaus eine empirische Studie mit dem Ziel vorgenommen, fundierte Erklärungsmuster dafür zu finden, warum formale Bildungskarrieren gelingen oder misslingen. Dabei wird der Fokus auf erwartungswidrig erfolgreiche Bildungsverläufe von Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern sowie auf im formalen Bildungswesen nicht erfolgreiche Bildungskarrieren von Bildungsaussteigerinnen und -aussteigern gelegt, um anhand dieser besonderen Verläufe Probleme, Hürden, aber auch Ressourcen für Bildungskarrieren kennen und verstehen zu lernen.

Die erwartungswidrigen Bildungskarrieren sind deswegen besonders interessant, da sie Aufschluss über Muster geben können, wie Bildungsaufstieg gelingen oder Bildungsausstieg vermieden werden kann. Diese Hinweise wiederum sind wichtig für fördernde bzw. präventive schulische Maßnahmen zum Umgang mit Bildungsungleichheit: Auch, wenn Schule nicht die alleinige Verantwortung trägt, hat sie doch einen Anteil am Verlauf formaler Bildungskarrieren, der durch Kenntnis von erklärenden Mustern positiv genutzt werden kann.

Die zentrale Frage ist daher, ob es erkennbare Zusammenhänge zwischen den einzelnen Einflussfaktoren gibt, ob Muster des Aufstiegs bzw. Muster des Ausstiegs identifiziert werden können, um damit eine Basis für die Konzeption schulischer Handlungsmöglichkeiten zur Unterstützung von Bildungsaufstieg und zur Prävention von Bildungsausstieg zu legen.

In der vorliegenden Dissertation werden also Gelingensbedingungen für Schul- und Bildungskarrieren anhand von individuellen Laufbahnen von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen untersucht, die im österreichischen Schulsystem als besondere Bildungsverläufe bezeichnet werden können. Es werden im Rahmen eines qualitativen Zugangs die subjektive Sicht von Bildungsaufsteiger/innen sowie Bildungsaussteiger/innen und deren Einbettung in gesellschaftliche – Bildungsverläufe (mit)bestimmende Strukturen – in den Blick genommen, mit dem Ziel, den Verlauf von Bildungsbiografien erklärende Muster identifizieren und verstehen zu können.

Studien mit diesem Blickwinkel gibt es im deutschsprachigen Raum kaum, im österreichischen Kontext sind vor allem die Untersuchungen von Nairz-Wirth, Meschnig & Gitschthaler (2010), die Habitustypen von Early School

Leavers[1] entwerfen, als Ausnahmen zu nennen. Neben „Motive[n], Überlegungen, Gründe[n] für den Abbruch, (...) Zweifel[n] und (…) persönlichen Utopien und Lebensentwürfe[n]“ von Early School Leavers werden von den genannten Autor/innen auch ehemalige Abbrecher/innen, die ihre Bildungskarrieren wieder aufgenommen haben, in den Blick genommen, um verstehen zu lernen, „wie eine positive Brücke zurück in ein produktives Leben gebaut wird bzw. welche Ressourcen Jugendliche benötigen, um ihr Leben wieder in den Griff zu bekommen“ (Nairz-Wirth, Meschnig & Gitschthaler 2010, S. 9). Qualitative Fallstudien sind im Forschungsfeld Dropout im deutschsprachigen Raum unterrepräsentiert, insbesondere fehlen solche, welche die Gründe von Early School Leaving und Schulverweigerung untersuchen und die „spezifischen Bedürfnisse der unterschiedlichen Gruppen von Schülerinnen und Schülern zu identifizieren“ vermögen (ebd., S. 48, S. 38). Bevor geeignete Maßnahmen zur Eindämmung von Early School Leaving entwickelt werden können, ist eine genaue Betrachtung der Ursachen des vorzeitigen Schulabgangs notwendig – „[d]as geschieht derzeit aber noch viel zu wenig“, wie Nairz-Wirth, Meschnig & Gitschthaler (2010) betonen. Die deutschsprachige Forschung habe sich bisher nur wenig mit Fragen nach individuellen Motivlagen und Gründen für die Entscheidung eines Schulabbruchs befasst (S. 7ff.). Auch Stamm (2007) zeigt sich erstaunt über die mangelnde, „nahezu inexistent[e]“ wissenschaftliche Diskussion in den deutschsprachigen Ländern, es gebe nur wenige Untersuchungen dazu, warum junge Menschen die Schule vorzeitig abbrechen, obwohl die Anzahl der Betroffenen enorm hoch ist (S. 2).

Bourdieu & Passeron (1971) weisen darauf hin, dass „das Verhältnis zwischen denen, die eine Bildungsstufe verlassen, und denen, die in die nächsthöhere eintreten“, nur dann erfassbar sei, wenn „man den gesamten Ausleseprozeß aus der Perspektive derer betrachtet, die durch das Bildungswesen übersehen oder eliminiert werden“, so also auch die Nicht-Kandidaten, die zu Examen im Bildungssystem nicht antreten (S. 176). Auch die Perspektive der Selbst-Eliminierten und ihre individuellen Gründe für den frühen Schulabbruch sollen

[1] Als Early School Leaver werden jene Personen bezeichnet, welche das Schulwesen frühzeitig verlassen – nach Definition der EU sind dies junge Erwachsene im Alter von 18 bis 24 Jahren ohne einen Bildungsabschluss, der das ISCED-Level 3c übersteigt (entspricht z. B. einer einjährigen Haushaltsschule). Im österreichischen Bildungssystem gelten also Personen, die über keinen Abschluss der Sekundarstufe II (bzw. einer Lehre) verfügen, als Early School Leaver (vgl. Steiner 2009a, S. 1), in Deutschland jene, die nicht mindestens über einen Hauptschulabschluss verfügen (Unterschiede aufgrund der verschiedenen Schulsysteme). Als Drop-outs hingegen werden jene Personen bezeichnet, die eine bestimmte Ausbildung – unabhängig von deren Qualifikationslevel, also auch auf Tertiärebene – abbrechen. Dabei ist auch nicht relevant, ob eine andere Ausbildung abgeschlossen wurde (vgl. ebd., S. 2).

in der vorliegenden Forschungsarbeit analysiert werden, da sonst kaum untersucht werden kann,

> „inwieweit die resignative Einstellung der unteren Klassen zum Bildungssystem auf Art und Funktion dieses Systems, als Träger der Auslese, der Eliminierung und ihrer Verschleierung mit Hilfe der Ausleseverfahren, zurückzuführen ist“ (ebd., S. 176f.).

Kramer & Helsper (2010) weisen darauf hin, dass, eine „Analyse der ‚Passungsverhältnisse‘ zwischen erfahrungsweltlichen und schulisch, institutionalisierten (Bildungs-)Haltungen erforderlich und weiterführend ist“, um zu verstehen, durch welche Mechanismen sich Bildungsungleichheiten verfestigen (S. 108). Dem wird in der vorliegenden Forschungsarbeit entsprochen, indem in biographisch-narrativen Interviews ein Fokus auch auf Bildungshaltungen der Betroffenen gelegt wird.

Ungleichheit im österreichischen und deutschen Bildungssystem ist, wie in Kapitel 3 ersichtlich, durch zahlreiche Studien belegt. Was in der bisherigen (vor allem auch quantitativen) Forschung jedoch fehlt, ist ein besseres Verständnis der Betroffenen, wie auch Lange-Vester & Teiwes-Kügler (2006) betonen: „Was fehlt, ist eine bessere Kenntnis der Motive, Perspektiven und konkreten Erfahrungen der sozialen Gruppen *in* Bildungseinrichtungen“ (S. 55, Hervorhebung im Original). Baader et al. (2012) thematisieren die Forschungslücke bezüglich Kindern als Akteurinnen und Akteure – zu Handlungsweisen und Perspektiven von Kindern fehlen Untersuchungen: Es gebe „kaum Studien, welche beleuchten, wie Kinder als Adressaten allein oder in ihren Peergroups sowie in Interaktion mit Erwachsenen soziale Ungleichheiten erleben, aktiv bearbeiten und bewältigen oder selbst in Prozesse der Herstellung von Unterschieden eingebunden sind“ (S. 36). Solga & Dombrowski (2012) verweisen auf eine verwandte Forschungslücke: Ab wann und mit welchen Folgen „Schüler/innen selbst eine aktive Rolle in ihrer Bildungsbiografie spielen (können)“, sei unbekannt (S. 80) Dieser Forschungslücke widmet sich die vorliegende Arbeit, indem der Verlauf von Bildungskarrieren aus der Perspektive von Betroffenen in den Blick genommen wird, um zu verstehen, wie sich Ungleichheiten im individuellen Fall zeigen und wie sie erlebt werden. Darauf basierend soll rekonstruiert werden, welche Ressourcen Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger wie nutzen konnten bzw. welche Hürden für Bildungsaussteigerinnen und -aussteiger nicht bewältigbar waren und schließlich, auf welcher Basis konstruktive Unterstützung gestaltet werden kann und muss. Um geeignete Maßnahmen zur Förderung der Chancengleichheit, so auch zur Eindämmung von Early School Leaving, zu entwickeln, sei „die Einbeziehung der hauptsächlich Betroffenen als Experten- und Expertinnen [*sic!*]“ wichtig, so Nairz-Wirth, Meschnig & Gitschthaler (2010, S. 117). Dadurch kann auch der in vorhandenen Untersuchungen zu kurz ge-

kommene Aspekt, „welche Ressourcen im Einzelnen in den sozialen Beziehungen verfügbar und vor allem aktivierbar sind“ (ebd., S. 42), miteinbezogen werden.

Solga & Dombrowski (2012) betonen die Wichtigkeit, dass Bildungsforschung nicht lediglich deskriptive Zusammenhänge erläutert, sondern auch Prozesse analysiert, die bei der Entstehung von Bildungsungleichheit entscheidend sind:

> „Erst wenn wir wirklich verstehen, durch welche sozialen Prozesse (Mechanismen) soziale Faktoren – wie soziale Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht – in Bildungskontexten und beim Bildungserwerb (benachteiligend) relevant werden, ist es auch möglich, fundierte Lösungsansätze für den Abbau von Bildungsungleichheiten aufzuzeigen.“ (S. 51)

Es sei „nicht befriedigend geklärt“, „welche Faktoren (…) wie zu einer Kumulation und Kompensation (‚Korrektur‘) von Bildungsungleichheiten im Lebenslauf beitragen“ (ebd., S. 80). Aus diesem Grund werden in der vorliegenden Arbeit bestehende Erkenntnisse zu Einflussfaktoren auf Bildungskarrieren zwar zusammengetragen und diskutiert und darüber hinaus wird in der empirischen Untersuchung nach weiteren relevanten Faktoren geforscht, Ziel ist es aber, nicht bei der Nennung von Einzelfaktoren oder Faktorenbündeln stehenzubleiben, sondern darüber hinauszugehen, indem in Einzelfallstudien untersucht wird, wie diese Faktoren zusammenhängen und in den individuellen Bildungsverläufen in Bezug auf Bildungsausstieg oder Bildungsaufstieg relevant werden. Auch Kramer & Helsper (2010) sprechen die „drängende Frage nach der Herstellung von Bildungsungleichheiten im Zusammenspiel von Familie, (Einzel-)Schule und Biografie“ an (S. 120) und betonen die Wichtigkeit, unterschiedliche soziale Felder und Ebenen in Verbindung zu betrachten, um deren Zusammenspiel in Bezug auf reproduktive wie transformatorische Möglichkeitsräume zu erkennen (ebd., S. 115). Dies geschieht allerdings noch kaum – qualitative Studien, die dieses Zusammenspiel untersuchen, stellen ein Forschungsdesiderat dar (vgl. Busse 2010).

Da Faktoren auf individueller und institutioneller Ebene sowie deren Zusammenspiel Schulkarrieren beeinflussen, „müssen Interventionsstrategien auch auf beide Faktoren fokussieren“ (Stamm 2012, S. 129). Solga & Dombrowski (2012) weisen beispielsweise darauf hin, dass der Faktor Migrationshintergrund nicht zwingend zu weniger Schulerfolg führen muss – in anderen Ländern werde das „Bildungspotenzial dieser Bevölkerungsgruppe“ offenbar besser gefördert, daher könnten die Ursachen für geringeren schulischen Erfolg von Kindern mit Migrationshintergrund nicht ausschließlich auf individueller Ebene zu finden sein, sondern könne „es innerhalb des deutschen Bildungssystems Mechanismen

[geben], die den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund behindern“ (ebd., S. 74).

Solche und andere mögliche Zusammenhänge der Prozesse auf politischer, institutioneller und individueller Ebene sind „unzureichend erforscht“ (ebd., S. 80). Auch um ein besseres Verständnis der Verbindungen der Bildungskarrieren auf unterschiedlichsten Ebenen beeinflussenden Prozesse zu erzielen, wird in der vorliegenden Untersuchung – von den vorhandenen Forschungsarbeiten ausgehend – ein stärker auf die Verbindung von individuellen und strukturellen Bedingungen abzielender Ansatz angestrebt: Die Auswertung mittels dokumentarischer Methode nach Bohnsack (u. a. 2003a; 2003b) soll ermöglichen, auf Basis der narrativen Interviews mit Early School Leavers zu ihrer eigenen Bildungsbiografie Aufschluss über individuelle und strukturelle Faktoren für den Verlauf von Bildungskarrieren sowie deren Zusammenhänge zu erhalten. Darüber hinaus wird eine weitere Perspektive integriert: Nairz-Wirth, Meschnig & Gitschthaler (2010) weisen darauf hin, dass „auch ein Perspektivenwechsel hilfreich sein“ könne, „nämlich die Frage danach, welche Resilienzfaktoren, also welche Einflüsse und Parameter Early School Leaving erfolgreich verhindern helfen“ (S. 38). In der vorliegenden Arbeit wird der chancenorientierte Ansatz noch stärker verfolgt, indem mittels derselben Form der Datenerhebung und -auswertung wie für die Untersuchung der Bildungsaussteiger/innen auch eine Analyse der Bildungsverläufe von Bildungsaufsteiger/innen durchgeführt wird, um zu verstehen, welche Hürden und Hindernisse Bildungsaufstieg erschweren und vor allem wie bzw. wodurch diese überwunden werden können, welche Ressourcen für Bildungsaufstieg benötigt und wie diese genutzt werden können.

Dazu wird zunächst der Frage nach bestehender Ungleichheit im österreichischen Bildungssystem (Kapitel 2) nachgegangen. In diesem Zusammenhang wird der normative Anspruch gleicher Bildungschancen diskutiert und erläutert, inwiefern Chancengleichheit und Emanzipation als Aufgabe des Bildungssystems bezeichnet werden können. Die Frage nach der kompensatorischen Wirkung des Bildungssystems wird geklärt, bevor auf bestehende Erklärungsansätze für Ungleichheit im Bildungssystem eingegangen wird. Dabei werden insbesondere Ansätze der kulturellen Reproduktionstheorie und der Rational-Choice-Theorie diskutiert und miteinander in Verbindung gesetzt. In einem Exkurs zu (Re-)Produktionsmechanismen im heutigen Bildungssystem wird die Reproduktion vorhandener Ungleichheit durch das Hidden Curriculum und widersprüchliche Funktionen der Schule und die unveränderte Chancen(un)gleichheit trotz höherer Bildungsabschlüsse und versteckte Ungleichheitsproduktion thematisiert.

Anschließend werden in Kapitel 3 Forschungsergebnisse zu Faktoren, die sich auf den Verlauf von Bildungskarrieren auswirken können, dargelegt. Dabei werden zunächst nicht-schulische, dann schulische und systemische Einflussfaktoren erläutert und Ansätze zum Umgang mit diesen Einflussfaktoren dargelegt, bevor die bisherigen Ergebnisse systematisiert werden.

Kapitel 4 geht auf die in der vorliegenden empirischen Untersuchung fokussierten besonderen Bildungskarrieren – Early School Leavers und Bildungsaufsteiger/innen – ein, bevor dann die methodische Vorgehensweise bei der Datenerhebung und Datenauswertung dargestellt und begründet wird (Kapitel 5).

Nach einer detaillierten Ergebnisdarstellung (Kapitel 6), die anhand der entwickelten mehrdimensionalen Typologie zunächst die Basistypik der Bildungsaufsteiger/innen und Bildungsaussteiger/innen und dann die Typik der Orientierung in der institutionellen Bildungslaufbahn darlegt, werden die Ergebnisse abschließend zusammengefasst und diskutiert (Kapitel 7), Schlussfolgerungen werden dann in Resümee und Ausblick gezogen (Kapitel 8).

2 Ungleichheit im österreichischen Bildungssystem

2.1 Chancengleichheit und Emanzipation als Aufgabe des Bildungssystems?

Bildung wird immer wieder mit dem Versprechen der Emanzipation[2] in Verbindung gebracht: Bildung soll die Menschen dazu befähigen, sich frei entfalten zu können, sich entsprechend den eigenen Interessen und Fähigkeiten zu entwickeln, selbstständig zu denken, zu urteilen, zu agieren und gemäß der persönlichen Vorstellungen zu leben (vgl. Gerhartz 2013a).

Bildung – und zwar „die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen" – ist nach Humboldt „[d]er wahre Zwek des Menschen" (1792/1960, S. 64). Dabei soll eine möglichst vielfältige „Entwikkelung der menschlichen Kräfte" durch eine „Mannigfaltigkeit der Situationen" ermöglicht werden (ebd., S. 64). Zweck der Bildung ist hier nicht Verwertbarkeit, sondern Selbstentfaltung: „Das höchste Ideal des Zusammenexistirens menschlicher Wesen wäre mir dasjenige, in dem jedes nur aus sich selbst, und um seiner selbst willen sich entwikkelte" (ebd., S. 67). Allgemeinbildung stellt aus diesem Verständnis die vielseitige, nicht zweckorientierte (Selbst-)Entfaltung des Menschen und die Verwirklichung seiner Möglichkeiten, der Individualisierung, der freien Entwicklung seiner Persönlichkeit dar.

Aus dieser Perspektive soll Bildung Menschen auch dazu befähigen, sich autonom und selbstbewusst mit ihrem Umfeld, den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen auseinanderzusetzen. Dabei soll Bildung, gesteht man ihr eine emanzipatorische Funktion zu, nicht nur grundsätzlich allen zu gleichen Aussichten auf denselben Status in der heutigen Leistungsgesellschaft verhelfen, sondern vielmehr auch Reflexion über und Kritik an ebendieser Gesellschaft ermöglichen. Demnach sollte Emanzipation durch Bildung gerade Personen aus unter-

[2] Je nach Perspektive gibt es unterschiedliche Bedeutungen des Begriffs der Emanzipation. Diese Arbeit orientiert sich u. a. an Gruschkas Perspektive auf den emanzipatorischen Anspruch an Schule (zur gegenwärtigen Diskussion um Bildung und Emanzipation vgl. u. a. Gruschka & Nabuco Lastória 2015; Benner et al. 2003; Ricken 2006; Pongratz 2010a). Nach Gruschka hat die Schule einen pädagogisch-emanzipatorischen Anspruch (vgl. Gruschka 2011, S. 19ff.), sie müsse Bildungsarbeit ermöglichen, denn sie sei „ohne die übergreifende Aufgabe der Bildung (...) bloß ein Zuchthaus" (vgl. ebd., S. 24f.).

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2017
S. Gerhartz-Reiter, *Erklärungsmuster für Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg*,
DOI 10.1007/978-3-658-14991-8_2

privilegierten Verhältnissen[3] zur Befreiung von sichtbarer wie unsichtbarer Unterdrückung sowie damit verbundenen eingeschränkten Möglichkeiten auf private, berufliche wie soziale Selbstverwirklichung verhelfen (vgl. Gerhartz 2013a).

Besonders im Rahmen der kritischen Bildungstheorie wird dies allerdings als eher fragwürdig erachtet. So weist Adorno in einem Gespräch mit Hellmut Becker zur Frage „Erziehung – wozu?" darauf hin, dass der Mensch nicht zugleich zu Individualität und zu seiner Funktion innerhalb der Gesellschaft gebildet werden könne: „Ich glaube nur, daß in der Welt, in der wir leben, die beiden Ziele nicht miteinander zu vereinen sind. Die Idee der Harmonie, wie sie noch Humboldt vorgeschwebt hat, zwischen dem gesellschaftlich funktionierenden und dem in sich ausgebildeten Menschen ist nicht mehr zu erreichen." (Adorno 1971, S. 118f.) In einem anderen Gespräch mit Becker zum Thema „Erziehung zur Mündigkeit" erläutert Adorno den Grund für die Schwierigkeiten, die Mündigkeit entgegenstehen. Dieser ist aus seiner Sicht

> „der gesellschaftliche Widerspruch, daß die gesellschaftliche Einrichtung, unter der wir leben, nach wie vor heteronom ist, das heißt, daß kein Mensch in der heutigen Gesellschaft wirklich nach seiner eigenen Bestimmung existieren kann; daß, solange das so ist, die Gesellschaft durch ungezählte Vermittlungsinstanzen und Kanäle die Menschen so formt, daß sie innerhalb dieser heteronomen, dieser ihr in ihrem eigenen Bewusstsein entrückten Gestalt alles schlucken und akzeptieren. Das reicht dann natürlich auch bis in die Institutionen, bis in die Diskussion über den politischen Unterricht und in ähnliche Fragen hinein." (Adorno 1971, S. 144)

Überlegungen zur Funktion von Bildung, insbesondere auch zu emanzipatorischen Potenzialen werden auch in der aktuellen Debatte angestellt. So kritisiert beispielsweise Schirlbauer (2009) die im Rahmen von EU-Politik geforderte Chancengleichheit aller Menschen, da diese nicht darauf bezogen sei, selbstständig, kritisch zu denken, sondern sich an einen gesellschaftlichen Wandel, den sie selbst nicht hinterfragen, für dessen Entstehung sie sich nicht näher interessieren, anzupassen (S. 155f.). Zwar gibt es bei der Forderung der Anpassung an gesellschaftlichen Wandel keine Unterschiede zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft, Religion etc., Individuen werden aber lediglich als Humanressource, die Humankapital werden soll, gesehen. Kritische Unangepasstheit ist entsprechend nicht erwünscht (vgl. ebd., S. 156), Chancengleichheit bezieht sich nicht auf gleiche Bildungschancen, sondern eher auf gleiche Humankapital-Verwertungschancen.

[3] Mit Personen aus unterprivilegierten Verhältnissen (im Folgenden auch „Unterprivilegierte" genannt) werden Personen und Personengruppen bezeichnet, die in der Gesellschaft, insbesondere auch in Bezug auf ihren sozialen bzw. ökonomischen Status, eine ungünstigere Position innehaben.

Warum das Versprechen von Emanzipation durch Bildung durch die derzeitige Gestaltung schulischer Lernumwelten kaum einlösbar ist und diese Situation durch weitere Reformen tendenziell verstärkt wird, wird in Pongratz' Aufsatz „Heydorn reloaded – Einsprüche gegen die Bildungsreform" (2009) deutlich. Er kritisiert darin, ausgehend von Heydorns Kritik der Bildungsreform der 1970er Jahre in Deutschland (welche die Produktivkräfte entwickelte und das Bewusstsein der Menschen versteinerte, vgl. Pongratz 2009, S. 106), die aktuellen Reformdiskussionen: Emanzipation durch Bildung könne gar nicht erst stattfinden, wenn das Motiv der Bildungsangebote nicht Selbstverständigung der Individuen, sondern Funktionalität sei (vgl. ebd., S. 111). Pongratz spricht vom Übergang „vom Bildungsbürger zur Funktionselite", dem Ersetzen klassischer Bildung „durch spezifische Mobilitätserfordernisse, durch eine auf Wechsel und rasche Orientierung bezogene ‚Bildung'" und von einem entsprechenden „Bildungsfunktionalismus", dessen Hauptproblem in der Organisation des „Verhältnis[ses] von ‚Spezialisierung und Mobilität'" liege (ebd., S. 103). In seiner Kritik an einem Beitrag zur Diskussion notwendiger Bildungsreformen – der „Expertise" (*Bildung neu denken!*) – einer bayrischen Wirtschaftsvereinigung (ebd., S. 106), in der Pongratz vor allem die durchgängig geforderte Verwertbarkeit von in schulischer Laufbahn erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten und dem Schwinden der (Allgemein-)Bildung in diesem Zusammenhang an den Pranger stellt, zeigt er die drohende Rolle von Schulen als „verlängert[e] Werkbänk[e] der Industrie", als Instrument, um künftige erwerbstätige Personen auf ebendiese Erwerbstätigkeit und ihre Rolle im ökonomischen System vorzubereiten, auf (ebd., S. 112). Emanzipatorische Bildung hat hier keinen Stellenwert. Vielmehr wird vom „‚unternehmerisch' tätigen, sich selbst organisierenden Lerner" gesprochen, dessen vorgebliche Autonomie jedoch „auf vielfältigen Disziplinar- und Kontrollprozeduren aufruht" (ebd., S. 114). Diese sollen seine Bildungsbiografie optimieren, das geforderte lebenslange Lernen stützen, sodass eine Selbstmobilisierung im marktförmigen Bildungsraum, der „von europäischen Programmen und Zielvorgaben" umrissen ist, funktioniert. Dafür spricht auch die von Ricken (2006) angesprochene Gemeinsamkeit aktueller Problemkonstruktionen von schul- wie gesellschaftspolitischen und weltgesellschaftlich argumentierenden Schriften und Initiativen. Deren für ihn auffallende Gemeinsamkeit ist die Reihenfolge des Gedankengangs: Dabei gehe es stets „*zunächst* und vorrangig um Fragen der Bildung als einem gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Standortfaktor und um die damit verbundene Problematik umfassender gesellschaftlicher Transformationsprozesse", einer dadurch im Sinne einer notwendigen Anpassung erforderlich gewordenen Modernisierung des formalen Bildungssystems. Damit verbunden „sind fast immer *dann* weitreichendere zivilgesellschaftliche Fragen der individuellen Lebensführung und der

sozialen Integration“, die eine Stärkung von Bildung erfordern, woraufhin schließlich „strukturell argumentierende Überlegungen zum Zusammenhang von Lernen, Bildung und Zukunft in globaler Perspektive angeschlossen [sind], die angesichts vielfältig ungelöster ‚Weltprobleme‘“ ein Überdenken der Lebensweise und grundlegende Transformationsprozesse fordern (Ricken 2006, S. 15, Hervorhebung im Original). Obwohl stets mit grundlegenden Strukturveränderungen argumentiert wird, entstehe doch der Eindruck, dass die genannten Aufgaben sich dann jedoch bekannter, strukturell mit der Krise verbundener Muster bedienen und dementsprechend „auf eine lineare Modernisierung im Sinne von Bestandssicherung und -steigerung abzielen“ und vieles „am Ende doch (...) mehr oder weniger unverblümt auf Konkurrenzfähigkeit und Reichtumssicherung“ hinauslaufe (ebd., S. 16). Dementsprechend geht es auch beim propagierten lebenslangen Lernen nicht um die „traditionell[e] Idee freiwilliger Erwachsenenbildung“, sondern darum, dass die Menschen „endlich (...) wollen, was sie müssen: nämlich ein Leben lang dem gesellschaftlichen Anpassungsdruck nachkommen“ (Pongratz 2010a, S. 154), um bestehende Verhältnisse zu sichern und zu optimieren.

Letzterem widerspricht allerdings Messerschmidts (2009) Bild von einer emanzipatorischen Bildungskonzeption als einer, „die es nicht lassen kann, in Bildungsprozessen doch den Ort individueller Befreiung von gesellschaftlichen Zwängen zu sehen“ (S. 123), wodurch Bildung hier „zu einem humanistischen Versprechen“ wird und eben gerade nicht zu einem weiteren Zwang der Anpassung an gesellschaftlichen Wandel. In neoliberalen Kontexten hingegen kann die emanzipatorische Bildungskonzeption „als unzeitgemäßer, weil idealistischer Ansatz zugunsten von Handlungskonzepten“ verschwinden, „in denen kompetentes Handeln zum Selbstzweck wird“ (S. 123), die für die Verwertung im Wirtschaftssystem nützlicher und kontrollierbarer sind.

Die mögliche emanzipatorische Qualität von Bildung steht nicht nur im Widerspruch zu den Zwängen des aktuellen, von der kapitalistischen Wirtschaftsordnung geprägten Gesellschaftssystems, sondern organisierter Bildung kommt sogar eine entgegengesetzte Funktion zu, wie Bünger (2009) in seiner Diskussion von Heydorns Ausführungen von Bildung und Herrschaft erklärt (vgl. S. 179f.): Diese Funktion sei auf Integration und Reproduktion ausgerichtet, um Bestehendes zu sichern. So kommen soziale Hierarchien, Strukturen der Abwertung und Ausbeutung der Gesellschaft nicht nur in den Organisationsformen von Bildung, wie der Differenzierung des Schulsystems und der Orientierung des Bildungswesens an Selektion, zum Ausdruck, sondern sie verfestigten und erneuerten sich über Bildung selbst, sodass – wie Heydorn erläutert – Bildung auch zum Instrument werden könne, Individuen ihre Möglichkeiten eben nicht aufzuzeigen, sondern ihnen diese zu verschließen (ebd., S. 180).

Bei aller Kritik an der ökonomischen Vereinnahmung von (schulischer) Bildung, von dementsprechend eingeschränkten, wenn überhaupt vorhandenen Möglichkeiten von tatsächlicher Emanzipation durch die Bildung,[4] die Schülerinnen und Schülern im Kontext organisierter Bildung ermöglicht wird, kann doch die zentrale Rolle von Bildung – und dem ungleichen Zugang dazu – für die weiteren Berufs- und Lebenschancen in der heutigen Gesellschaft festgehalten werden (vgl. Haunberger 2006).

Auch für die gesellschaftliche Teilhabe stellt Bildung im Sinne von Schulbildung, von ästhetischer wie moralischer Bildung einen wichtigen Aspekt dar. Inwieweit Menschen dazu in der Lage sind, demokratische Rechte sowie Pflichten wahrzunehmen und ihre Interessen zu vertreten, ist nicht zuletzt von Bildung abhängig (vgl. Kuhnhenne et al. 2012, S. 7; vgl. Gerhartz 2013a). Da in einer demokratischen Gesellschaft gebildete Bürgerinnen und Bürger mit ihrer „Reflexivität, gesellschaftlichen Urteilskraft und politischen Handlungskompetenzen" benötigt werden, kann ein „sozial ungerechter Zugang zu Bildung" aufgrund von unterschiedlichen Startvoraussetzungen nach Kuhnhenne et al. (2012) als ein „Demokratiedefizit" betrachtet werden (ebd.; vgl. Gerhartz 2013a). Geringe Bildungsabschlüsse bzw. ein „geringer Bildungsverstand" resultieren nicht nur in schlechteren Arbeitsmarktchancen, einem damit in Verbindung stehenden höheren Armutsrisiko, sondern darüber hinaus in „einer weniger selbstbestimmten und gestalteten Lebensweise, mit einer geringeren Teilhabe an politischen, sozialen und kulturellen Prozessen" (Kuhnhenne et al. 2012, S. 7). Die soziale Selektion im Bildungswesen, die dazu führt, dass nicht allen Bevölkerungsteilen genügend Bildung für ihre gesellschaftliche Teilhabe vermittelt wird und dadurch geringere Partizipationsmöglichkeiten unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen mitverursacht – und somit „für die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft notwendige Potenziale verschenkt werden" –, resultiert in der Reproduktion und Legitimation bestehender ungleicher Machtverhältnisse (ebd.; vgl. Gerhartz 2013a).

Bildungsarmut, ein unzureichendes Bildungsniveau, „das unterhalb des gesellschaftlichen notwendigen Standards für eine gleichberechtigte soziale Teilhabe am Arbeitsmarkt und gesellschaftlichen Leben liegt", ist auch unter Absolventinnen und Absolventen der Pflichtschule weit verbreitet. Solga & Dombrowski (2012) fordern daher die Abschaffung von Schultypen, die „eine Wissensvermittlung auf dem gesellschaftlich erforderlichen Niveau nicht (mehr) gewährleisten (...) – und zwar unabhängig davon, von Kindern welcher sozialen Schicht sie besucht werden" (S. 53).

[4] Zur Diskussion der (Un-)Möglichkeit emanzipatorischer Bildung siehe weiterführend u. a. Ricken (2006), Bünger et al. (2009), Koller, Marotzki & Sanders (2007), Ribolits (2011, 2013), Kritidis (2003), Lederer (2014).

Nach Solga & Dombrowski (2012) würde „der Fokus auf eine Reduzierung von Bildungsarmut als bildungspolitisches Ziel unsere Schule derart verändern (…), dass damit auch viele der oben dargestellten sozialen Mechanismen sozialer Ungleichheiten in den Bildungschancen außer Kraft gesetzt würden“ – dazu gehöre vor allem auch individuelle Förderung statt Selektion und Aussortierung, das Verständnis von Schule als „kompensatorisches Korrektiv“ (S. 80).

Baader et al. (2012) warnen, dass die Pädagogik nicht überschätzt und überfrachtet werden dürfe – Bildung scheine das Allheilmittel für den Abbau sozialer Ungleichheit zu sein, auch wenn fraglich sei, ob Letzteres „tatsächlich ausschließlich das Aufgabenfeld der Pädagogik darstellen kann“ (S. 39). Die diesbezügliche Erwartung „stellt eine klare Überforderung der Pädagogik und Überschätzung ihrer Möglichkeiten dar“ (ebd.). Statt der Konzentration auf Bildung müssten auch Verschränkungen von Arbeitsmarkt-, Sozial-, Familien- und Gleichstellungspolitik und wohlfahrtsstaatliche Rahmungen in den Blick genommen werden (ebd.). In Bezug auf die Schule sagen auch Nairz-Wirth, Meschnig & Gitschthaler (2010), dass diese „mit ihrer heutigen personellen Ressourcenausstattung (…) sicherlich keine allumfassende ‚Reperaturwerkstätte‘ für sämtliche außerschulische Sozialisationseffekte werden“, noch diese adäquat kompensieren könne (S. 36).

Durch den engen Zusammenhang von Bildungserwerb und formalen Qualifikationen, die für das Erreichen beruflicher Positionen wichtig sind, „übersetzen sich (...) Ungleichheiten in der Herkunftsgeneration zuerst in Ungleichheiten im Bildungssystem und dann in soziale Ungleichheiten im Beschäftigungssystem“, es kommt „insgesamt zu einer ‚Vererbung‘ sozialer Ungleichheiten zwischen den Generationen“ (Hillmert 2011, S. 239). Neben Auswirkungen geringer bzw. fehlender Bildungsabschlüsse auf die betroffenen Individuen, beispielsweise für deren gesellschaftliche Teilhabe, Realisierung von Lebenszielen, Ausüben des Wunschberufs etc., haben auch Konsequenzen auf gesellschaftlicher Ebene Bedeutung. So wird die Größe des Bevölkerungsanteils mit höherem Bildungsabschluss „als wesentlicher Indikator für die Innovationsfähigkeit, Wirtschaftskraft und Zukunftsfähigkeit einer Gesellschaft gesehen“ (Herzog-Punzenberger & Schnell 2012, S. 251).

2.2 Kompensatorische Wirkung des Bildungssystems

Um gleiche Chancen aller Schülerinnen und Schüler auf höhere Abschlüsse und dadurch auch auf entsprechende Positionen in der Berufswelt zu ermöglichen, sollte die Schule alle Kinder und Jugendlichen in gleichem Maße dazu befähigen, möglichst gute Bildungsabschlüsse zu erreichen, sodass ihre Chancen und Möglichkeiten im Bildungssystem nicht herkunftsabhängig sind – Schule sollte

ungleiche Startbedingungen, welche durch ein unterschiedliches Ausmaß an sozialem, ökonomischem und kulturellem (Ausgangs-)Kapital (vgl. u. a. Bourdieu 1983) beim Eintritt in das institutionelle Bildungssystem bestehen, ausgleichen (vgl. Breit & Schreiner 2011, S. 126; vgl. Gerhartz 2013a; vgl. Gerhartz 2013b). Im Gegensatz zu geforderter Ergebnisgleichheit von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunft ist die Forderung nach Chancengleichheit kaum umstritten (vgl. Ditton 2010, S. 247). Letztere zielt darauf ab, dass „die begehrten Positionen (...) grundsätzlich allen Bürgern offen stehen [müssen], und alle (...) gleiche Chancen haben, in diese Positionen zu gelangen, sofern sie über die dafür erforderlichen Fähigkeiten verfügen und entsprechende Leistungen erbringen“ (Koller 1995, S. 32).

So fordert beispielsweise ein aus den 1960er Jahren stammender, immer noch gültiger Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, dass jedem Kind – „ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen der Eltern – der Bildungsweg offen stehen [muss], der seiner Bildungsfähigkeit entspricht“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD 2010, S. 5). Ditton (2010) kritisiert hierbei die mangelnde Spezifizierung des Problems: Einerseits werde Chancengleichheit unabhängig von ökonomischem Kapital und sozialem Status gefordert, andererseits die „Bildungsfähigkeit“ eines Kindes angeführt – inwieweit die Bildungsfähigkeit aber vom Status der Eltern abhängt und ob bzw. wie die Schule dies ausgleichen soll, werde nicht erläutert (Ditton 2010, S. 248). Da Kinder in ihrem Elternhaus „auf unterschiedliche Art und in unterschiedlichem Ausmaß“ gefördert werden, stellt es nach Breit & Schreiner (2011) aber ganz klar auch eine Aufgabe des Bildungssystems dar, „kompensatorisch zu wirken und unterschiedliche Startbedingungen möglichst gut auszugleichen“ (S. 126; vgl. Gerhartz 2013b). Diese Aufgabe zu erfüllen gelingt der Schule jedoch kaum, wie unterschiedliche nationale und internationale Studien aufzeigen (vgl. z. B. OCED 2007; Bacher, Leitgöb & Weber 2012; Breit & Schreiner 2009) – das elterliche Bildungsniveau wird im Nationalen Bildungsbericht Österreich als „wichtigste[r] Hintergrundfaktor für die Bildungsentscheidungen und den Bildungserfolg“ bezeichnet (Vogtenhuber et al. 2012b, S. 124; vgl. Gerhartz 2013a).

Solga & Dombrowski (2012) betonen, dass sich die Schule verantwortlich fühlen müsse, mangelnde Lernanregungen im familiären Umfeld zu kompensieren (S. 78). Unterschiedliches kulturelles Kapital im Elternhaus sei durch viel schulfreie Zeit und deren unterschiedliche Nutzung in den Familien besonders relevant für den Kompetenzerwerb der Kinder (vgl. ebd., S. 65). Da die kognitive Entwicklung auch mit den Erfordernissen der direkten Umwelt zusammenhängt, wird davon ausgegangen, dass Kinder „in ihren Lernmöglichkeiten und infolgedessen in ihrer kognitiven Entwicklung beeinträchtigt“ werden, „[w]enn

im familiären Rahmen nur sehr eingeschränkte Spielräume für den Erwerb von Erfahrungen vorhanden sind“ (ebd., S. 64). Ähnlich argumentieren Nairz-Wirth, Meschnig & Gitschthaler (2010), wenn sie auf die „oftmals sozial produzierten“ „intellektuellen Unterschied[e] der SchülerInnen“ verweisen und in dem Zusammenhang die Wichtigkeit von Maßnahmen „bereits lange vor der Einschulung“ zum Ausgleich bestehender Benachteiligungen betonen (S. 36f.). Auch der aktuelle deutsche Bildungsbericht spricht dies an: „Da (…) die Aufwachsensbedingungen von Kindern und Jugendlichen sehr unterschiedlich sind, insbesondere mit Blick auf den Anregungsgehalt in den Familien, hat hier das Bildungssystem eine wichtige Funktion, zur Minderung von Disparitäten und zur Schaffung von Chancengleichheit beizutragen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 210). Dabei wird bemängelt, dass diese nicht oder nicht ausreichend erfüllt werde: „Das Schulsystem nutzt (...) nicht seine Möglichkeiten, die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen auszugleichen“ (Solga & Dombrowski 2012, S. 65).

Studien zu Auswirkungen der vorschulischen Bildung zeigen einerseits, dass sich beispielsweise der Kindergartenbesuch positiv auf späteren Schulerfolg auswirkt und demnach auch ein Stück weit zur Minderung von primären Herkunftseffekten[5] beiträgt, andererseits, dass zu hohe Erwartungen nicht erfüllt werden können, da Kinder unterprivilegierter Herkunft nicht überproportional profitieren, die Leistungsschere also dadurch nicht geschlossen wird: Die „Hoffnung einer Nivellierung sozialer Bildungsungleichheiten durch vorschulische Bildung“ erfülle sich kaum, vielmehr deuten Ergebnisse darauf hin, dass jene am meisten von frühkindlichen Bildungsangeboten profitieren, „die bereits einen Bildungsvorsprung haben“ (Baader et al. 2012, S. 26). Das derzeitige System der frühkindlichen Betreuung und Bildung reproduziert oftmals soziale Ungleichheiten, statt Chancengleichheit zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 32).

Ein Zeichen dafür, dass dem Bildungssystem die Kompensation von ungleichen Startchancen kaum gelingt, sind nach Bourdieu & Passeron (1971) die großen Unterschiede bezüglich Verhalten und Fähigkeiten Studierender unterschiedlicher sozialer Herkunft auf Hochschulebene, „obwohl sie sämtlich fünfzehn bis zwanzig Jahre lang der homogenisierenden Wirkung der Schule ausgesetzt waren“ (S. 28). Das Ausmaß der aktuell bestehenden Ungleichheiten wird in Kapitel 3 im Rahmen der Diskussion der wichtigsten Ungleichheitsfaktoren ausführlich dargestellt.

Dass es dem Bildungswesen nicht gelingt, allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen je nach deren individuellen Begabungen und Interessen Möglichkeiten und Wege für den weiteren Bildungs- und Lebensweg aufzuzeigen sowie

[5] Siehe Kapitel 2.3.3

Perspektiven zu eröffnen, wird von den beiden Autoren in „Illusion der Chancengleichheit“ (1971) diskutiert. Diese Beobachtungen sind – trotz der Tatsache, dass sie vor über 40 Jahren festgehalten wurden – zumindest für das österreichische und das deutsche Bildungswesen immer noch aktuell, wie Studien zeigen (vgl. z. B. OECD 2012; vgl. Gerhartz 2013b). Wenzel (2010) weist ebenfalls auf alte, aber immer noch gültige Erkenntnisse hin: Auch wenn die Beziehung zwischen dem Bildungshintergrund der Eltern und dem Schulerfolg ihrer Kinder seit den 1960er Jahren vielfach untersucht und dokumentiert wurde, habe sich wenig geändert. Das übereinstimmende Ergebnis sei das „einer im Kern kaum veränderten Beziehung zwischen sozialer Herkunft und Bildungsteilhabe bzw. Bildungserfolg“, auch wenn Verbesserungen in einzelnen Bereichen, zum Beispiel dem des mittleren Schulabschlusses, erkennbar seien (vgl. ebd., S. 60). Auch im aktuellen österreichischen Bildungsbericht werden dem Bildungswesen „im Hinblick auf die Kompetenzen große Defizite und ein hohes Ausmaß an Chancenungleichheit und Kompetenzarmut“ (Vogtenhuber et al. 2012b, S. 111) bescheinigt. Ein Mangel bezüglich einer oder auch mehrerer Kapitalarten – ökonomisches, kulturelles, soziales Kapital (u. a. Bourdieu 1983) – wird im österreichischen Schulsystem kaum ausbalanciert (vgl. Bacher, Leitgöb & Weber 2012, S. 451). In der Schule findet vielmehr noch eine Verstärkung bzw. Reproduktion sozialer Ungleichheiten statt – aufgrund ihrer unterschiedlichen Startvoraussetzungen haben Schülerinnen und Schüler je nach sozioökonomischer sowie -kultureller Herkunft ungleiche Chancen im aktuellen Bildungssystem. Somit führt gerade die Gleichbehandlung aller Kinder und Jugendlichen, wie Bourdieu paradox schließt, zur weiteren Fortsetzung der Ungleichheit (vgl. Erler 2011, S. 34; vgl. Gerhartz 2013b).

Trotz aller Kritik am Verfehlen der kompensatorischen Wirkung des Bildungssystems darf eine andere Perspektive nicht außer Acht gelassen werden: Das bildungspolitische Ziel einer kompensatorischen Bildung und Erziehung ist nicht unproblematisch, da es eine hierarchische Normierung von Bildungsinhalten nahelegt, in der familiale Bildungsprozesse in bildungsfernen[6] Elternhäusern „als defizitär gelten müssen“ (Grundmann et al. 2010, S. 61). Dazu wird die institutionelle Betreuung von Kindern immer früher und gleichzeitig länger forciert – Baader et al. (2012) sprechen für die frühe Kindheit von einem „Trend zur zunehmenden Institutionenkindheit“ (S. 18). Der Besuch von Betreuungseinrichtungen wird zunehmend höherwertig eingeschätzt, familiäre Bildungsleistungen

[6] Als bildungsferne Elternhäuser werden jene bezeichnet, in denen kein Elternteil über einen Abschluss der Sekundarstufe II oder einen entsprechenden beruflichen Abschluss, min. ISCED 3, verfügt; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012).

hingegen werden besonders in Risikogruppen als defizitär erachtet und ihnen wird „mit einer zunehmenden Skepsis“ begegnet, der „Defizitdiskurs über die Familie“ erkläre sie für „unfähig (...), ihre Aufgaben zu übernehmen“ (Baader et al. 2012, S. 18, S. 28f., S. 40). Die Diskussion um frühkindliche Betreuung und die damit verbundene Bildung und Erziehung dient unterschiedlichen Anliegen – der Ausbau von Betreuungsangeboten bedient auch „familien-, frauen-, arbeitsmarkt- wie auch wirtschaftspolitische Motivstränge, die allesamt darauf einwirken, wie soziale Ungleichheit in der frühen Kindheit bewertet und wie daraus Programme und Maßnahmen zur Prävention und Kompensation sowie zur Herstellung von mehr Chancengleichheit im Feld frühkindlicher Bildung abgeleitet werden“ (Baader et al. 2012, S. 20). Es geht in diesem Kontext also bei Weitem nicht nur um inhaltlich-pädagogische Aspekte zur Minderung von Chancenungleichheit.

2.3 Erklärungsansätze für Ungleichheit im Bildungssystem

2.3.1 Kulturelle Reproduktion

Nach Bourdieu (u. a. 1983) wird kulturelles Kapital im Sozialisationsprozess erworben oder von Personen übertragen – so geben vor allem Eltern, aber auch andere einflussreiche Personen in der primären und sekundären Sozialisationsphase kulturelles Kapital an Kinder weiter. Da Bildungsabschlüsse heute die wichtigste Ressource auf dem Arbeitsmarkt sind, die von Eltern beeinflussbar ist, konzentrieren sich Eltern mit hohem Status auf die Bildungskarriere ihrer Kinder als Möglichkeit zur Weitergabe von Privilegien. Dies geschieht nach Bourdieu & Passeron (1971) durch die Weitergabe von kulturellem Kapital. Letzteres wird in Diplome bzw. Abschlüsse umgewandelt, wodurch schwindender Einfluss ökonomischen Kapitals kompensiert und eine „intergenerationale Transmission sozialer Privilegien“ erreicht wird (vgl. de Graaf & de Graaf 2006, S. 148).

Durch eine vermehrte Ausstattung mit kulturellem Kapital haben Schülerinnen und Schüler deutlich größere Chancen, im Schulsystem hohe Abschlüsse zu erreichen, da ihnen das Lernen des Schulstoffs leichter fällt, weil „dieser eher auf den Erfahrungsschatz aus Elternhäusern mit kulturellem Kapital zugeschnitten ist“ (Hinz & Groß 2006, S. 201f.). Daher profitieren diejenigen am meisten von (dem Zugang zu) kulturellem Kapital, die davon bereits am meisten besitzen (vgl. ebd.). So verstärken viele Lehrmethoden soziale Ungleichheit weiter, da die Schule die notwendigen Qualifikationen dafür voraussetzt, anstatt deren Erwerb zu unterstützen, wodurch privilegierte Kinder, die diese Qualifikationen bereits

im Elternhaus erwerben konnten, deutlich bevorzugt werden (vgl. Ditton 2010, S. 264). Meijnen (1991) verweist auf das gleiche Problem:

> „The ambiguous thing is that these instrumental skills are educational targets in themselves as well as conditions for acquiring the functional qualifications. Pupils that excel in problem-solving behaviour tend to be good at subjects like arithmetic, language and geography, too. So, in the light of the canon of subjects these skills can be considered learning conditions." (S. 9)

Ein Zusammenspiel von je nach Herkunftsmilieu unterschiedlichen Informationen zu Studium, Berufsmöglichkeiten, kulturellen Vorbildern und Ausprägung der „gesellschaftlich bedingte[n] Fähigkeit, sich den im Bildungswesen herrschenden Vorbildern, Regeln und Wertvorstellungen anzupassen", führt dazu, sich in bestimmten Milieus „am richtigen Platz' oder ‚fehl am Platz'" zu fühlen und entsprechend beurteilt zu werden (Bourdieu & Passeron 1971, S. 31). Dies führt zu einer ungleichen Erfolgsquote von Studierenden unterschiedlicher Herkunft, besonders in Studienfächern, bei denen bestimmte Voraussetzungen bezüglich Vorwissen, finanziellen Ressourcen o. ä. notwendig sind:

> „So ist zum Beispiel erwiesen, daß der Studienerfolg eng mit der (wirklichen oder scheinbaren) Fähigkeit zusammenhängt, die dem Bildungswesen spezifische Sprache zu beherrschen, und daß diejenigen, die eine humanistische Bildung genossen haben, besonders erfolgreich sind." (Bourdieu & Passeron 1971, S. 31)

Da das System eine Form des Lernens und Lehrens perpetuiere, die in Bezug auf Pädagogik und oft auch Inhalt kaum von der familiären Erziehung abweiche, „bietet es eine Art der Bildung und des Wissens, die nur denen wirklich zugänglich ist, welche die implizit vorausgesetzte Bildung bereits besitzen" (ebd., S. 126).

Diese Logik wird häufig unter dem Namen Matthäus-Prinzip zusammengefasst: Wer hat, dem wird gegeben (vgl. de Graaf & de Graaf 2006, S. 149). Dies bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler ohne bzw. mit geringer Ausstattung an kulturellem Kapital im Schulsystem schlechtere Chancen haben. Bourdieu geht davon aus, dass keine Kompensation dieser von Schulbeginn an bestehenden Benachteiligung möglich ist (vgl. de Graaf & de Graaf 2006, S. 149). Zwar werden Bildungs(miss)erfolge häufig entweder der individuellen Begabung und Persönlichkeit zugeschrieben oder Gründe in der jüngeren Vergangenheit gesucht, de facto seien Ergebnisse im Bildungsbereich aber von frühzeitigen, durch das familiäre Umfeld bestimmten, Orientierungen abhängig:

> „Die unmittelbare Wirkung der aus dem Herkunftsmilieu übernommenen kulturellen Gewohnheiten und Möglichkeiten wird also verstärkt und multipliziert durch die frühzeitigen Orientierungen (welche ihrerseits durch die Primärdeterminanten bestimmt sind). Sie lösen eine Kettenreaktion weiterer Determinanten aus, die deshalb so wirksam sind, weil sie der inneren Lo-

> gik des Bildungswesens zu gehorchen scheinen, dessen *Sanktionen die soziale Ungleichheit gerade dann verschärfen, wenn sie sie scheinbar ignorieren.*“ (Bourdieu & Passeron 1971, S. 32, Hervorhebung SG)

Die Begabungsideologie, die Bildungserfolg als Bestätigung von natürlicher, individueller Begabung erklärt und nach Bourdieu & Passeron (1971) „vor allem auf Blindheit gegenüber der sozialen Ungleichheit der Bildungschancen beruht“ (S. 86), wird vor allem von Studierenden privilegierter Herkunft vertreten, gleichzeitig sind sie von ihrer eigenen Begabung – der ihre Position bzw. ihr Erfolg im Bildungssystem aus ihrer Sicht vor allem zu verdanken ist – überzeugt (vgl. ebd., S. 32, S. 86). Studierende anderer, unterprivilegierter Herkunft müssen ihre eigenen Leistungen ebenfalls in diesem Kontext beurteilen und schätzen diese daher als „bloßes Produkt ihrer Person“ (ebd., S. 86) ein. Die Ideologie verstärke soziale Determinanten schulischen Erfolgs noch: Durch sie werde die „Abhängigkeit des Scheiterns von einer bestimmten sozialen Situation“ nicht wahrgenommen, wodurch „der schulische Mißerfolg wie selbstverständlich auf fehlende Begabung zurückgeführt werden [kann]“ (ebd.). Eltern würden oft zu „Kompliz[e]n des Systems“, wie Bourdieu & Passeron (1971) am Beispiel einer Mutter, die von ihrem Sohn sagt, er sei schlecht in dem Unterrichtsfach seiner Muttersprache (in dem Beispiel Französisch), erläutern:

> „Erstens deutet sie, da sie nicht weiß, daß die Leistungen ihres Sohnes unmittelbar durch die kulturelle Familienatmosphäre bedingt sind, das Produkt einer Erziehung, die vielleicht zum Teil noch durch pädagogische Maßnahmen korrigiert werden könnte, in ein individuelles Schicksal um. Zweitens zieht sie, mangels Informationen über das Schulwesen und oft auch, weil sie der Autorität der Lehrer nichts entgegenzusetzen hat, aus einer bloßen Note verfrühte und definitive Schlüsse. Schließlich bestärkt sie ihr Kind, indem sie derartige Urteile sanktioniert, in dem Gefühl, von Natur aus so und nicht anders zu sein. Die soziale Ungleichheit wird auf diese Weise durch die legitimierende Autorität der Schule verdoppelt, da sich die unterprivilegierten Klassen ihres Geschickes zu sehr, seiner Mechanismen aber zu wenig bewußt sind und daher selbst zu seiner Erfüllung beitragen.“ (S. 87)

Privilegien werden nach Bourdieu & Passeron (1971) nur „in ihren brutalsten Formen“ wie Beziehungen, Unterstützung bei Hausübungen, Finanzierung von Nachhilfeunterricht etc. erkannt, das kulturelle Erbe werde aber diskreter und indirekter vermittelt – Ermahnungen oder bewusste Einführungen seien in privilegierten Elternhäusern „fast überflüssig“, denn „im Gegensatz zum kleinbürgerlichen Milieu, wo die Eltern meist nur den guten Willen zur Bildung weitergeben können, gehen von einem kultivierten Milieu diffuse Reize aus, durch deren geheime Überzeugungskraft das kulturelle Interesse mühelos geweckt wird“ (ebd., S. 38).

Studierende unterschiedlicher Herkunft seien zwar formal gleichgestellt, de facto unterscheiden sie sich aber „durch ein ganzes System milieubedingter Ein-

stellungen, Fähigkeiten und Vorkenntnisse“, was auch zu unterschiedlichen Arten des Studierens führe (ebd., S. 39). Jeglicher Unterricht setze implizit gewisse „Grundkenntnisse, Techniken und vor allem Ausdrucksmöglichkeiten voraus, die das Privileg der gebildeten Klassen sind“ (ebd.). Humanistische Schulbildung vermittle nur ein Wissen zweiten Grades, das auf Erfahrungen ersten Grades, die Kinder privilegierter Herkunft durch Möglichkeiten in ihrer Herkunftsfamilie (Zugang zu zahlreichen Büchern, Theaterbesuche, Reisen zu kulturellen Stätten, Gespräche etc.) ermöglicht werden, aufbaue. Daher stellen Bourdieu & Passeron (1971) die Frage, ob daraus nicht „eine fundamentale Chancenungleichheit“ entstehen müsse, „da alle ein Spiel mitspielen müssen, das unter dem Vorwand der Allgemeinbildung eigentlich nur für Privilegierte bestimmt ist“ (ebd., S. 39). Neben den für den Bildungserfolg förderlichen Fähigkeiten, Gewohnheiten und Einstellungen haben Privilegierte auch „Kenntnisse, Verhaltensweisen und einen ‚guten Geschmack‘ ererbt“, was indirekt für ihr Studium zuträglich sei (ebd., S. 35). Was Privilegierte aus Erfahrung kennen, müssten Unterprivilegierte oft auswendig lernen (vgl. S. 39f.). Schulbildung orientiere sich stark an Elitekultur, daher müssen Kinder aus Arbeiterfamilien beispielsweise „mühsam erwerben (...), was Kinder der gebildeten Klasse mitbekommen: Stil, Geschmack, Esprit, kurz, die Leichtigkeit und Lebensart, die dieser Klasse, da es ihre eigene Kultur ist, natürlich sind“ (ebd., S. 42).

Schulbildung bedeute für Kinder, die nicht aus dem Bildungsbürgertum stammen, immer auch Akkulturation, da sie sich in den Bildungsfächern Wissen und Techniken aneignen müssten, die auch gesellschaftliche Wertvorstellungen beinhalteten, die teils im Widerspruch zu jenen der eigenen Herkunft stünden (vgl. S. 40). Allen Schülerinnen und Schülern einfach die gleichen finanziellen Mittel mitzugeben, würde das Thema der Chancenungleichheit daher auch nicht lösen, da größere wirtschaftliche Ressourcen nur ein Teil des Vorteils Privilegierter seien (ebd.). Einen Teil des Bildungssystems isoliert zu verändern, um Chancengleichheit zu erhöhen, könne dieses Ziel nicht erreichen, da die Elimination von Unterprivilegierten im Bildungssystem dadurch „fast ebenso (nur diskreter) wirksam“ würde – durch die scheinbare Beseitigung von Ungleichheit reproduzierenden Mechanismen würde Bildungsmisserfolg nur noch stärker bzw. „mit noch besserem Gewissen auf ungleiche Begabung und ungleichen Bildungseifer“ zurückgeführt werden (ebd., S. 45). Die Berücksichtigung der tatsächlichen Verdienste und bewältigten Hürden könne in „*bis zum Absurden* getriebener Konsequenz“ entweder in einem nach Klassen geordneten Wettkampf wie im Sport berücksichtigt oder nicht als die Stufe des Erreichten, sondern als „ihr Verhältnis zum jeweiligen Ausgangspunkt gemessen“ werden (ebd., S. 83, Hervorhebung im Original). Alles Bemühen um Gleichheit bleibe aber formal, „solange die Ungleichheit nicht inhaltlich durch pädagogische Maßnah-

men behoben wird“ (ebd., S. 84). Die Produktion ausgelesener, vergleichbarer Studierender durch das System könne nur durch gleiche Prüfungen und Kriterien für alle erfolgen, auch wenn das „der wahren Gerechtigkeit widerspricht“ (ebd., S. 85). Professoren würden das Staatsexamen beispielsweise auch deshalb so stark verteidigen, da es als „ausschließlich vom persönlichen Erfolg bestimmt und durch eine (formal) höchst demokratische Prozedur garantiert zu sein scheint“ (ebd., S. 86).

Der Versuch aber, die ungleichen Bedingungen zumindest in der Lehre (nicht in der Prüfung) zu berücksichtigen, würde der Logik des Systems nicht widersprechen (Bourdieu & Passeron 1971, S. 85). Die Vermittlung der für den Schulerfolg wichtigen „intellektuellen Techniken und Denkgewohnheiten“ geschehe primär im Familienmilieu, aber eine „wirkliche Demokratisierung“ setze voraus, „daß man sie dort lehrt, wo die Unterprivilegierten sie erwerben können: in der Schule“ (ebd., S. 90). Politischer Wille kann nach Bourdieu & Passeron (1971) Ungleichheit nicht überwinden, selbst wenn „er alle institutionellen und finanziellen Mittel in Bewegung setzte“ – eine rationale Pädagogik, die auf der Soziologie kultureller Ungleichheit beruhe, könne hingegen „zweifellos dazu beitragen“ (ebd., S. 91). Ein rationaler Unterricht sei unter anderem dadurch erkennbar, dass er das Missverständnis von Fachtermini durch „kontinuierliche und methodische Erläuterungen auf ein Minimum“ reduziere, anstatt wie charismatische und traditionelle Unterrichtsformen anzunehmen, „den Kode der Botschaft nicht ausdrücklich lehren zu müssen, da sie in einer Art Fundamentalimplikation ein Publikum voraussetzen, das durch permanente und unbewußte Assimilierung in der Lage ist, ihre Anspielungen zu verstehen" (ebd., S. 94). Die Distanz zwischen Professoren und Studierenden sei aber nicht zufällig, Bourdieu & Passeron (1971) sprechen von einer „Quasi-Institutionalisierung des Mißverständnisses“, das Voraussetzung für das Fortbestehen der Institution darstelle (S. 96). Auch sei die Sprache nicht lediglich Kommunikationsmittel, sondern beeinflusse auch die Fähigkeit, „komplexe logische oder ästhetische Strukturen aufzuschlüsseln und zu gebrauchen“ (ebd., S. 133). Die Bildungssprache ist von der Sprache der Studierenden je nach deren Herkunft „unterschiedlich weit entfernt“ (ebd., S. 109), dabei sei die „ungleiche Verteilung des *bildungstechnisch rentablen sprachlichen Kapitals* auf die verschiedenen sozialen Klassen eine der verborgensten Vermittlungen für die (statistisch greifbare) Abhängigkeit zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg“ (ebd., S. 110, Hervorhebung im Original). Eine Hebung des Rezeptionsniveaus durch Botschaft für die Entzifferung des Kodes oder eine provisorische Senkung des Emissionsniveaus zur Vorbereitung auf ein höheres Emissionsniveau wären Möglichkeiten für ein effizientes pädagogisches Verfahren, um „das Gefälle zwischen Emissions- und Rezeptionsniveau bewußt zu verringern“ (ebd., S. 94f.). An anderer Stelle weisen die Autoren