

Aladin El-Mafaalani

BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus

Habitustransformation
und soziale Mobilität bei Einheimischen
und Türkeistämmigen

ARBEIT GRENZEN POLITIK HANDLUNG METHODEN GEWALT SPRACHE WISSEN
SCHAFT DISKURS SCHICHT MOBILITÄT SYSTEM INDIVIDUUM KONTROLLE
ZEIT ELITE KOMMUNIKATION WIRTSCHAFT GERECHTIGKEIT STADT WERTE
RISIKO ERZIEHUNG GESELLSCHAFT RELIGION UMWELT SOZIALISATION
RATIONALITÄT VERANTWORTUNG MACHT PROZESS LEBENSSTIL BELIN
QUENZ KUNST UNGLEICHHEIT ORGANISATION NORMEN REGULIERUNG
IDENTITÄT HERRSCHAFT VERGLEICH SOZIALSTRUKTUR BIOGRAFIE KRITIK
WISSEN MASSEN MEDIEN EXKLUSION GENERATION THEORIE HIERARCHIE
GESUNDHEIT NETZWERK LEBENS LAUF KONSUM FREIHEIT BETEILIGUNG
GEMEINSCHAFT INFORMATION WANDEL DIFFERENZ WOHLFARTSSTAAT
ETHNIE BERUF RITUAL KÖRPER MODERNISIERUNG GESCHLECHT DEMOKRA
TIE EVOLUTION INTEGRATION KAPITAL REALITÄT KRIEG BILDUNG ALLTAG
KULTUR VERTRAUEN LIEBE WERBUNG GLOBALISIERUNG BEOBACHTUNG
RECHT EXTREMISMUS STATISTIK INTERAKTION KRIMINALITÄT ZUKUNFT
ALTER ERKENNTNIS MORAL RAUM KLASSE STEUERUNG GELD ZIVILISATION
EMPIRIE AUFKLÄRUNG ARMUT ENTSCHEIDUNG TECHNIK MIGRATION ÖFFENT



Springer VS

BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus

Aladin El-Mafaalani

BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus

Habitustransformation und soziale
Mobilität bei Einheimischen
und Türkeistämmigen



Springer VS

Aladin El-Mafaalani
Ruhr-Universität Bochum,
Deutschland

Dissertation Ruhr-Universität Bochum, 2011

ISBN 978-3-531-19319-9
DOI 10.1007/978-3-531-19320-5

ISBN 978-3-531-19320-5 (eBook)

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

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden 2012

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.

Einbandentwurf: Künkellopka GmbH, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

Danksagung

Für die Unterstützung dieses Projekts möchte ich folgenden Menschen danken:

Patricia Heufers, die den gesamten Text kritisch geprüft und durch zahlreiche Korrekturen, Anregungen und Kommentare zweifellos den wertvollsten Beitrag für das Gelingen dieser Arbeit geleistet hat, sowie Romana und Dirk, die für Gesundheit und Wohlbefinden gesorgt haben. Ahmad, Nabila, Abir und Lili Sofie El-Mafaalani, die zu häufig meine (geistige) Abwesenheit haben hinnehmen müssen. Allen Interviewten, die mir sehr viel Vertrauen entgegengebracht haben, und all jenen, die mit mir über meine Analysen diskutiert haben, insbesondere Stefan Wirtz, Mario Paul und Marie Brämer. Jürgen Straub, der durch seine stets deutliche und zugleich konstruktive Kritik die Arbeit maßgeblich vorangetrieben hat, und allen Teilnehmer/inne/n seiner Forschungswerkstatt. Besonders danken möchte ich Klaus Peter Strohmeier, der das gesamte Projekt von Beginn an gefördert und begleitet hat.

Aladin El-Mafaalani

Inhaltsverzeichnis

Abbildungen und Tabellen.....	11
1 Einleitung	13
2 Bildungsbe(nach)teiligung in Deutschland	19
2.1 Soziale Benachteiligung: Begriffsbestimmungen	19
2.2 Bildungsarmut und soziale Ungleichheit	21
2.3 Kindheit und Schule.....	23
2.4 Berufsbildung und Hochschulbildung.....	31
2.5 Berufliche Etablierung nach erfolgreichem Hochschulabschluss	33
2.6 Regionale Ungleichheiten	35
2.7 Bildungsexpansion.....	37
2.8 Bildungs- und soziale Mobilität im Zeitverlauf	40
2.9 Zusammenfassung und Desiderata.....	44
3 Bildungsmobilität in der qualitativen Sozialforschung	45
3.1 Forschungslinien	45
3.2 Gender: Aufstieg von Arbeitertöchtern.....	46
3.3 Class: Deutsche ‚Arbeiterkinder‘	50
3.4 Ethnicity: Bildungsaufstiege türkeistämmiger ‚Gastarbeiterkinder‘	55
3.5 Class, Ethnicity, Gender: Relationale Perspektiven.....	60
3.6 Zusammenfassung und Desiderata.....	62
4 Bildungsmobilität und Habitus Theorie.....	65
4.1 Pierre Bourdieu und die soziale Ungleichheitsforschung	65
4.2 Das Spielfeld des Kapitals: der soziale Raum.....	68
4.3 Der Habitus als Vermittler zwischen Struktur und Praxis.....	75
4.4 Habitusformationen und Bildungsungleichheit.....	81
4.5 Tradierung und Transformation des Habitus	88
4.6 Habitus transformation als grundlegende Wandlung von Selbst- Welt-Verhältnissen	92
4.7 Habitus und Biografie	98
4.8 Zusammenfassung und Desiderata.....	100

5 Methodologischer und forschungspraktischer Rahmen	103
5.1 Habitusanalysen	103
5.2 Narratives Interview und dokumentarische Methode	104
5.3 Forschungspraktische Umsetzung	110
5.4 Zur Darstellung der empirischen Ergebnisse	116
6 Ausgangslagen im Herkunftsmilieu: Einheimische vs. Migranten.....	119
6.1 Vorbemerkungen zu dieser Typik	119
6.2 Sphärendifferenz bei Migranten: Innen vs. Außen	120
6.2.1 Selbstpositionierungen	120
6.2.2 Ethnisierung und Innen-Außen-Differenz	125
6.2.3 Bildungsaspirationen in den Migrantenfamilien	134
6.2.4 Zusammenfassung: Migranten	137
6.3 Milieudifferenz bei Einheimischen: Unten vs. Oben	138
6.3.1 Selbstpositionierungen	138
6.3.2 Unten-Oben-Differenz	141
6.3.3 Bildungsaspirationen in den einheimischen Familien	144
6.3.4 Zusammenfassung: Einheimische	146
6.4 Sphären und Milieus als Basisdifferenzen	147
7 Soziale Aufstiegsprozesse: Habitustransformationen als Synthesen und Opposition.....	151
7.1 Der Aufstiegsprozess als Distanzierung vom Herkunftsmilieu	151
7.2 Habitustransformation im Modus empirischer Synthesen	154
7.2.1 Der Fall Karin	154
7.2.2 Der Fall Dieter	171
7.2.3 Der Fall Gülciem	180
7.2.4 Der Fall Mesut	196
7.2.5 Zwischenfazit empirische Synthesen: Habitustrans- formation als sukzessiver Prozess	208
7.3 Habitustransformation im Modus der reflexiven Opposition	211
7.3.1 Der Fall Dirk	211
7.3.2 Der Fall Nuri	220
7.3.3 Der Fall Emine	241
7.3.4 Der Fall Claudia	255
7.3.5 Zwischenfazit reflexive Opposition: Habitustransformation als biografischer Sprung	268
7.4 Zusammenfassung: Gemeinsamkeiten und Unterschiede	272

8 Verarbeitungsformen des Aufstiegs: Kombination der Typiken zu einer Typologie.....	281
8.1 Typiken und Unterscheidungsdimensionen	281
8.2 Erfahrungsräume der Migrant/inn/en	286
8.2.1 Synthesen als inklusive Verkehrung der Verhältnisse	286
8.2.2 Opposition als ambivalente Entfremdung.....	292
8.2.3 Zum migrationspezifischen Erfahrungsraum der Aufsteiger/innen	299
8.3 Erfahrungsräume der Einheimischen	302
8.3.1 Synthesen als pragmatische Entwicklung.....	302
8.3.2 Opposition als exklusive Distanznahme	305
8.3.3 Zum Erfahrungsraum der einheimischen Aufsteiger/innen	308
8.4 Topologie des Aufstiegs.....	310
9 Zusammenfassung: Habitustransformation und soziale Mobilität	313
Literaturverzeichnis	331
Transkriptionsregeln.....	345

Abbildungen und Tabellen

<i>Abbildung 1:</i>	Jährliche Ausgaben pro Schüler/in in PPP-US-Dollar 2007...30
<i>Abbildung 2:</i>	Studienanfängerquote an Universitäten nach dem Beruf des Vaters (Westdeutschland 1969-2000).....40
<i>Abbildung 3:</i>	Sozialer Raum, soziale Praxis und Habitus68
<i>Abbildung 4:</i>	Schematische Darstellung einer zweidimensionalen Typologie110
<i>Abbildung 5:</i>	Eingrenzung des Themas.....116
<i>Abbildung 6:</i>	Doppelte Distanzierung vom Herkunftsmilieu284
<i>Abbildung 7:</i>	Zweidimensionale Typenbildung286
<i>Abbildung 8:</i>	Topologie der Aufstieger/innen.....311
<i>Tabelle 1:</i>	Bildungsbeteiligung und Kompetenzniveau in ausgewählten Bundesländern.....36
<i>Tabelle 2:</i>	Absolventen allgemein bildender Schulen, Abschlüsse und Studienberechtigte38
<i>Tabelle 3:</i>	Anteil der erreichten Klassenposition für Personen mit bestimmter sozialer Herkunft (gemessen durch Bildung des Vaters), getrennt für Personen mit Migrationshintergrund und Einheimische (in Prozent)43
<i>Tabelle 4:</i>	Kapitalausstattung des Samples.....102
<i>Tabelle 5:</i>	Synoptische Darstellung des Samples (chronologisch wie in Kap. 7).....114
<i>Tabelle 6:</i>	Synoptische Darstellung der Typen nach Phasen und Prozessen273

1 Einleitung

Die heute oft negativ konnotierte Leistungsgesellschaft, in der die soziale Position eines Menschen (und vielleicht sogar sein Wert) von der eigenen Leistungsfähigkeit und Performanz abhängt, ist ein Kind der Moderne. Das meritokratische Versprechen in modernen Gesellschaften ermöglicht den realistischen Traum, durch Mühe, Fleiß und Talent den eigenen Status zu verbessern und entsprechend die soziale Leiter aufzusteigen. Es eröffnet den Weg zu einer Sozialstruktur, die fernab von Kasten und Ständen legitimiert wird. In den gesellschaftlichen Rohbau wurden in den letzten 200 Jahren Treppe und (später auch) Fahrstuhl eingebaut. Die Vorstellung, jeder könne mit Talent, Fleiß und Leistung seines eigenen Glückes Schmied sein, erweist sich jedoch bei genauerer Betrachtung als empirisch uninformiert. Zum einen liegen Befunde vor, die dem Bildungssystem in Bezug auf Leistungsgerechtigkeit messbare Defizite attestieren, zum anderen wird die Frage nach der Entstehung und Definition von (anerkannter) Leistungsfähigkeit kaum zufriedenstellend beantwortet. So kann nach wie vor – und in Deutschland in besonders ausgeprägter Weise – ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Bildungserfolg und sozialem Status im Erwachsenenalter konstatiert werden. Zugleich haben sich die Mechanismen sozialer Ungleichheit verändert.

Der Herkunftseffekt durchzieht sich durch alle Lebensphasen, von der frühen Kindheit bis zum Hochschulzugang. Zur Erklärung dieser Ungleichheit beim Erwerb von Bildungstiteln werden stets familiäre Sozialisationsbedingungen und institutionelle Strukturen herangezogen. Es besteht allerdings noch Unklarheit darüber, wie genau „der Prozess der intergenerationalen Transmission von Bildungschancen über die Vermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, Orientierungen und Einstellungen der Eltern an ihre Kinder (etwa die Leistungsbereitschaft) vonstatten geht“ (Becker/Lauterbach 2008a, S. 16).

Eine noch wenig ausgelotete Herangehensweise zur Klärung dieser offenen Frage ist die Betrachtung von Bildungsaufstiegsprozessen. Dieser Herangehensweise liegt die Annahme zugrunde, dass man über die Mechanismen von Bildungsungleichheit mehr erfährt, wenn nicht die Barrieren selbst, sondern die Bedingungen ihrer Durchlässigkeit untersucht werden. Es geht also zum einen um die Analyse von statistisch wenig wahrscheinlichen Phänomenen, zum anderen um die Rekonstruktion von typischen Bewältigungsmustern bei der Transforma-

tion der Herkunftsbedingungen. Dabei werden also weniger die Bildungsinstitutionen analysiert, sondern vielmehr die sozialen Konstellationen sowie die psychosozialen Anforderungen, die mit einem Bildungsaufstieg einhergehen.

Es ist davon auszugehen, dass die gesellschaftlichen Strukturen und die subjektiven Bewältigungsformen gleichermaßen betrachtet werden müssen, will man verstehen, wie soziale Ungleichheit reproduziert bzw. transformiert wird. Im Habitusbegriff werden diese beiden Perspektiven verschränkt. Sowohl die gesellschaftlichen Strukturen als auch der bzw. die handelnde Akteur/in werden im Habitusbegriff Bourdieus auf die Analysen sozialer Ungleichheit bezogen. Die Strukturen wirken aus dieser Perspektive in und durch die Handelnden. In der Regel wird das Habituskonzept zur Erklärung von Bildungsbenachteiligung bzw. der Reproduktion sozialer Ungleichheit herangezogen. Indem Bourdieu mit dem (klassenspezifischen) Habitus die soziale Praxis innerhalb sozialstrukturell geprägter Existenzbedingungen erklärt, drängen sich bei der Analyse sozialer Aufstiegsprozesse Fragen auf: Was passiert mit dem Habitus eines Menschen, wenn sich die Existenzbedingungen innerhalb seiner Biografie grundlegend wandeln? Und: Wie kommt es überhaupt dazu, dass ein Mensch seinen Sozialisationskontext ‚verlässt‘?

In der hier vorliegenden Untersuchung wird der Versuch unternommen, mithilfe des Habitusbegriffs soziale und Bildungsmobilitätsprozesse, also die Transformationen der Herkunftsbedingungen, zu verstehen. Ausgehend von der Habitus­theorie wird die Prozesshaftigkeit des Bildungserfolgs innerhalb von Aufstiegsbiografien rekonstruiert. Die zentralen Ungleichheitsdimensionen (1) schichtspezifische Herkunft sowie (2) ethnische Herkunft und (3) Geschlecht werden dabei in der Regel jeweils selektiv betrachtet. Die vorliegende empirische Untersuchung wird diese drei Dimensionen sozialer Ungleichheit vergleichend in ihrer innerhalb der Biografie interagierenden Form analysieren. Der Habitusbegriff vermag es, bei dieser Heterogenität bzw. Mehrdimensionalität die einheitliche Perspektive zu wahren. Dabei werden – aufgrund der biografischen ‚Nachhaltigkeit‘ des Herkunftseffekts – Bildungsaufstiegsprozesse von Personen rekonstruiert, die (1) aus bildungsfernen Elternhäusern stammen, (2) in materiell knappen Verhältnissen und in einem benachteiligten Wohnumfeld aufgewachsen sind, (3) einen akademischen Abschluss erlangt haben und (4) beruflich etabliert sind. Durch diesen starken Kontrast zwischen Herkunft und Aufstieg können die Herausforderungen beim Aufstiegsprozess konturierter dargestellt werden. Insgesamt acht narrativ-biografische Interviews mit Bildungsaufsteiger/inne/n werden in der hier vorgelegten empirischen Studie analysiert.¹ Dabei handelt es sich

¹ Diesen Biografien wurden weitere sechs Interviews mit Aufsteiger/inne/n und fünf Interviews mit Akademikerkindern als Vergleichshorizonte gegenübergestellt, die im vorliegenden Text nicht explizit dargestellt werden, für die Auswertungsphase jedoch von enormer Relevanz waren.

um die Biografien von vier Männern und vier Frauen, von denen jeweils die Hälfte türkeistämmig bzw. einheimisch ist.² Über die individuellen Erfahrungsaufschichtungen in den Biografien wird versucht, die Erfahrungsräume herauszuarbeiten, die für die Genese des Habitus und die Transformation der Herkunftsbedingungen konstitutiv sind.

Die drei zentralen *Fragestellungen* lauten also: Wie haben die Aufsteiger/innen in ihren individuellen Bildungskarrieren die Restriktionen der sozialen Herkunft erfolgreich überwunden? Welche typischen Unterschiede bestehen dabei zwischen Einheimischen und Migrant/inn/en; welche zwischen Männern und Frauen? Und: Wie lässt sich die Transformation der Herkunftsbedingungen mit dem Habitusbegriff fassen?

In *Kapitel 2* werden die Ergebnisse quantitativer Bildungsforschung dargestellt. Dabei wird umfassend verdeutlicht, dass der Herkunftseffekt über die gesamte Biografie nachweisbar bleibt: Die relativ wenigen Kinder aus bildungsfernen Familien, die eine Hochschulzugangsberechtigung erlangen, treten seltener ein Studium an als Vergleichsgruppen; bei den Abbruchquoten sind sie überrepräsentiert; auch nach einem erfolgreich abgeschlossenen Studium fällt es ihnen deutlich schwerer, sich beruflich in höheren Positionen zu etablieren. Auf dieser Grundlage wurde das oben skizzierte Sample strukturiert.

In *Kapitel 3* wird der Forschungsstand qualitativer Sozialforschung zum Themenfeld Bildungs- und soziale Mobilität skizziert. Hier wird deutlich, dass Studien, die Aufstiegsprozesse von Einheimischen und Migrant/inn/en systematisch vergleichen, kaum vorliegen. Daher kann der Forschungsstand als relativ diffus dargestellt werden, vor allem, weil viele Befunde als geschlechtstypisch bzw. migrationstypisch dargestellt werden, ohne dass dies systematisch mit den notwendigen Vergleichshorizonten ‚kontrolliert‘ wurde. Ebenso liegen kaum Studien vor, die Mobilitätsprozesse konsequent mit dem Habitusbegriff erfassen. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass mit dem Habitusbegriff gewöhnlich die Reproduktion sozialer Ungleichheit und nicht die Transformation der Herkunftsbedingungen erklärt wird.

Daher wird in *Kapitel 4* eine Lesart des Bourdieuschen Begriffsinventars entwickelt, bei der die potenzielle Innovationskraft des Habitus in den Vorder-

Die zentralen Ergebnisse lassen sich allerdings aus den hier interpretierten acht biografischen Erzählungen rekonstruieren.

² Zu den Begrifflichkeiten: Die Begriffe Bildungsaufsteiger und (sozialer) Aufsteiger sowie die jeweiligen weiblichen und Pluralformen meinen die Zielpersonen, die soeben charakterisiert wurden. Mit den Begriffen Migranten werden im vorliegenden Text türkeistämmige Aufsteiger/innen bezeichnet, als Einheimische jene Aufsteiger/innen ohne Migrationshintergrund. Auch wenn mit diesen Begriffsbestimmungen viele Aspekte, die eine Differenzierung verdienen würden, grob vereinfacht werden, erleichtern diese Begriffsfestsetzungen das Schreiben und Lesen des Textes. Ähnliches gilt für die beiden Begriffe Bildungsmobilität und soziale Mobilität (vgl. Kapitel 2.8).

grund gerückt wird. Hier wird also ein theoretischer Rahmen ausgearbeitet, der die Transformierbarkeit des Habitus fokussiert und als Hintergrundfolie für die empirische Analyse dient. Was in der vorliegenden Untersuchung als Habitus-transformation begriffen wird, wird ausführlich hergeleitet und kann hier noch nicht vorweggenommen werden. In jedem Falle handelt es sich um ein Verständnis, das – anders als andere Studien, die in diesem Kapitel diskutiert werden, und korrespondierend mit dem Forschungsgegenstand – vertikale soziale Mobilität und entsprechende habituelle Strukturen in den Blick nimmt.

In *Kapitel 5* wird der methodologische und forschungspraktische Rahmen dargestellt. Ausgehend von der Tatsache, dass Bourdieu keine Methodologie der Habitusanalyse vorgelegt hat, werden das narrative Interview als Erhebungsverfahren und die dokumentarische Methode als Auswertungsverfahren skizziert. Die dokumentarische Methode eignet sich dabei insbesondere deshalb, weil sie sich explizit auf die Habitus-theorie bezieht und durch den Fokus auf eine mehrdimensionale Typenbildung dem Forschungsinteresse, nämlich mehrere Dimensionen sozialer Ungleichheit innerhalb biografischer Veränderungsprozesse zu analysieren, entspricht.

Nach der Bestimmung des theoretischen und methodologischen Rahmens beginnt in *Kapitel 6* der empirische Teil mit einer vergleichenden Analyse der Ausgangsbedingungen bei Einheimischen und Migrant/inn/en. Da sich diese Typik auf umfangreiche Studien beziehen kann und dabei lediglich die Sozialisationsbedingungen vor dem Aufstieg fokussiert werden, wird dieses Kapitel deutlich knapper ausfallen als das darauffolgende.

Kapitel 7 bildet den Schwerpunkt der empirischen Analyse (Basistypik). Hier wird eine Phasen- bzw. Prozess-typik des Aufstiegsprozesses erfolgen. Dabei werden innerhalb dieser Typik zwei Typen der Habitus-transformation unterschieden. In diesem Zusammenhang werden Transformationsprozesse bei Einheimischen und Türkeistämmigen zunächst in Form von Fallanalysen dargestellt und anschließend auf einer abstrakten Ebene einheitlich beschrieben und typisiert. Hier kann also schon vorweggenommen werden, dass in allen Aufstiegsbiografien Habitus-transformationen rekonstruiert werden konnten, wobei sich die Prozessverläufe deutlich unterscheiden können.

In einem nächsten Schritt werden in *Kapitel 8* die beiden Typiken zu einer Typologie zusammengeführt. Dabei werden die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen, die in Kapitel 6 herausgestellt wurden, mit dem Aufstiegsprozess und der Habitus-transformation konfrontiert. Hierbei zeigen sich vier Formen des Umgangs mit der Herkunft und dem Aufstieg, die sich aus den beiden Typiken rekonstruieren lassen. In diesem Kontext wird auch deutlich, dass beim Aufstiegsprozess keine wesentlichen Geschlechterunterschiede festgestellt werden konnten, was als Indiz für eine deutliche Schwächung der Ungleichheitsdimensi-

on Geschlecht gelten kann. Vielmehr werden die zentralen Unterschiede zwischen einheimischen und türkeistämmigen Aufsteiger/inne/n systematisiert.

Statt eines Fazits wird in *Kapitel 9* die Arbeit mit einer umfassenden Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse abgeschlossen. Das zentrale Ergebnis, umfassende Habitustransformationen bei allen interviewten Aufsteiger/inne/n, und die Genese dieser Transformationsprozesse werden abschließend reflexiv diskutiert.

Um einen schnellen Einstieg in die zentralen Befunde der vorliegenden Arbeit zu finden, eignet sich neben dieser abschließenden Zusammenfassung auch das Kapitel 7.4.

2 Bildungsbe(nach)teiligung in Deutschland

2.1 Soziale Benachteiligung: Begriffsbestimmungen

„Benachteiligung“ ist ein vieldeutiger und vielseitig anwendbarer Begriff. Ab wann jemand als benachteiligt bezeichnet werden kann, ist in besonderem Maße von vorzunehmenden Definitionen abhängig. In Bezug auf Bildung kann Chancengleichheit (als Gegenteil von Chancenbenachteiligung) in Anlehnung an Geißler (2008, S. 72) in zwei Grundmodellen konzipiert werden:

Das *Proporzmodell*, wonach von Chancengleichheit die Rede ist, wenn eine Gruppe anteilmäßig auf allen hierarchischen Ebenen des Bildungssystems so vertreten ist wie in der Gesamtbevölkerung. Dies wäre beispielsweise dann der Fall, wenn Frauen und Männer – weil sie jeweils die Hälfte der Bevölkerung darstellen – auch jeweils die Hälfte der Absolvent/inn/en der verschiedenen Schulformen und der Hochschulabsolvent/inn/en bilden würden sowie in den verschiedenen Kompetenzniveaus gleichermaßen vertreten wären. Zusätzlich zum diesem Genderaspekt gilt dies insbesondere auch für die Merkmale „soziale Schicht“ und „Migrationshintergrund“.

Das *meritokratische Modell*, wonach die individuellen Kompetenzen und Leistungen im Vordergrund stehen. Das wäre beispielsweise dann gegeben, wenn die besonders talentierten und leistungsstarken Kinder auf ein Gymnasium gehen und dort das Abitur machen, während – wiederum abgestuft nach Kompetenzstärken – schwächere Kinder auf eine andere Schulform gelangen und dort entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit einfache bzw. mittlere Abschlüsse erlangen. Bei diesem Modell wird also dann von Chancengleichheit gesprochen, wenn die Bildungskarriere eines Kindes messbar von dessen Leistung abhängig ist, ohne dass dabei die Gruppenzugehörigkeit fokussiert wird.³

³ Außerhalb der Soziologie haben sich durchaus andere Ansätze etabliert. Beispielsweise erweitert Bojanowski (2008) die Definition des Begriffs Benachteiligung in Anschluss an Bohlinger (2004) um individuelle Faktoren (wie kognitive, psychische und physische Beeinträchtigungen) sowie Brüche in der Schulbiografie und Marktbenachteiligungen (beispielsweise durch konjunkturelle Lagen). In dieser Schwerpunktsetzung, die in der Berufspädagogik an Bedeutung gewonnen hat, werden also „reale“ Probleme, die Jugendliche beim Übergang in den Arbeits- und Ausbildungsmarkt haben können, betrachtet, wobei die Unterscheidung zwischen Leistungsfähigkeit und sozialer Herkunft eine untergeordnete Rolle einnimmt.

Diesen Modellen liegen zwei unterschiedliche Gerechtigkeitsbegriffe zugrunde. Während das Proporzmodell auf Verteilungsgerechtigkeit abhebt und von der Grundannahme ausgeht, dass Begabung über die Gruppenmerkmale hinweg gleich verteilt ist, wird im meritokratischen Modell die Leistungsgerechtigkeit im Resultat betrachtet („jeder nach seinen Fähigkeiten und Leistungen“), wobei jedoch das Zustandekommen der Leistungsfähigkeit, also die je nach sozialer Herkunft ganz unterschiedlich intensive Förderung, sowie die Definition der relevanten Fähigkeiten (und deren Messung) ausgeblendet werden.⁴ Die komplexen Problematiken und Dilemmata, die mit den beiden Gerechtigkeitskonzepten einhergehen, können hier nicht erörtert werden, insbesondere auch deshalb nicht, weil es hierfür einer umfassenden philosophischen, anthropologischen und auch biologischen Diskussion über die jeweiligen Grundannahmen und Forschungsergebnisse bedarf.⁵

Der gesamte vorliegende Text fokussiert daher die *soziale* Reproduktion und Transformation von Ungleichheit. Die in diesem Kapitel folgenden Ausführungen skizzieren die vielfach bestätigten empirischen Ergebnisse, die zeigen, dass Menschen, die in ressourcenschwachen Milieus aufwachsen, nach *beiden* Modellen als benachteiligt gelten können. Hinzu kommt die Tatsache, dass es in anderen Ländern (beispielsweise Finnland, Schweden, Kanada, Japan) durchaus gelingt, den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg deutlich zu schwächen – ohne dass es einem dieser Staaten gelingt, diesen vollständig zu negieren. In genau diesen Staaten ist zugleich das Kompetenzniveau insgesamt höher als in Deutschland (Deutsches PISA-Konsortium 2003). Eine genetisch und begabungstheoretisch konnotierte Gegenargumentation müsste erklären, warum in diesen Ländern die ‚Veranlagungen‘ der Kinder insgesamt und nach Herkunftsgruppen günstiger zu sein scheinen als dies in Deutschland der Fall ist.

⁴ Während sich das Bildungssystem der DDR an dem Proporz-Modell orientierte, war in der BRD das meritokratische Modell deutlich dominanter (Geißler 2011, S. 273f.). Insgesamt lässt sich jedoch festhalten, dass in modernen Gesellschaften die individuelle Leistung das zentrale Fundament für soziale Wertschätzung ist (Honneth 1984b). Dennoch werden auch in modernen Gesellschaften zunehmend die Rahmenbedingungen, innerhalb derer sich Leistungsfähigkeit entwickelt, diskutiert: Dies drückt sich beispielsweise durch Quotenregelungen in der Arbeitswelt und durch die genaue Beobachtung der Verteilung von Kompetenzen und Abschlüssen im Bildungssystem aus.

⁵ Ohne diesen Aspekt hinreichend würdigen zu können, soll dennoch erwähnt werden, dass die soziale Benachteiligung der Frauen im Beruf trotz enormer Bemühungen bis heute nachweisbar ist. Gleichzeitig hat sich die Ungleichheitsdimension Geschlecht im Bildungssystem vollständig aufgehoben: Heute sind eher die Jungen und jungen Männer an Sonder- und Hauptschulen überrepräsentiert und an Realschulen und Gymnasien unterrepräsentiert (Quenzel/Hurrelmann 2010; Blossfeld u.a. 2009; Wenzel 2010). Diese Verkehrung einer Ungleichheitsdimension ist ein äußerst seltener Fall und wird häufig als Beleg dafür herangezogen, dass Bildungspolitik wirken kann.

2.2 Bildungsarmut und soziale Ungleichheit

Im internationalen Vergleich zeigen sich im deutschen Bildungssystem drei besonders problematische Befunde, die sich sowohl auf die Bildungsbeteiligung als auch auf den Kompetenzerwerb beziehen.⁶ *Zum einen* ist der Anteil derjenigen mit tertiärem Bildungsabschluss in Deutschland mit etwa 25% im internationalen Vergleich relativ gering, während gleichzeitig 32,2% eines Jahrgangs höchstens einen Hauptschulabschluss erreichen. Weitere 10% erlangen nicht einmal diesen grundlegenden Abschluss und können als „zertifikatsarm“ bezeichnet werden (Allmendinger/Helbig 2008). Insbesondere diese benachteiligten Jugendlichen befinden sich nach Abschluss der allgemein bildenden Schule in ‚Warteschleifen‘ zwischen Schule und Ausbildung bzw. Arbeitsmarkt. Bis zum Jahr 2000 waren es zwischen 350.000 und 450.000 Jugendliche, seitdem stabil zwischen 400.000 und 500.000, die keine Chance auf dem Ausbildungsmarkt hatten und im sogenannten Übergangssystem Qualifikationen nachholten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 2010).⁷ *Zum anderen* zeigt PISA, dass 20% der 15-Jährigen höchstens Kompetenzstufe I im Lesen erreichen und damit als Risikogruppen einzustufen sind (Deutsches PISA-Konsortium 2003, S. 61ff.).⁸ Beide Sachverhalte, Zertifikats- und Kompetenzarmut, widersprechen dem Selbstverständnis einer Wissensgesellschaft, in der life-long-learnig und employability wie selbstverständlich diskutiert werden. *Zum dritten* hängen die beiden ersten Punkte in Deutschland sehr eng mit der sozialen Herkunft zusammen: „Ausgeprägte soziale Disparitäten im Bildungssystem sind ein gut dokumentierter Befund, an dem kaum noch gezweifelt wird“ (Maaz u.a. 2010, S. 69). Denn bei der Betrachtung, wer von Bildungsarmut betroffen ist, kann festgestellt werden, dass die soziale und ethnische Herkunft sowie das Geschlecht die zentralen Merkmale darstellen, durch die die Bildungskarrieren von Lernenden beeinflusst werden. War vor einigen Jahrzehnten noch die Arbeitertochter der bildungspolitische ‚Problemfall‘, so werden heute Jungen, insbesondere Migrantensöhne, strukturell

⁶ Die Unterscheidung zwischen Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb stellt die zweite zentrale Grundkategorie der empirischen Bildungsungleichheitsforschung dar. Bildungsbeteiligung steht hierbei für die besuchten Bildungsinstitutionen und insbesondere die erworbenen Abschlüsse, die Betrachtung des Kompetenzerwerbs fokussiert die messbaren Fähigkeiten. Diese etablierte Unterscheidung gibt bereits einen ersten Hinweis darauf, dass innerhalb des komplexen Bildungssystems nicht ohne Weiteres davon ausgegangen werden kann, dass von dem einen auf das andere geschlossen werden kann. Hierzu werden in den folgenden Abschnitten mehrere Beispiele skizziert. (Vgl. auch Kapitel 4, wo die unterschiedlichen Formen kulturellen Kapitals nach Bourdieu dargestellt werden.)

⁷ Begünstigt durch den demografischen Wandel sinken die Zahlen der Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz seit dem Jahr 2010 stetig, ohne dass sich an deren Bildungserfolg Grundlegendes geändert hat.

⁸ Neuere Untersuchungen zeigen, dass der Anteil dieser Risikogruppe tendenziell sinkt, aber weiterhin auf einem hohen Niveau liegt (Deutsches PISA-Konsortium 2007).

benachteiligt (Geißler 2008). Selbst bei gleichen Leistungen hat die soziale Herkunft einen Effekt auf die Bildungskarriere.

Wo Bildungsungleichheit entsteht und sich vergrößert, ist kaum genau herauszustellen. Insgesamt können jedoch vier Bereiche identifiziert werden, die in der Forschung zu Bildung und Ungleichheit eine besondere Rolle spielen:

Zunächst sind *vor- und außerschulische Aspekte* von besonderer Relevanz, da bereits vor der Einschulung sozial bedingte Unterschiede feststellbar sind. Ebenso verschärfen sich die Leistungsrückstände sozial benachteiligter Kinder insbesondere während der Sommerferien (Becker u.a. 2008; Ditton 2008; Maaz u.a. 2010). Beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen, also bei diesem *Bildungsübergang*, spielt die soziale Herkunft eine ausgeprägte Rolle (Boudon 1974; Becker 2000; Maaz u.a. 2010). Im *stratifizierten System* der Sekundarstufe I setzt sich dieser Schereneffekt weiter fort, was insbesondere mit den unterschiedlichen Lehrplänen und Entwicklungsmilieus der verschiedenen Schulformen erklärt wird (Becker u.a. 2006; Maaz u.a. 2010). Ob *innerhalb einer Bildungsinstitution* soziale Ungleichheit entsteht oder sich verstärkt ist nicht eindeutig feststellbar. Mehrere Studien geben hierfür Hinweise, jedoch handelt es sich hierbei um qualitative Studien (beispielsweise Gomolla/Radtke 2002; Helsper u.a. 2009). Quantitative Studien konnten dies für Deutschland nicht feststellen, was u.a. auf die bereits stattgefundenen Selektionsprozesse (stratifiziertes System) oder auch auf die für diese Fragestellung ungeeigneten Forschungsdesigns zurückgeführt wird (Maaz u.a. 2010, S.80ff.).

Aus der empirischen Bildungsforschung lassen sich entsprechend zwei grobe Bereiche für die Bildungsbenachteiligung von Kindern aus bildungsfernen Schichten ableiten. Zum einen existiert eine herkunftsbedingte Form der *Selbstdiskriminierung* durch das Erziehungsverhalten und durch die Bildungsentscheidungen in den Familien (Becker/Lauterbach 2008a; Boudon 1974). Zum anderen bestehen institutionelle Mechanismen, die sich nachteilig auf den Bildungserfolg von Arbeiter- und Migrantenkindern auswirken (können). Diese *Institutionelle Diskriminierung* besteht u.a. durch die frühe Selektion im stratifizierten Schulsystem und die unterschiedlichen Entwicklungsmilieus in den Schulformen, durch die Lehrerempfehlungen bei der Schulformzuweisung, durch die Form des Unterrichts und seiner Inhalte sowie durch stereotype Erwartungshaltungen der Lehrkräfte (Gomolla/Radtke 2002; Dravenau/Groh-Samberg 2008).⁹ Dementsprechend kann trotz Kontrolle der Leistungsfähigkeit der Kinder sowohl in Be-

⁹ Eine klare Unterscheidung zwischen institutioneller und familialer Diskriminierung erscheint kaum möglich, da die vorliegenden institutionellen Strukturen bestimmte Familienentscheidungen überhaupt erst zulassen (oder beschränken können). Wenn nämlich – wie in anderen Ländern üblich – kaum grundlegende Entscheidungen den Eltern überlassen werden, können Familienentscheidungen gar nicht erst zum Tragen kommen.

zug auf Bildungsentscheidungen in den Familien als auch bei der Leistungsbeurteilung in der Schule ein Herkunftseffekt nachgewiesen werden (Geißler 2008).

Dass die soziale Benachteiligung mit der sozialen Herkunft zusammenhängt, erscheint mittlerweile trivial. Und gerade die Institution Schule ist ein Ort, an dem die soziale Ordnung und damit die bestehenden sozialen Ungleichheiten reproduziert werden (vgl. Bourdieu/Passeron 1971). Die mit PISA 2000 entflammte und seither brennende Diskussion um Chancen(un)gerechtigkeit im deutschen Bildungssystem lässt sich nur damit begründen, dass hierzulande die soziale Herkunft *deutlich stärker* über den Bildungserfolg entscheidet als dieser Zusammenhang in anderen Industriestaaten messbar ist. Was dabei häufig untergeht, ist die Tatsache, dass dieser Zusammenhang dennoch in sämtlichen untersuchten Staaten – in unterschiedlicher Intensität – nachweisbar ist. Die „Illusion der Chancengleichheit“ – wie Bourdieu und Passeron (1971) diesen Sachverhalt bezeichneten – kann im internationalen Vergleich also bestenfalls relativiert werden. Nichtsdestotrotz zeigen internationale Vergleichsstudien, dass sich im deutschen Bildungssystem wie in kaum einem anderen soziale Ungleichheiten reproduzieren. Die deutsche Schule ist also nur unzureichend in der Lage, sozial ungleiche Startchancen auszugleichen, und sie kann das meritokratische Versprechen, das ihr zugrunde liegt, nicht stringent halten (Dravenau/Groh-Samberg 2008).

Im Folgenden werden überblicksartig zentrale Ergebnisse zum Zusammenhang von Bildungsbenachteiligung und sozialer Herkunft über alle Bildungsstufen dargestellt. Dabei wird deutlich, dass der ‚Herkunftseffekt‘ dauerhaft wirkt. Abschließend werden Daten zur Bildungsexpansion und zur Bildungsmobilität skizziert.

2.3 Kindheit und Schule

Bei der Betrachtung von Aufstiegsbiografien spielen die Etappen und Mechanismen institutionalisierter Bildung eine besondere Rolle. Bildungsungleichheit wird mittlerweile über alle Phasen des deutschen Erziehungs- und Bildungssystems untersucht. Die zentralen Ergebnisse werden im Folgenden von der frühkindlichen Erziehung bis zur Hochschule und zum Berufseintritt dargestellt, um die Unwahrscheinlichkeiten eines Bildungsaufstiegs aus benachteiligten Milieus zu verdeutlichen.

In *vorschulischen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen* werden bei Arbeiterkindern sowie bei Kindern mit Migrationshintergrund deutlich häufiger Unsicherheiten im Sprachverständnis sowie nicht ausreichende Deutschkenntnisse festgestellt als bei der deutschen Vergleichsgruppe (Becker/Lauterbach 2008b). Diese Lernrückstände gehen auf die familiäre Erziehung zurück. Gleichzeitig

werden öffentliche frühkindliche Erziehungsangebote von unteren Schichten seltener angenommen: Ein Blick auf die Beteiligung im vorschulischen Elementarbereich zeigt, dass sowohl das Haushaltseinkommen als auch der Bildungsstand der Eltern mit der Nutzung von Kindertageseinrichtungen korrelieren (u.a. Kreyenfeld 2008). Andere Studien zeigen, dass die Lernentwicklung von Kindern mit jedem Jahr vorschulischer Bildung positiver verläuft (u.a. Kratzmann/Schneider 2009). Dies gilt für Kinder mit Migrationshintergrund in besonderer Weise (Becker 2010a). Von dem pädagogischen Personal wird weiterhin bemängelt, dass viele Kinder aus bildungsfernen Familien gar nicht regelmäßig in den Institutionen erscheinen und somit kaum eine systematische Förderung bestehender Defizite möglich ist (Arroum 2012). Gleichzeitig liegen auch Hinweise vor, dass die vergleichsweise schwach ausgeprägte Profession von Erzieherberufen dazu führt, dass sich bisher noch kein professioneller Umgang mit unterschiedlichen Herkunftsn von Kindern etabliert hat (u.a. Rosken 2009).¹⁰

Internationale Ergebnisse zeigen, dass die höchsten Bildungsrenditen bei Investitionen in der vorschulischen Phase zu erwarten sind (Pfeiffer 2010; Heckmann/Lochner 2000). Dadurch, dass die Teilnahme an vorschulischer Bildung fakultativ ist, gewinnt hier der Einfluss des Familienhintergrunds eine besondere Bedeutung. Während die staatlichen Investitionen im Kindesalter in Deutschland relativ gering sind, spreizt sich die Schere zwischen den Kindern durch ungleiche Investitionsbereitschaft und -volumina, die von den Familien aufgebracht werden (Pfeiffer 2010). Von einer Erhöhung der staatlichen Investitionen würden Kinder aus sozial benachteiligten Familien am stärksten profitieren.¹¹ In dieser ersten Phase der institutionalisierten Erziehung sind also die Unterschiede, die sich im weiteren Bildungsverlauf weiter ausweiten, bereits deutlich sichtbar.

Die IGLU-Studie macht deutlich, dass die Testergebnisse von deutschen Grundschulkindern im internationalen Vergleich insgesamt besser sind als dies

¹⁰ Rabe-Kleberg (2010) rekonstruiert die historische Entwicklung des Kindergartens in Deutschland. Dabei wird deutlich, dass es bei der Etablierung einer professionellen frühkindlichen Bildung nicht an innovativen Konzepten, sondern an gesellschaftlicher Akzeptanz gemangelt hat. Nachdem das sich langsam verbreitende Konzept eines Kindergartens als Ort der frühen Menschenbildung nach der gescheiterten 1848er Revolution verboten wurde, wanderten die Anhänger dieses Modells (überwiegend Erzieherinnen) nach England und die USA aus, wo sie ihre Ideen erfolgreich verbreiten konnten. Ebenso haben die skandinavischen Länder viele dieser Ideen aufgegriffen. So kann also konstatiert werden, dass die Stärken der angelsächsischen und skandinavischen Bildungssysteme, nämlich eine professionelle frühkindliche Bildung für alle Kinder, aus deutschen Ideen und Konzepten entwickelt wurden, die sich jedoch hierzulande nicht haben durchsetzen können (Rabe-Kleberg 2010, S. 48 ff.).

¹¹ Der Schwerpunkt der Familienförderung besteht in Deutschland im Bereich der Steuervergünstigungen, während die Ausgaben für frühkindliche Bildung auf einem international geringen Niveau liegen. Dadurch profitieren einkommensstarke Familien überproportional stark von familienpolitischen Maßnahmen (vgl. ausführlich El-Mafaalani 2011a).

am Ende der Sekundarstufe I der Fall ist (Bos u.a. 2003, S. 292ff.). Die *Primarstufe* kann des Weiteren soziale Unterschiede moderat kompensieren, zumindest ist die Leistungsstreuung insgesamt und nach sozialer Herkunft noch nicht so stark ausgeprägt wie in späteren Phasen.¹² In den Grundschulen müssen dabei zwei wichtige Aufgaben erfüllt werden: Erstens werden Kinder hier erstmals in grundlegende Kulturtechniken eingeführt (Lesen, Rechnen, Schreiben) und zweitens muss von den Lehrkräften und Eltern am Ende der Grundschulzeit der weitere Entwicklungsverlauf jedes einzelnen Kindes antizipiert werden. Die Kultusministerkonferenz hat für den zweiten Aspekt folgende Empfehlung ausgesprochen:

„Für die Entscheidung über die Aufnahme eines Kindes in eine weiterführende Schule sind die für eine erfolgreiche Bildungsarbeit unentbehrlichen Kenntnisse und Fertigkeiten festzustellen; es sind aber auch Eignung, Neigung und Wille des Kindes zu geistiger Arbeit insgesamt zu werten“ (KMK, 2006, S. 5).¹³

Die Tatsache, dass sich nach der Grundschulzeit der *Übergang in das mehrgliedrige Schulsystem* vollzieht, lässt dieser Phase besondere biografische Bedeutung zukommen. Die Praktiken der ‚Überweisung‘ in die verschiedenen Schulformen¹⁴ nach der Grundschule verstärken soziale Ungleichheit nachweislich. Elterliche Bildungsaspiration und -entscheidungen haben einen starken Einfluss auf die gewählte Schulform.¹⁵ Insbesondere Familien aus bildungsfernen Milieus können mangels Erfahrungen den Aufwand und die Erfolgchancen auf höheren Schulen kaum abschätzen und entscheiden sich häufig für den ‚einfacheren‘ Weg.

¹² Allerdings zeigt sich auch in der Grundschule, dass ein Migrationshintergrund die Wahrscheinlichkeit, in der Grundschule zurückgestellt zu werden, deutlich erhöht – dies gilt ebenso für die soziale Herkunft der Kinder (beispielsweise gemessen am Beruf der Eltern) (Krohne/Tillmann 2006; Krohne u.a. 2004; Bellenberg u.a. 2004; Gomolla/Radtke 2002).

¹³ Nach wie vor hält die KMK an der fragwürdigen Differenzierung in „praktische“ und „geistige“ Begabung fest. Bereits diese Differenzierung entspricht Bourdieus (1987a) Unterscheidung zwischen dem Habitus der Notwendigkeit, der auf Anwendung und Nützlichkeit abhebt, und dem Habitus der Distinktion, der das Unnötige und Geistige betont, und deutet darauf hin, dass hier nicht nur die Begabung, sondern auch der soziale Hintergrund eine Rolle spielen wird (hierzu auch Kapitel 4).

¹⁴ Je nach Bundesland können es bis zu fünf Schulformen sein: Gymnasium, Gesamtschule, Realschule, Hauptschule, Sonderschule. (Durch die föderal uneinheitlichen Bezeichnungen und rechtlichen Regelungen können bundesweit 15 Schulformen unterschieden werden, wobei die Differenzen meist marginal sind.)

¹⁵ Erstaunlich sind die Daten zu den Bildungsaspirationen bei türkeistämmigen Eltern. Diese sind überdurchschnittlich hoch, was sich jedoch im Bildungserfolg ihrer Kinder nicht widerspiegelt – im Gegenteil: sie schneiden deutlich unterdurchschnittlich ab. Dies wird darauf zurückgeführt, dass die Eltern kaum Kenntnisse über das deutsche Bildungssystem haben und die Funktion der deutschen Schule überschätzen (hierzu Bittlingmayer/Bauer 2007). Dieser Sachverhalt wird in der empirischen Untersuchung (Kapitel 6) vertieft.

Die vorausgesetzte aktive Mitarbeit der Eltern bei der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler in der *Halbtagschule* verstärkt die Tendenz der ‚Vererbung‘ von Bildungsaffinität und -niveau weiter (Solga/Wagner 2008; Hillmert 2008). So zeigt eine aktuelle Studie, bei der der Bildungserfolg türkeistämmiger Kinder in unterschiedlichen europäischen Staaten untersucht wurde, dass die Unterstützung bei den Hausaufgaben durch die Eltern oder Geschwister, das Sprechen über Schule und die Anteilnahme an schulischen Erlebnissen oder die Existenz eines ruhigen Arbeitsplatzes für die Hausaufgaben in einem starken Zusammenhang mit dem Bildungserfolg dieser Schüler/innen in Deutschland steht, während solche häuslichen Voraussetzungen beispielsweise in Schweden praktisch keine Rolle spielen (Wilmes u.a. 2011, S. 44).¹⁶ Ebenso verbessern regelmäßige Gespräche zwischen Eltern und Lehrkräften die Erfolgswahrscheinlichkeit des Kindes (Wilmes u.a. 2011, S. 45).

Kinder aus bildungsfernen Familien bzw. mit Migrationshintergrund müssen im Vergleich zu ihren Altersgenossen deutlich bessere Leistungen zeigen, um von den Lehrkräften eine Gymnasialempfehlung zu erhalten (Ditton 2008; Lehmann u.a. 1997; Gomolla/Radtke 2002).¹⁷ Des Weiteren lässt sich zeigen, dass Migrantenkinder deutlich häufiger die Hauptschule besuchen als dies bei einheimischen Kindern der Fall ist.¹⁸ Insgesamt kann in nationalen wie auch internationalen vergleichenden Studien gezeigt werden, dass eine *frühe Selektion zu erhöhter Chancenungleichheit* führt (Wößmann 2007; Maaz u.a. 2010). In diesem Zusammenhang wird auch erkennbar, dass sich die Entwicklungschancen der Kinder (insbesondere die Lernentwicklung) je nach Schulform, aber auch je nach Einzelschule unterscheiden (Baumert u.a. 2003, S. 286).

„Folglich weisen die PISA-Ergebnisse darauf hin, dass die im internationalen Vergleich ungewöhnlich große Leistungsstreuung am Ende der Vollzeitschulpflicht zu einem nicht unerheblichen Teil in der Sekundarstufe I institutionell erzeugt oder zumindest verstärkt wird“ (Wenzel 2010, S. 61).

¹⁶ So „sinken die Chancen für Kinder aus türkischen Familien in Deutschland, ein Gymnasium zu besuchen, praktisch gegen Null, wenn die Eltern in der Grundschule nicht helfen“ (Wilmes u.a. 2011, S. 44f.). In den anderen untersuchten Staaten liegen derart ‚eindeutige‘ Ergebnisse nicht vor.

¹⁷ In der PISA-Studie wurden die ungleichen Bildungschancen folgendermaßen beziffert: Selbst bei Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten und der Lesekompetenz haben Kinder der oberen Dienstklasse im Vergleich zu Arbeiterkindern eine dreifach so große Chance, das Gymnasium zu besuchen (Baumert/Schümer 2001, S. 357; Wenzel 2010, S. 60).

¹⁸ Allerdings gilt dies *nicht* für alle Migrantengruppen in gleicher Weise. Beispielsweise zeigen Segeritz u.a. (2010), dass sich die Bildungsbeteiligung und der Kompetenzerwerb bei Jugendlichen aus Polen und der ehemaligen UdSSR denen der deutschen Jugendlichen angleichen, wohingegen bei türkeistämmigen Jugendlichen die Disparitäten konstant bleiben.

Der einmal beschrittene Bildungsweg ist nachträglich nur bedingt revidierbar. Etwa 90% der Schüler/innen verbleiben, trotz der formalen *Möglichkeit eines Schulwechsels*, in der Schulform, die nach der Grundschule ‚vorgesehen‘ wurde (Bellenberg u.a. 2004). In den wenigen Fällen, in denen es zu einem Wechsel kommt, handelt es sich meist um einen Abstieg, nicht selten zur Haupt- oder Sonderschule. Wenn von *Durchlässigkeit* die Rede ist, so kann konstatiert werden, dass es sich empirisch betrachtet um Korrekturen „nach unten“ handelt (Bellenberg u.a. 2004, S. 81).¹⁹

Während noch in den 1950ern die Hauptschule relativ heterogen zusammengesetzt und das Gymnasium lediglich für eine kleine, homogene Gruppe vorbestimmt war (10-15% eines Jahrgangs), hat sich die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft diametral gewandelt. Das Gymnasium, das damals der Bildungsort für Privilegierte und Eliten war, ist heute die sozial heterogenste Schulform, die Hauptschule die sozial homogenste (Baumert/Schümer 2001, S. 371).²⁰ Die *Entmischung der Hauptschule* geht einher mit sozialer Verarmung und fördert die Entstehung einer ungünstigen Lernumwelt. Betrachtet man die Mitschüler/innen als aktivierbare soziale Ressource, so ist die Schülerschaft gemeinsam mit den familiären Verhältnissen eine entscheidende Größe zur Erklärung sozialer Benachteiligung im Schulsystem. Damit sind Hauptschüler doppelt benachteiligt.

„Da der Erfolg in unserem Schulsystem – wie der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulleistung ausweist – besonders von der außerschulischen Vorbildung, der Lernmotivation, den habitualisierten Lerngewohnheiten sowie der Sprachbeherrschung abhängig ist, ist die jeweilige Schulumgebung für Kinder aus sozial benachteiligten Familien besonders wichtig“ (Solga/Wagner 2008, S. 197).

Durch die Schulkomposition können demnach familiäre Ungleichheiten verstärkt oder kompensiert werden. Wenn Beck (1986) von einem Fahrstuhleffekt spricht,

¹⁹ Es ist durchaus möglich, dass ein Hauptschüler ‚zu gut‘ für die Hauptschule ist oder in seiner Lernentwicklung sehr gute Fortschritte gemacht hat. Ein solcher Hauptschüler wird allerdings nicht dazu gedrängt, die Realschule oder gar das Gymnasium zu besuchen. Dieser Sachverhalt lässt sich durchaus ‚rational‘ erklären: Lehrkräfte an Hauptschulen wollen auf die leistungsstärksten Schüler nicht verzichten, da ansonsten das Lernumfeld an den Hauptschulen weiter verarmen würde. Darüber hinaus entwickeln sich an Hauptschulen bedingt durch die – gut gemeinte – spezifische Schulkultur und das pädagogische Engagement der Lehrkräfte „Haltekräfte“ (Zaborowski/Breidenstein 2010). Damit die Hauptschule keine Restschule wird, werden solche Übergänge zeitlich ‚nach hinten‘ verschoben, was für die betroffenen Schüler/innen durchaus mit Risiken verbunden sein kann. Denn an Hauptschulen besteht nachweislich ein ungünstigeres Entwicklungsmilieu als an anderen Schulformen (Ackeren/Klemm 2009).

²⁰ Das gilt nicht für alle Bundesländer in gleicher Weise. Beispielsweise hat die Hauptschule in Bayern (noch) eher Volksschulcharakter und ist damit stärker sozial durchmischt als etwa in NRW. Diese soziale Durchmischung der Hauptschule wird in Bayern mit dem in Deutschland geringsten Anteil an Gymnasiasten ‚erkauf‘.

wonach alle eine Etage höher gefahren seien, so trifft diese gegenwartsdiagnostische Darstellung für Hauptschüler/innen nicht zu,²¹ was Beck auch ausdrücklich betont: „Der Gang durch die Hauptschule wird zur Einbahnstraße in die berufliche Chancenlosigkeit“ (Beck 1986, S. 245). Sie sind in ihrer Etage verblieben und damit ist die soziale Distanz zwischen diesen „Zurückgelassenen“ und Jugendlichen höherer Schultypen größer geworden (Solga/Wagner 2008). Entsprechend führte die Bildungsexpansion in Deutschland nicht zu einer strukturellen Umgestaltung schulischer Selektionsprozesse. Daher kann von einer „selektiven Bildungsexpansion“ (Vester 2008) gesprochen werden. Jene, die nicht an der Expansion teilhaben, sind die Verlierer, da durch die quantitative Öffnung höherer Bildungsinstitutionen das Schulversagen und der Hauptschulbesuch an sich immer stärker als individuelles Versagen legitimierbar (gemacht) werden. Dies wird auch dadurch deutlich, dass bildungspolitische Maßnahmen der Benachteiligtenförderung üblicherweise *nach* Verlassen der Hauptschule einsetzen und diese Jugendlichen dann wieder ‚unter sich‘ sind (El-Mafaalani 2010).²²

Welchen Beitrag das Lehrerhandeln für die Bildungsungleichheit hat, wird ersichtlich, wenn man betrachtet, wie *Leistungsbeurteilungen* zustande kommen. Insgesamt kann festgestellt werden, dass Schulnoten und Empfehlungen für die weiterführenden Schulen nur bedingt aussagekräftig sind. Jungen werden tendenziell bei der Notenvergabe und bei Schulempfehlungen benachteiligt, was auf das angepasstere Verhalten von Mädchen, die als „schulschlauer“ bezeichnet werden, zurückgeführt wird (Blossfeld u.a. 2009).²³ Es fließen nicht nur die kog-

²¹ Allerdings muss betont werden, dass das Phänomen der Unterschichtung die These des Fahrstuhleffekts nicht zwingend schwächt. Die Tatsache, dass gezielt bildungsferne Arbeitskräfte (überwiegend aus Südeuropa) ‚importiert‘ wurden, ermöglichte der einheimischen Bevölkerung moderate soziale Mobilität (Geißler 2011, S. 248ff.). Die heutige ‚Arbeiterklasse‘ bzw. ‚Unterschicht‘ hat entsprechend wenig mit jener der 1960er gemeinsam (Beck 2008). Gleichzeitig stellt Beck fest: „Wir haben es hier (möglicherweise) mit der Paradoxie zu tun: Je mehr Arbeiterkinder im Zuge der Bildungsreformen aufgestiegen sind, desto konstanter erscheint die Klassenstruktur, weil die aufgestiegenen Arbeiterkinder nun ihren Akademikerstatus an ihre Kinder ‚vererben‘“ (Beck 2008, S. 308). Zumindest für Hauptschülerinnen und Hauptschüler gilt dieser Sachverhalt jedoch nicht. Zum anderen übersieht diese ‚oberflächliche‘ Argumentation die Ergebnisse international vergleichender Forschung zu Bildungs- und sozialer Mobilität sowie die moderne Milieuforschung (vgl. Kapitel 2.7 und 2.8).

²² So bemerkt Bojanowski (2008, S. 33) in Bezug auf die berufliche Benachteiligtenförderung: „Die herkömmliche Arbeits- oder Berufsvorbereitung, mit der die jungen Menschen gefördert werden sollen, führt eher zu Stigmatisierung und Reduzierung der Arbeitsmarktchancen“.

²³ Helbig (2010) hat gezeigt, dass Jungen in Grundschulen mit vielen Lehrerinnen minimal schlechter bewertet werden und dementsprechend auch seltener für das Gymnasium empfohlen werden als an Schulen mit weniger Lehrerinnen. Die ‚alte‘ These, dass die Feminisierung des Lehrberufs für das immer schlechtere Abschneiden der Jungen verantwortlich gemacht werden kann, lässt sich allerdings mit diesen Ergebnissen nicht bestätigen. Quenzel/Hurrelmann (2010) stellen bei einer Analyse vieler einschlägiger Studien fest, dass es nicht lediglich Qualifikationen sind, bei denen junge Männer deutlich schlechter abschneiden als junge Frauen, sondern insbesondere auch die für die junge Generation wichtigen Entwicklungsaufgaben „Bindung“, „Rege-

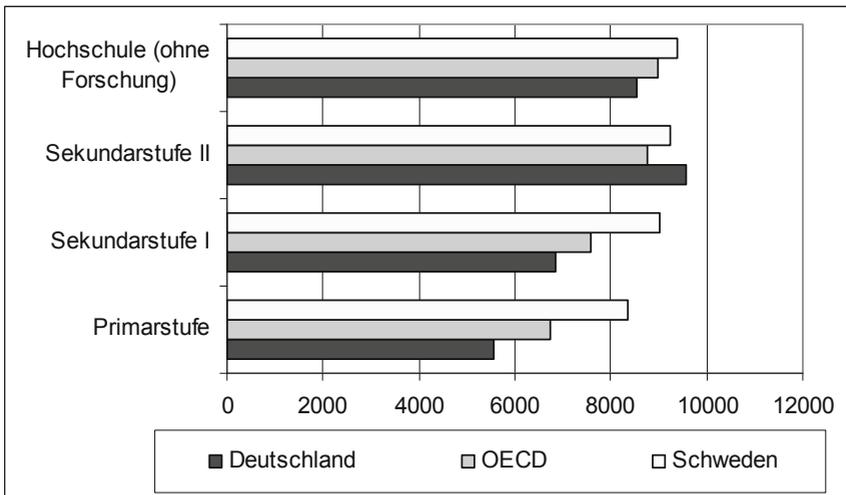
nitiven Fähigkeiten, sondern auch gute Umgangsformen, positives Sozialverhalten, Ausdrucksfähigkeit, Disziplin in die Bewertung mit ein (Ditton 2008). Habitus und soziale Herkunft werden dadurch immer implizit mitbewertet – zum Nachteil von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen und zugewanderten Familien (hierzu Kapitel 4). Es ist ein nach wie vor großes Defizit im Schulwesen, dass in der Schule Fähigkeiten vorausgesetzt werden, die eigentlich in der Schule gelernt werden sollten (Böttcher 2005b; Kramer 2011). Diese unterstellten Voraussetzungen stehen in einem Zusammenhang mit Normalitätsannahmen, die sich an der Erziehung und Sozialisation einer ‚deutschen Mittelschichtfamilie‘ orientieren (El-Mafaalani 2011b). Leistungen werden insgesamt intuitiv und uneinheitlich beurteilt (Ditton 2008). Diese beträchtlichen Interpretationsspielräume erklären Leistungsüberschneidungen zwischen Schüler/inne/n (und Klassen) verschiedener Schulformen, was im Umkehrschluss bedeutet, dass es nicht nur in Ausnahme- bzw. Einzelfällen zu beobachten ist, dass leistungsstarke Haupt- oder Realschüler/innen ein höheres Kompetenzniveau erreichen als leistungsschwächere oder durchschnittliche Gymnasiast/inn/en.²⁴ Leistungsbewertungen in Form von Noten führen im ungünstigsten Fall zu *Klassenwiederholungen*. Die Verteilung der von Klassenwiederholungen Betroffenen macht sichtbar, wie sehr dieses Selektionsinstrument sozial benachteiligend wirkt, insbesondere im Hinblick auf Kinder mit Migrationshintergrund (Krohne/Tillmann 2006).²⁵

neration“ und „Partizipation“. Es scheinen aus dieser Sicht weit mehr als ‚nur‘ schulisch relevante Kompetenzbereiche zu sein, bei denen männliche Jugendliche Defizite aufweisen.

²⁴ So zeigen die PISA Ergebnisse, dass es zu beträchtlichen Leistungsüberschneidungen zwischen Lernenden verschiedener Schulformen kommt (Deutsches PISA-Konsortium 2003). Die ‚Uneinheitlichkeit‘ von Leistungsbewertungen ist ebenso ein Resultat einer unsystematischen Vorbereitung der (angehenden) Lehrkräfte auf einen wesentlichen Bestandteil ihrer Arbeit. Luhmann (1998, S. 977f.) beschreibt die prinzipielle Überbetonung von Lehre und Bildung in der Schule; dadurch „bleibt die andere Seite der Form, die Beteiligung des Pädagogen an der sozialen Selektion, unterreflektiert.“ Dieser Tatbestand gewinnt in Deutschland eine besondere Qualität, da hier weder Standards für die Bildungsfunktion (Bildungsstandards) noch für die Selektionsfunktion (einheitliche Bewertungskriterien und -maßstäbe) der Schule vorliegen. Beide Funktionen werden konzeptionell und operativ in den Verantwortungsbereich der einzelnen Lehrkraft gestellt. Durch Zentralprüfungen wird heute versucht entgegenzusteuern, allerdings finden diese Versuche, Vergleichbarkeit herzustellen, erst am Ende der Schulkarriere statt (vgl. hierzu ausführlich El-Mafaalani 2012).

²⁵ In Deutschland haben etwa 25% der 15-Jährigen mindestens einmal eine ‚Ehrenrunde‘ gedreht (Krohne/Tillmann 2006). Damit hält Deutschland einen Spitzenplatz in der OECD inne. Länder wie Schweden und Japan – sie belegen obere PISA-Ränge – liegen bei einem Vergleichswert von unter 1% (Prenzel 2004, S. 285). Die Tatsache, dass erfolgreiche Bildungssysteme auf Klassenwiederholungen fast vollständig verzichten, lässt bereits Zweifel an ihrer Wirksamkeit zu. Alle empirischen Untersuchungen zeigen, dass Sitzenbleiber/innen nach der Klassenwiederholung in der Regel noch schlechter werden, während die versetzten Schüler/innen im weiteren Bildungsverlauf keinen erkennbaren Nutzen daraus ziehen, dass die Leistungsschwächeren den Klassenverband verlassen haben (Krohne/Tillmann 2006). Beachtlich sind die Kosten, die durch Sitzenbleiben entstehen. Sie belaufen sich jährlich auf etwa 1,2 Mrd. Euro (vgl. Statistisches

Abbildung 1: Jährliche Ausgaben pro Schüler/in in PPP-US-Dollar 2007



Quelle: El-Mafaalani 2011a [Daten aus OECD 2010]

Die *Finanzierungsstruktur des Schulsystems* macht ebenso eine Ungleichheit reproduzierende Selektionslogik deutlich. Grob gesprochen lässt sich zusammenfassen: Je erziehungsbedürftiger ein Mensch ist, desto weniger beteiligt sich die öffentliche Hand an der Sozialisation und umso stärker liegt die Verantwortung in der Familie.²⁶ So liegen die Ausgaben für die Sekundarstufe II in Deutschland über dem OECD-Durchschnitt, während die Primarstufe und die Sekundarstufe I im Vergleich mit dem OECD-Durchschnitt deutlich unterfinanziert sind (vgl. Abbildung 1). Im Vergleich mit Schweden verschärft sich diese Diskrepanz deutlich. Für ein schwedisches Grundschulkind liegen die jährlichen Ausgaben 50%, in der Sekundarstufe I 32% über den Ausgaben für die deutschen Vergleichsgruppen. Eine ‚Überfinanzierung‘ findet also lediglich in den Bildungsphasen statt, in denen nicht mehr alle Lernenden von den Ausgaben profitieren

Bundesamt 2003/04), die Personalkosten alleine betragen dabei bundesweit 892,5 Mio. Euro (Frein/Möller 2005). Die mit einer Klassenwiederholung verbundenen Kosten für die Eltern sowie die Kosten (bzw. entgangenen Einnahmen) durch den verspäteten Berufseintritt sind in diesen Modellrechnungen noch *nicht* enthalten.

²⁶ Die Verantwortung der Familie drückt sich heute auch durch selbstfinanzierten Zusatzunterricht aus, was Nachhilfe zu einem zunehmend lukrativen Geschäft werden lässt. Im Jahr 2000 haben etwa 33% der in PISA getesteten Schüler Nachhilfedienstleistungen in Anspruch genommen (Rauschenbach u.a. 2004, S. 388). Nachhilfe benachteiligt damit diejenigen Gruppen, die sich diese nicht leisten können.

können. Die seit vielen Jahren vorliegenden Erkenntnisse zur Entwicklung von Motorik und Begabung widersprechen einer solchen Finanzierungsstruktur. Die Investitionen in der Zeit vor der Einschulung und in der Primarstufe bringen nachweislich die größten Renditen (Pfeiffer 2010; Heckman/Lochner 2000).²⁷

Das stratifizierte Schulsystem bereitet im Wesentlichen auf zwei unterschiedliche Laufbahnen vor: zum einen auf das Berufsausbildungssystem, zum anderen – über die Sekundarstufe II – auf eine hochschulische Ausbildung. Diese beiden Bereiche werden im Folgenden in Bezug auf Ungleichheitsaspekte skizziert.

2.4 Berufsbildung und Hochschulbildung

Nach Verlassen der allgemein bildenden Schulen werden die meisten Schüler/innen in das Berufsbildungssystem integriert. Dieses umfasst drei Bereiche: Ausbildungsklassen im dualen System, rein schulische Ausbildungsberufe (beispielsweise Erzieherberufe) und Bildungsgänge im sogenannten Übergangssystem. Im Übergangssystem befinden sich etwa 40% der Jugendlichen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 96). In diesen Bildungsgängen werden keine beruflichen Abschlüsse erworben. Vielmehr stellen sie Qualifizierungsmaßnahmen dar, um Defizite zu kompensieren und eine berufliche Perspektive zu entwickeln. Allerdings wird konstatiert, dass die meisten Jugendlichen nach Durchlaufen dieser Bildungsgänge und Maßnahmen häufig kaum eine verbesserte Perspektive erwartet. Die „Effektivität des Übergangssystems ist zu hinterfragen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 9). Daher wird auch von „Warteschleifen“ gesprochen wird (El-Mafaalani 2011c).²⁸

Auch im Berufsbildungssystem sind sozial Benachteiligte, insbesondere Migrant/inn/en, in den minderwertigeren Segmenten deutlich überrepräsentiert und in den höherqualifizierenden Segmenten unterrepräsentiert. Dies kann zum einen als Symptom der Benachteiligung im allgemein bildenden Schulsystem betrachtet werden. Zum anderen ist dies das Resultat eines Verdrängungswettbewerbs: Jugendliche mit einfachen und mittleren Schulabschlüssen werden durch Jugendliche mit höheren Abschlüssen verdrängt. Etwa ein Viertel der Hochschulzugangsberechtigten nehmen kein Studium auf, sondern absolvieren stattdessen eine Berufsausbildung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 118). Daher ist für viele Ausbildungsberufe defacto ein (Fach-) Abitur not-

²⁷ Die Finanzierungsschwerpunkte liegen also in den ‚mittleren Laufbahnen‘. Benachteiligte und besonders Leistungsstarke werden in Deutschland nicht in dem Maße gefördert, wie dies in anderen Industriestaaten der Fall ist (Schmidt 2003).

²⁸ Durch die ausführliche Auflistung verschiedener Formen der Benachteiligtenförderung wird bei Bojanowski (2008, S. 39) die kaum noch überschaubare Komplexität dieses Sektors deutlich.

wendig geworden (beispielsweise Bank- oder Industriekaufleute). Diese gesteigerten Qualifikationsanforderungen sind eine ungleichheitsverstärkende Nebenwirkung der Bildungsexpansion (hierzu Kapitel 2.7).

Die Bildungserträge in Deutschland sind im internationalen Vergleich sehr hoch, was insbesondere daran liegt, dass für fast alle Berufe ein ganz bestimmter Berufs- bzw. Bildungsabschluss vorausgesetzt wird (Pollak 2009). Der Zugang zu vielen Berufen wird also über ein vergleichsweise rigides Berechtigungswesen geregelt, wodurch Berufseintritt und -wechsel schwieriger zu realisieren sind als in anderen Ländern. Das ausdifferenzierte und professionalisierte Berufsbildungssystem steht – bei allen Vorteilen – sozialer Mobilität eher im Wege (Pollak 2010, S. 40f.). Denn: In den beiden Staaten, in denen das Berufsbildungssystem am stärksten ausgeprägt ist, Deutschland und Japan, ist auch der Einfluss des Berufs des Vaters auf die eigene Platzierung am Arbeitsmarkt am stärksten (Jonsson u.a. 2009).

Auch der nach der Schule folgende *tertiäre Bildungssektor* wurde im Laufe des vergangenen Jahrhunderts derart umstrukturiert, dass selbst Abiturient/inn/en aus Arbeiterfamilien von einer universitären Ausbildung ‚abgelenkt‘ werden, was zu dem oben angesprochenen Verdrängungswettbewerb führt. Die insgesamt niedrige Hochschulquote und die hohe soziale Selektivität beim Universitätszugang werden daher teilweise als Effekte der Ausweitung von Fachhochschulen und der Berufsbildung gesehen (Müller/Pollak 2008). Entsprechend konstatiert das Bundesministerium für Bildung und Forschung:

„In den von der Sozialerhebung ermittelten Beteiligungsquoten schlägt sich die mehrfache Selektivität auf dem Wege zu einem Hochschulstudium nieder, wie sie im Konzept der Bildungsschwellen zum Ausdruck kommt [...]: Zum einen verläuft die Selektivität in einem ganz entscheidenden Umfang bereits innerhalb des Schulsystems, insbesondere an der Übergangsstelle zwischen Grundschule und Sekundarstufe I, bis hin zum Abschluss der Schullaufbahn und zum Erwerb einer Studienberechtigung. Zum anderen manifestiert sich die Selektivität innerhalb dieses bereits stark vorgefilterten Potentials dann noch einmal an der Schwelle des Hochschulzugangs, wenn zum Beispiel die Entscheidung über die Aufnahme eines Studiums selbst bei gleicher Schulleistung mit der sozialen Herkunft variiert“ (BMBF 2007, S. 10).

Die Studienanfängerquote ist in Deutschland deutlich unter dem OECD-Durchschnitt (Statistisches Bundesamt 2009, S. 6). Obwohl die Studienberechtigtenquote pro Jahrgang bei etwa 45% liegt, nehmen nur etwa 34% eines Abschlussjahrgangs ein Studium auf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung

2010, S. 117ff.).²⁹ Die Wahrscheinlichkeit, trotz einer Hochschulzugangsberechtigung *kein* Studium aufzunehmen, steigt mit sinkendem Bildungsniveau der Eltern.³⁰ Ebenso zeigen verschiedene Studien, dass die Studienfachwahl und der Studienerfolg mit der sozialen Herkunft korrelieren (ausführlich hierzu Schmitt 2010, S. 70 ff.; BMBF 2007). Insbesondere der Zusammenhang von Studienabbruch und sozialer Herkunft hat sich mehrfach bestätigt (u.a. Heublein u.a. 2003; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004). Auch beim Übergang vom Studium zur Promotion schließen sich Akademiker/innen aus benachteiligten Elternhäusern selbst aus: sowohl im Hinblick auf den Anteil derer, die eine Promotion anstreben, als auch bezüglich jener, die eine Promotion abschließen (Bargel 2007; BMBF 2007).³¹

Vom Schulsystem bis hin zum Hochschulzugang lässt sich ein Herkunftseffekt deutlich nachweisen. Die wenigen Kinder bildungsferner Eltern, die eine Hochschulzugangsberechtigung erlangt haben, nehmen deutlich häufiger *kein* Studium auf; selbst dann, wenn sie sich für ein Studium entschließen, brechen sie dieses häufiger vorzeitig ab. Im Folgenden wird zudem gezeigt, dass selbst bei einem erfolgreichen Studienabschluss die Karrierechancen nach sozialer Herkunft variieren.³²

2.5 Berufliche Etablierung nach erfolgreichem Hochschulabschluss

Wie nachhaltig die soziale Herkunft im Lebensverlauf wirksam bleibt, zeigen Studien zur beruflichen Etablierung nach dem Studienabschluss bzw. einer beendeten Promotion. Exemplarisch soll hier eine Studie von Hartmann (2002) skizziert werden, mit der selbst bei promovierten Berufstätigen ein deutlicher Herkunftseffekt nachgewiesen werden konnte. Hartmann stellt zunächst fest, dass die soziale Selektivität im deutschen Topmanagement enorm stark ist. Entgegen der Selbstbeschreibung dieser Topführungskräfte scheinen nicht Leistung und Fleiß die zentralen Kriterien für den Aufstieg in die höchsten Etagen der

²⁹ Je nach Datenquelle und Betrachtungszeitraum ergeben sich marginale Unterschiede in Bezug auf die genannten Anteile (vgl. auch BMBF 2007)

³⁰ Über den dritten Bildungsweg ein Studium aufzunehmen, wird politisch zunehmend erleichtert, jedoch liegt der Anteil dieser Studierenden an allen Studienanfänger/inne/n bei etwa 1% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 118).

³¹ Zudem sei erwähnt, dass die Notwendigkeit, neben dem Studium zu arbeiten, bei Arbeiterkindern deutlich stärker ausgeprägt ist als bei Vergleichsgruppen, was zu größerem „Stress“ führt (Bargel 2007, S. 9). Auslandsaufenthalte während der Studienzeit sind bei Arbeiterkindern ebenso deutlich seltener (Schmitt 2010, S. 80).

³² Auch zur sozialen Selektivität bei der Weiterbildungsbeteiligung liegen umfassende Ergebnisse vor, die hier jedoch nicht bewürdigt werden können. Vgl. hierzu u.a. Bremer (2007) und Schömann/Leschke (2008).

Wirtschaft zu sein: Denn die oberen 3,5% der Gesellschaft (gehobenes Bürger- und Großbürgertum) belegen deutlich über 80% der Spitzenpositionen in der Wirtschaft, wohingegen die deutsche Arbeiter- und Mittelschicht (zusammen 96,5% der Bevölkerung) nur etwa 20% der Spitzenpositionen besetzen. Seit den 1970ern hat sich dieses Verhältnis weiter verschärft – der Anteil der Personen aus der Arbeiter- und Mittelschicht nahm weiter ab (Hartmann 2002, S. 365f.).

Während sich also die soziale Rekrutierung der Führungspositionen als wenig durchlässig erweist, ist der Zugang zur Promotion offener geworden: Etwa 40% der Männer und Frauen, die in den Ingenieurs-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften promoviert wurden, stammen aus der Arbeiterklasse und der Mittelschicht; damit ist der Anteil der Promovierten aus der Arbeiter- und Mittelschicht seit den 1970ern um 10 Prozentpunkte gestiegen. Die übrigen 60% der Promovierten stammen weiterhin aus den oberen 3,5% der Bevölkerung (Hartmann 2002, S. 367). Hartmann (2002) betrachtet anschließend ausschließlich diese Gruppe der Promovierten: Ob diese Personen Topführungskräfte werden oder nicht, kann insbesondere durch die soziale Herkunft erklärt werden, was bedeutet, dass nach der sozialen Selektion im Bildungssystem eine weitere Selektion im Berufsleben stattfindet. Insbesondere in Bewerbungsgesprächen werde der Habitus des Bewerbers bzw. seine habituelle Nähe zu den Auswählenden sichtbar. Da man „sich persönlich für den richtigen Mann in der richtigen Stelle“ hält, sucht man „jemand mit einem der eigenen Person vergleichbaren Persönlichkeitsprofil und Werdegang als Kollege im Vorstand oder in der Geschäftsführung“ aus (Hartmann 2002, S. 372). Der klassenspezifische Habitus kann entsprechend auch als Karrierebasis deutscher Topmanager bezeichnet werden (Hartmann 1995).³³ Zusätzlich zum Habitus profitieren die Akademiker/innen aus der Oberschicht im Vergleich zu Akademiker/inne/n aus unteren und mittleren Schichten über drei weitere Vorteile: Erstens sind die Erwartungen in der Familie überaus hoch gesteckt, sodass bereits im Kindesalter ganz andere Ziele als selbstverständlich anvisiert werden; zweitens verfügen sie über die für das Informiert-Sein nötigen sozialen Ressourcen, sie können sich in Familie und Freundeskreis besser über karriererelevante Faktoren informieren; drittens sind sie risikobereiter und können sich dadurch besser für Karriereverläufe „in Szene setzen“ (ausführlich Hartmann 2002, S. 375).³⁴

³³ Ähnliches stellt Hartmann (1993) auch für Informatiker fest.

³⁴ Hartmann (2007, S. 215ff.) hat zudem die soziale Rekrutierung der Eliten in Europa vergleichend untersucht. Dabei unterscheidet er verschiedene gesellschaftliche Bereiche. Es zeigt sich, dass in Deutschland in allen Bereichen die Herkunft eine nachweisbare Rolle spielt, wobei die Wirtschaft besonders selektiv und die Bereiche Politik und Wissenschaft vergleichsweise offen sind. Im Gegensatz zu Deutschland zeichnet sich insbesondere der schwedische Arbeitsmarkt durch einen vergleichsweise geringen Zusammenhang zwischen Herkunft und Spitzenposition aus. Hier lässt sich bereits vermuten, dass es strukturelle Zusammenhänge geben muss, die bspw.