Bildungsaufsteiger

Eine theoriegeleitete empirische Untersuchung bildungsbezogener Aufwärtsmobilität von Schülern/Schülerinnen aus ressourcenschwachen Milieus

Dem Fachbereich Bildungswissenschaften der
Universität Duisburg-Essen
zur Erlangung des akademischen Grades
Dr. phil.

vorgelegte Dissertation

von

Elke Holländer

aus

Bottrop

Tag der mündlichen Prüfung: 20.08.2015

Gutachter: Prof. Dr. Ullrich Bauer, Prof. Dr. Uwe H. Bittlingmayer

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 7

1. Empirischer und theoretischer Bezugsrahmen 13

1.1 Empirische Bestandsaufnahme: Zur Problematik der Abhängigkeit der Bildungs- und Lebenschancen von leistungsfremden sozialen Merkmalen 13

1.1.1 Bildungsbeteiligung und soziale Ungleichheit in Deutschland – Situationsbeschreibung und Entwicklungstendenzen 19

1.1.2 Bildungschancen und Bildungsmobilität im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft 24

1.1.3 Bildungschancen und Bildungsmobilität im Zusammenhang mit dem Geschlecht 30

1.1.4 Bildungschancen und Bildungsmobilität im Zusammenhang mit der ethnischen Herkunft 31

1.2 Reproduktionstheoretische Erklärungsmodelle für Bildungs-be(nach)teiligung 36

1.2.1 Bildungsungleichheit aus der Perspektive der „Rational Choice Theorie“ im Anschluss an die Forschungsarbeiten Raimond Boudons 37

Zwischenfazit I 49

1.2.2 Bildungsungleichheit aus der Perspektive der „Theorie der Praxis“ im Anschluss an die Forschungsarbeiten Pierre Bourdieus 54

Zwischenfazit II 111

1.3 Forschungsbefunde zu bildungsbezogener Aufwärtsmobilität - ein Überblick 114

1.3.1 Rahmenbedingungen bildungsbezogener Aufwärtsmobilität - der Herkunftskontext 116

1.3.2 Rahmenbedingungen bildungsbezogener Aufwärtsmobilität - die Bildungsinstitutionen 121

1.3.3 Wahrnehmungs-, Deutungsmuster und Handlungsstrategien der Bildungsaufsteiger 123

Fazit: Gibt es den "typischen Bildungsaufsteiger"? 134

1.4 Ableitung erkenntnisleitender Annahmen für die quantitative Untersuchung bildungsbezogener Aufwärtsmobilität 137

2. Forschungsdesign 143

2.1 Zielsetzung und Zusammenfassung der Arbeitshypothesen 143

2.2 Datengrundlage der Sekundäranalyse: Die Repräsentativstudie im Forschungsprojekt "HaBil" 146

2.3 Stichprobenziehung (Bildungsaufsteiger und Vergleichsgruppen) 149
2.4 Operationalisierung theoretischer Konstrukte und Analyseverfahren 153

3. Untersuchungsergebnisse 168

3.1 Soziodemographische Merkmale der Befragten 168

3.2 Habituelle Dispositionen der Bildungsaufsteiger 173
3.2.1 Habituelle Grundorientierungen - Ergebnisse der Clusteranalyse 173
3.2.2 Dimensionen anerkannter jugendspezifischer Selbstkonzepte 192
3.2.3 Copingstrategien bei schulischen Problemen 204
3.2.4 Wahrnehmungen von Schule als Lernort 213

3.3 Der Herkunftskontext als Kapitalquelle 220
3.3.1 Ökonomisches Kapital 220
3.3.2 Kulturelles Kapital 222
3.3.3 Soziales Kapital 225

3.4 Die Lehrer als Quelle sozialen Kapitals 231

3.5 Der Schulerfolg der Bildungsaufsteiger 235

3.6 Zusammenfassung der Befunde 243

4. Theoriegeleitete Diskussion der Befunde 250

5. Folgerungen und Fazit 289

Literatur 296

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: *Realisierung der Stichprobe für die HaBil-Studie im Überblick* *148*

Tab. 2: *Übersicht Stichprobe „ Bildungsaufsteiger und Vergleichsgruppen“* *152*

Tab. 3: *„Schulische Probleme“ – Ergebnis der Faktorenanalyse* *156*

Tab. 4: *Dimensionen milieuspezifischer Habitus- Ergebnis der Faktorenanalyse* *157*

Tab. 5: *Dimensionen anerkannter jugendspezifischer Selbstkonzepte - Ergebnis der Faktorenanalyse* *159*

Tab. 6: *Schulbezogene habituelle Dispositionen – Ergebnisse der Faktorenanalyse* *162*

Tab. 7: *Soziales Kapital 1 (emotionale Hilfestellung durch die Familie: Aufmerksamkeit, Unterstützung, Rückhalt) – Ergebnis der Faktorenanalyse* *163*

Tab. 8: *Soziales Kapital 2 (inhaltliche Hilfestellung durch die Familie) – Ergebnis der Faktorenanalyse* *164*

Tab. 9: *Soziales Kapital 3 (positive Erfahrungen mit Lehrern: Anerkennung, Motivation, individuelle Förderung) – Ergebnis der Faktorenanalyse* *166*

Tab. 10: *Soziales Kapital 4 (negative Erfahrungen mit Lehrern: Ungleichbehandlung, Nichtanerkennung, Konflikte) – Ergebnis der Faktorenanalyse* *166*

Tab. 11: *Geschlechterstruktur in den Teilstichproben* *168*

Tab. 12: *Ausprägung des Merkmals „Migrationshintergrund“ in den Teilstichproben* *170*

Tab. 13: *Teilstichprobe „Bildungsaufsteiger“ differenziert nach soziodemographischen Merkmalen* *171*

Tab. 14: *Streuung der HISEI-Werte in den Teilstichproben* *172*

Tab.15: *Verteilung der Teilstichproben auf die Cluster nach soziodemographischen Merkmalen; Angaben in Prozent, gerundet (HS/BA/GYM)* *190*

Tab. 16: *Wahrnehmung von Schule* *213*

Tab. 17: *Der Schulerfolg anhand der Mathematik- und Deutschnote sowie der Selbsteinschätzung der schulischen Situation* *235*

Tab. 18: *Schulerfolg der Bildungsaufsteiger und habituelle Grundorientierungen* *237*

Tab. 19: *Klassenwiederholungen unter Berücksichtigung soziodemographischer Merkmale* *240*

Tab. 20: *Klassenwiederholung und habituelle Grundorientierungen* *241*

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: *Bildungsbeteiligung (allgemeinbildende Schulen) 1960 und 2010 im Vergleich* *21*

Abb. 2: *Bildungsbeteiligung nach Bildungsherkunft im Jahr 2009* *29*

Abb. 3: *SchülerInnen nach besuchter allgemeinbildender Schulart und Migrationshintergrund* *34*

Abb. 4: *Das AgiS-Milieumodell* *73*

Abb. 5: *Bildungsdispositionen sozialer Milieus auf der Grundlage des Milieumodells der AgiS* *78*

Abb. 6: *Verortung der normativen Grundorientierungen Jugendlicher im Sinus-Milieumodell* *83*

Abb. 7: *Lebensweltenmodell der Sinus-Jugendstudie U18* *84*

Abb. 8: *Habituelle Grundorientierungen (Zustimmungsquoten)* *173*

Abb. 9: *Verteilung der Teilstichproben auf die Cluster* *183*

Abb. 10: *Dimensionen anerkannter jugendspezifischer Selbstkonzepte (Zustimmungsquoten)* *192*

Abb. 11: *Aktive Copingstrategien (Zustimmungsquoten) – „Was tust Du, wenn Du ein Problem in der Schule hast?“* *205*

Abb. 12: *Passive Copingstrategien – „Was tust Du, wenn Du ein Problem in der Schule hast?“* *209*

Abb. 13: *Anzahl im Haushalt befindlichen Bücher* *223*

Abb. 14: *Das Zuhause als Quelle sozialen Kapitals (Zustimmungsquoten)* *225*

Abb. 15: *Positive und negative Erfahrungen mit Lehrkräften (Zustimmungsquoten)* *231*

Einleitung

Bildung ist in modernen Gesellschaften in den vergangenen Jahrzehnten zur wichtigsten Ressource für die soziale Platzierung geworden. Im Zuge der Bildungsexpansion gewannen dabei mittlere und höhere Bildungsabschlüsse für die berufliche Karriere zunehmend an Bedeutung (Geißler 2008: 280ff.) Nicht erst seit der Veröffentlichung der ersten international vergleichenden Schulleistungsstudie der OECD (PISA 2000) jedoch ist bekannt, dass in Deutschland die Bildungs- und damit Lebenschancen eines Kindes eng mit dessen sozialer Herkunft verknüpft sind (Baumert u.a. 2001; 2003). Soziale Ungleichheit reproduziert sich demnach fortlaufend im Zusammenhang von Herkunftsbedingungen und Bildungslaufbahn. Das deutsche Bildungswesen trägt insgesamt nur unzureichend dazu bei, die ungleichen Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen sozialen Milieus für eine erfolgreiche Bewältigung der schulischen Leistungsanforderungen zu kompensieren. Zahlreiche Studien weisen sogar darauf hin, dass das Schulsystem selbst die Reproduktion sozialer Ungleichheitsverhältnisse weiter forciert.

Die Entwicklung der Bildungsmobilität in Deutschland betrachtend, kommt der Sozialstrukturanalytiker Rainer Geißler zu dem Schluss, trotz der positiven Effekte der Bildungsexpansion heute sei zu konstatieren, dass „sich [.] die Chancenabstände zwischen privilegierten und benachteiligten Gruppen vergrößert [haben]“ (Geißler 2008: 285). Zwar hätten sich die Bildungschancen insgesamt für alle Bevölkerungsschichten erhöht, jedoch sei ein Abbau von schichtspezifischen Chancenunterschieden nur im Bereich der mittleren Bildungsabschlüsse signifikant vorangeschritten. An Gymnasien und insbesondere beim Hochschulzugang hingegen seien gerade „Arbeiterkinder“ weiter abgehängt worden (ebd.).

Die geschilderte Situation ist insofern als gesellschaftliches und politisches Problem zu interpretieren, als das Selbstverständnis einer demokratisch verfassten Gesellschaft und die Legitimation der bestehenden Herrschafts- und Machtverhältnisse auf der Annahme beruhen, dass jedem Individuum potentiell die gleichen Möglichkeiten politischer, ökonomischer und sozialer Teilhabe zukommen. Das meritokratische Versprechen, durch individuelle Leistung seinen

sozialen Status unabhängig von den Herkunftsbedingungen verbessern zu können, erweist sich bei näherem Hinsehen jedoch als Illusion (Vester 2004).

Solange dies der Fall ist, besteht politischer Handlungsbedarf, die Bedingungen für eine Annäherung an das Postulat der Chancengleichheit zu verbessern. Voraussetzung hierfür ist einerseits, die Ursachen der Reproduktion ungleicher Bildungschancen zu erforschen, um daraus mögliche Ansätze etwa für eine strukturelle und personale Umgestaltung von Schule und anderen Bildungseinrichtungen ableiten zu können. Mittlerweile existieren unzählige wissenschaftliche Studien, die implizit oder explizit an diese Thematik anknüpfen und wichtige Hinweise auf die Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheitsverhältnisse liefern.

Insgesamt wenig Beachtung fand allerdings andererseits die Tatsache, dass neben den statistisch betrachtet wahrscheinlichen Bildungsverläufen auch jene weniger wahrscheinlichen Fälle erfolgreicher Bildungskarrieren von Personen aus „Risikogruppen“ existieren. So erscheint es andererseits auch möglich und sinnvoll, forschungslogisch den umgekehrten Weg zu beschreiten, um herauszufinden, unter welchen Bedingungen Kinder und Jugendliche trotz herkunftsbedingter Nachteile Barrieren überwinden und eine erfolgreiche Bildungskarriere absolvieren, somit Chancen auf einen sozialen Aufstieg und gesellschaftliche Teilhabe wahrnehmen können.

Dieser Zugriff ist nicht völlig neu. Es existieren bereits diverse qualitative Forschungsbefunde zu bildungsbezogener Aufwärtsmobilität – insbesondere im Bereich der biographischen Geschlechterforschung, wo vermehrt Bildungsaufstiege von Frauen untersucht wurden (z.B. Schlüter 1992; 1993; 1999; Haas 1999; Rohleder 1992; Hildebrandt & Stein 1992; Metz-Göckel 1992; Prümmer 1997), sowie im Bereich der Migrationsforschung, wo die ethnische Zugehörigkeit als Einflussfaktor auf Bildungschancen im Fokus der Untersuchungen stand (z.B. Leenen et al. 1990; Hummrich 2002; Pott 2002; Lanfranchi 2002; Raiser 2007; Ofner 2003). Außerdem liegen einige qualitative Studien aus der Sozialisations- und Bildungforschung vor, die sich mit Bildungserfolgen von „Arbeiterkindern“ aus unterschiedlichen Blickwinkeln beschäftigen (z.B. Haeberlin & Niklaus 1978; Schmitt 2010; Truschkat 2002; Böcker 1998; Alheit & Schömer 2009). Eine systematische Untersuchung der

Bedingungen, die unwahrscheinliche Bildungskarrieren kennzeichnen bzw. ermöglichen, steht jedoch trotz jüngster Bemühungen, die Forschungsergebnisse der verschiedenen Forschungslinien in Beziehung zu setzen (El-Mafaalani 2012; Scherr 2013), noch weitgehend aus. Auch bleibt die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit bildungserfolgreichen Kindern und Jugendlichen aus ressourcenschwachen Milieus eine Forschungslücke, da für die genannten Studien vornehmlich Studierende und/oder Absolventen befragt wurden.

Nun könnte man annehmen, dass bildungserfolgreiche Schüler aus „Risikogruppen“ eben vergleichsweise vorteilhafte individuelle Voraussetzungen mitbringen, die es ihnen ermöglichen, trotz der besonders nachteiligen Rahmenbedingungen einen hohen Schulabschluss zu erlangen. Dieser subjektivistische Zugriff, der die individuelle Wahrnehmung und die Konstruktion der sozialen Umwelt durch die Subjekte, deren rationale Kalküle und die aktiven, kreativen Potentiale menschlicher Handlung fokussiert, kann allerdings vor dem Hintergrund der beschriebenen Bildungssituation nicht hinreichend zu einer Erklärung des Phänomens „Bildungsaufsteiger“ beitragen, wenn nicht gleichzeitig der Einfluss bestehender Strukturen und sozialer Bedingungen auf das Denken, die Einstellungen und die Handlungsfähigkeit der Subjekte untersucht wird. Daraus ergibt sich, als Ausgangspunkt für die Untersuchung der Bedingungen, die Bildungsaufstiege begleiten und/oder ermöglichen, die Notwendigkeit der Suche nach einem Analyseinstrument, das geeignet ist, subjektivistische und objektivistische Erklärungsansätze zu vermitteln.

Von Seiten der Ungleichheitssoziologie und der ungleichheitsorientierten Sozialisationsforschung, aber auch von Seiten der Bildungstheorie und -forschung werden seit einigen Jahren die diesbezüglichen Potentiale der empirisch fundierten (Kultur-)Soziologie Pierre Bourdieus betont (z.B. Vester & Gardemin 2001; Vester et al. 2001; Bauer 2004; Rieger-Ladich 2005; Bittlingmayer & Bauer 2006; Wigger 2006; Koller 2009; Kramer 2010; 2011; Bauer 2011; Rosenberg 2011). Dessen „Habitustheorie“, sein Konzept der Sozialraumlehre und das daran anknüpfende Passungstheorem erscheinen geeignet, Beziehungen zwischen Herkunftsbedingungen, individuellen Dispositionen und Bildungsverläufen zu erforschen. Zentral ist die Annahme, dass Kinder und Jugendliche in Abhängigkeit von den Herkunftsbedingungen (sozioökonomischer Status der Familie, deren

Bildungsaspirationen, Erziehungsstile, Kommunikationspraktiken etc.) ungleich mit ökonomischem, kulturellem, sozialem und symbolischem Kapital ausgestattet sind, das sich über den Habitus im alltäglichen Handeln in differentielle Praxisformen übersetzt. Jene Praxisformen finden im schulischen Raum mehr oder weniger Anerkennung. Die passende, legitime Praxisform verspricht Erfolg, während eine unpassende soziale Praxis Konfliktpotentiale und die Gefahr des Scheiterns birgt (z.B. Bourdieu 1971; erläuternd: Fuchs-Heinritz & König 2005).

So kann, neuere Untersuchungsergebnisse einbeziehend, sehr verkürzt formuliert davon ausgegangen werden, dass sich die verschiedenen Schulformen im deutschen Bildungswesen auf eine jeweils bestimmte Schülerklientel eingestellt haben (z.B. Gymnasium: gehobene Ressourcenausstattung, bildungsnahes Herkunftsmilieu; Hauptschule: schwache Ressourcenausstattung, bildungsfernes Herkunftsmilieu). Für potentielle Bildungsaufsteiger aus ressourcenschwachen, bildungsfernen Herkunftsmilieus kann demnach ein verhältnismäßig großes Risiko des Scheiterns vermutet werden, wenn sie nach dem Übergang in die Sekundarstufe an einem Gymnasium in ein milieufremdes Umfeld gelangen (z.B. Kramer et al. 2009; Kramer 2011).

Das legt die These nahe, dass es erfolgreichen Bildungsaufsteigern gelingt, sich dem neuen Umfeld und dessen Erwartungen und Anforderungen anzugleichen (Bildungsaufsteiger als „besonders Angepasste“) oder aber Anerkennung für die eigenen Praxisformen zu erlangen (Bildungsaufsteiger als „geschickte Nonkonformisten“). Nicht auszuschließen ist außerdem, dass sich hinsichtlich der Ausstattung mit sozialem und kulturellem Kapital gar kein signifikanter Unterschied zwischen dem/den Herkunftsmilieu(s) der Bildungsaufsteiger und den etablierten bildungserfolgreichen Milieus feststellen lässt, so dass anzunehmen wäre, dass vorteilhafte primäre Sozialisationsbedingungen und nicht etwa die Bildungsinstitution oder andere Zugehörigkeitskontexte der Bildungsaufsteiger den Bildungsaufstieg begünstigt haben.

Die zentrale Fragestellung des Vorhabens zielt demnach auf eine Analyse der objektiven und subjektiven Bedingungen schulischer Erfolgskarrieren von Jugendlichen aus ressourcenschwachen Milieus. Damit soll ein Beitrag zur aktuellen bildungsbezogenen Mobilitätsforschung geleistet werden, der geeignet ist, Arbeitshypothesen auf eine breitere empirische Basis zu stellen, welche sich

auf der Grundlage der bereits vorhandenen, vermehrt qualitativen Untersuchungsergebnisse über die Bedingungen bildungsbezogener Aufwärtsmobilität generieren lassen. Im Fokus der Untersuchung steht eine vergleichende Analyse der (Bildungs-)Habitus von Gymnasiasten aus ökonomisch ressourcenschwachen Herkunftskontexten mit den (Bildungs-)Habitus von Jugendlichen, die einen gemessen an der sozialen Herkunft wahrscheinlichen Bildungsweg beschritten haben. Außerdem werden die Sozialisationsbedingungen der Jugendlichen (Elternhaus, Schule, Peers) einer vergleichenden Betrachtung unterzogen.

Die Studie ist als quantitative Sekundäranalyse der Daten einer Repräsentativstudie angelegt, welche im Rahmen des Forschungsprojekts „Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabeten“ (Universität Duisburg-Essen & Pädagogische Hochschule Freiburg) entstanden ist. Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und war Teil des Projektverbunds „Chancen-Erarbeiten“ (Osipov et al. 2011: 9). Im Kontext der Studie wurden 4.350 Schülerinnen und Schüler der 9. und 10. Klassen an Förderschulen, Hauptschulen und Gymnasien in fünf Bundesländern bzgl. milieuspezifischer Mentalitäten, schulbezogener Einstellungsmuster, Erfahrungen mit Lehrern, Strategien der Stressbewältigung, familialer Bildungsaspirationen, Anerkennung durch Peers usw. befragt (ebd.: 19ff.). Für die geplante Untersuchung wurden innerhalb der Gruppe der Gymnasiasten die „Bildungsaufsteiger“ kriterienorientiert identifiziert, außerdem bilden zwei weitere Teilstichproben die Vergleichsgruppen: Gymnasiasten und Hautschüler, deren Bildungsverlauf als „statistischer Normalfall“ zu deuten ist.

Im ersten Kapitel der Forschungsarbeit wird zunächst der aktuelle Forschungsstand zum Zusammenhang von Bildungsbeteiligung und sozialer Herkunft in Deutschland dargestellt, um so die Herkunftsabhängigkeit der Bildungschancen und die damit einhergehende Benachteiligung von Schülern aus ressourcenschwachen Milieus zu verdeutlichen. Zu diesem Zweck wird die Entwicklung der Bildungsmobilität seit der Bildungsexpansion in den 1960er Jahren rekonstruiert. Einen perspektivischen Schwerpunkt bildet die Aufwärtsmobilität von Gymnasiasten aus benachteiligten Milieus, es finden aber auch Mobilitätsprozesse an allgemeinbildenden Schulen im Primar- und

Sekundarbereich mit einem Ausblick auf die Übergänge in die Berufs- und Hochschulbildung Berücksichtigung. Anschließend erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Frage nach den Ursachen und Mechanismen der ungleichen Chancenverteilung sowie ihrer Reproduktion einerseits und der Frage nach den (Ermöglichungs-)Bedingungen unwahrscheinlich erfolgreicher Bildungskarrieren andererseits auf Basis vorhandener qualitativer und quantitativer Untersuchungsergebnisse. Dabei werden unterschiedliche theoretische Erklärungsansätze (entscheidungstheoretische und gesellschafts-/ kulturtheoretische, untergeordnet auch institutions- bzw. organisationstheoretische sowie interaktionistische) kritisch gewürdigt und die theoretische Rahmung des eigenen Forschungsvorhabens wird auf dieser Grundlage plausibilisiert und erläutert. Neben den auf der Bourdie'schen „Theorie der Praxis" basierenden Untersuchungen zu Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit bilden vor allem die qualitativen Studien zu Bildungsaufstiegen die zentralen Anknüpfungspunkte des Vorhabens und die Grundlage für die Bildung von Arbeitshypothesen. Im zweiten Kapitel werden diese Arbeitshypothesen im Sinne erkenntnisleitender Annahmen zunächst zusammengefasst, zudem wird das Forschungsdesign der vorliegenden Untersuchung erläutert. Dabei wird Anlage der Studie („HaBiL") vorgestellt, die die Datenbasis für die Sekundäranalyse bildet. Außerdem werden die Kriterien der Stichprobenziehung sowie die methodische Vorgehensweise (Analyseverfahren und Operationalisierung theoretischer Konstrukte) begründet dargelegt. Die ausführliche Deskription der aus der Sekundärdatenanalyse gewonnenen Forschungsbefunde zu den Bedingungen bildungsbezogener Aufwärtsmobilität von Gymnasiasten aus ressourcenschwachen Milieus erfolgt im dritten Kapitel. Die verschiedenen Dimensionen milieuspezifischer habitueller Grundorientierungen werden dabei außerdem einer Interpretation hinsichtlich ihrer Schulkompatibilität unterzogen, die abschließend mit dem aktuellen und bisherigen Schulerfolg der Jugendlichen in Beziehung gesetzt und so überprüft wird. Den Abschluss des Kapitels bildet eine Zusammenfassung der wesentlichen Befunde. Am Ende des Hauptteils im vierten Kapitel erfolgt eine Einordnung und kritische Reflexion der empirischen und theoretischen Tragfähigkeit der Untersuchungsergebnisse.

1. Empirischer und theoretischer Bezugsrahmen

1.1 Empirische Bestandsaufnahme: Zur Problematik der Abhängigkeit der Bildungs- und Lebenschancen von leistungsfremden sozialen Merkmalen

Der Bildungsbegriff ist definitorisch seit jeher umstritten. Vergangene und gegenwärtige bildungstheoretische Positionen unterscheiden sich hinsichtlich des zugrundeliegenden Menschenbildes, des Gesellschaftsverständnisses und der daraus resultierenden Beantwortung der Frage, welchen Sinn und Zweck Bildung erfüllen kann und sollte (einführend dazu z.B. Baumgart 2007; Dörpinghaus et al. 2009). Im Spannungsfeld von Persönlichkeits-, Gesellschafts- und Wissenschaftsorientierung wird die Funktion von Bildung mal entlang der gesellschaftlichen Notwendigkeiten gedeutet (Bildung als Schlüssel zur Systemintegration), mal wird Bildung definiert als die Fähigkeit, ein kritisches, reflektiertes Verhältnis zu sich selbst und zu den gesellschaftlich tradierten Deutungsmustern sowie sozialen Strukturen und Mechanismen zu entwickeln (Bildung als Schlüssel zur Persönlichkeitsentwicklung und Selbstentfaltung).
In den einschlägigen quantitativen Erhebungen zur Bildungsbeteiligung in Deutschland, die nachfolgend zur Beschreibung der Chancenverteilung herangezogen werden, wird Bildung formal definiert und mit der Qualifikation für die Anforderungsbewältigung auf dem kapitalistischen Arbeitsmarkt gleichgesetzt, die sich über den Erwerb bzw. Besitz von Bildungszertifikaten oder die Berufsqualifikation indizieren lässt. Mit dem Begriff „Bildungschance“ wird demnach die Aussicht einer Person oder Personengruppe bezeichnet, am Bildungssystem teilzunehmen und ein Bildungszertifikat zu erlangen. Auf der Grundlage des empirisch nachweisbaren Zusammenhangs von Schulabschluss, Berufsqualifikation sowie Berufsposition einerseits und Lebenschancen (Lebensbedingungen sowie Entfaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten) andererseits (Hradil 2005: 148) lassen die so definierten „Bildungschancen“ einer Person Rückschlüsse auf deren potentielle zukünftige soziale Platzierung und deren Perspektiven zu, persönliche Lebensziele zu verwirklichen.

Zu den wichtigen Lebenszielsetzungen der Mitglieder moderner Gesellschaften gehören etwa materieller Wohlstand, Gesundheit, Sicherheit, Bildung, Macht, Prestige sowie gute Wohn-, Arbeits-, Umwelt- und Freizeitbedingungen. Sind jene

gesamtgesellschaftlich als wertvoll erachteten Güter entlang sozialstruktureller Determinanten und nicht aufgrund natürlicher, zufälliger oder individueller Bestimmungsgründe regelmäßig ungleich auf die Gesellschaftsmitglieder oder gesellschaftlichen Gruppen verteilt, liegt „soziale Ungleichheit“ vor (Definition nach Hradil 2005: 27-30). Die hierarchischen, „vertikalen“ Dimensionen sozialer Ungleichheit, insbes. das Bildungsniveau, die Berufsposition und das Einkommen werden als Indikatoren für die Schichtstruktur der Gesellschaft herangezogen und dienen als Basis für die Überprüfung der Chancenverteilung im Zusammenhang mit sozial relevanten, den sozialen Raum horizontal strukturierenden Merkmalen (auch: „Determinanten“ sozialer Ungleichheit) wie etwa dem Alter, dem Geschlecht, der Religionszugehörigkeit, der sozialen Herkunft oder dem Migrationshintergrund.

Bildungschancen und soziale Gerechtigkeit

Die Akzeptanz des Ungleichheitsgefüges in modernen Gesellschaften hängt stark davon ab, inwieweit die Gesellschaftsmitglieder die Verteilung von Gütern und Lasten für gerecht erachten. In der breiten öffentlichen und auch wissenschaftlich-theoretischen Diskussion um die Frage, was „soziale Gerechtigkeit“ ausmacht und inwieweit es in der Bundesrepublik sozial gerecht zugeht, existiert allerdings keine einheitliche Interpretation des Gerechtigkeitsbegriffs. Empirische Befunde zeigen, dass in der Bevölkerung die Vorstellung weit verbreitet ist, jeder solle gleiche (Start-)Chancen im Wettbewerb um die Distribution der Güter und Lasten erhalten. Ergebnisse einer repräsentativen Bürgerbefragung (ohne vorgegebene Antwortmöglichkeiten) der Bertelsmann Stiftung in Zusammenarbeit mit der Heinz-Nixdorf- sowie der Ludwig-Erhard-Stiftung aus dem Jahr 2007 verdeutlichen einen Trend hin zu einer stärkeren Fokussierung dieses Gerechtigkeitsverständnisses. Bei der Befragung waren Bürger und Bürgerinnen dazu aufgefordert, mit möglichst wenigen Worten ihr Verständnis von sozialer Gerechtigkeit auszudrücken. 32% der Befragten brachten soziale Gerechtigkeit in einen Zusammenhang mit Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit. Die Autoren der Studie lassen allerdings offen, welche konkreten Annahmen sich hinter den Begrifflichkeiten verbergen. So kann die Forderung nach Chancengleichheit bspw. bereits als erfüllt betrachtet werden, wenn im juristischen Sinne keine Diskriminierung beim Zugang zu erwerbbaren sozialen

Positionen entlang zugeschriebener sozialer Merkmale festgestellt werden kann. Weiterhin wird die Auffassung vertreten, dass ökonomische Hindernisse beim Zugang zu Bildung zur Herstellung von Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit beseitigt werden müssen. Vergleicht man die Ergebnisse der Studie mit anderen aktuellen Umfragen (z.B. IfD-Allensbach 2013), erhält man Hinweise darauf, dass die Mehrheit der Befragten einen noch umfassenderen Begriff von Chancengleichheit hat. Sie versteht darunter nämlich außerdem die Abwesenheit von Benachteiligungen aufgrund der sozialen Herkunft beim Zugang zu Bildung und Berufspositionen. Bei Befragungen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten erreicht dieses Gerechtigkeitsverständnis Zustimmungswerte von über 75% (Lippl 2003; IfD-Allensbach 2013: mit 9,1 von 10 Punkten auf Platz 1).

Die Forderung nach Leistungsgerechtigkeit als Grundlage der Legitimation sozialer Ungleichheit, die in verschiedenen Umfragen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten ebenfalls auf eine besonders große Zustimmung trifft (über 90% bei Lippl 2003), wurde im Rahmen der Bertelsmann-Umfrage von nur 17% der Befragten in einen Zusammenhang mit sozialer Gerechtigkeit gebracht. Vehrkamp und Kleinsteuber (2007: 8) deuten dies als Anzeichen einer „Akzeptanzverschiebung“. Denkbar ist allerdings auch, dass schlicht die seit mehreren Jahren andauernde und nach wie vor aktuelle gesellschaftspolitische Diskussion um die Problematik der ungleichen Chancenverteilung im Bildungssystem oder etwa die Debatte um das Auseinanderdriften der sozialen Verhältnisse die Assoziation sozialer Gerechtigkeit mit Chancengleichheit verstärkt. Dies korrespondiert mit der Wahrnehmung von 64% der deutschen Wohnbevölkerung, die soziale Gerechtigkeit, insbesondere die Verteilungs- und Chancengerechtigkeit, habe seit einigen Jahren abgenommen (IfD-Allensbach 2013). Neben den Vorstellungen, soziale Gerechtigkeit äußere sich in Chancen- und Leistungsgerechtigkeit, stimmen viele Menschen der Forderung nach Bedarfsgerechtigkeit zu (häufig im Zusammenhang mit den bereits genannten Gerechtigkeitsvorstellungen), während die egalitaristische Forderung nach einer gleichen Verteilung aller Güter und Lasten nur von einer Minderheit unterstützt wird (Lippl 2003).

Den zum Teil divergierenden, sich zum Teil ergänzenden, insgesamt komplexen

Gerechtigkeitsvorstellungen entspricht die Uneinigkeit in der Frage, wann aus dem Blickwinkel eines demokratischen Gemeinwesens die gesamtgesellschaftliche Forderung nach Bildungsgerechtigkeit als erfüllt betrachtet werden kann. Diejenigen, die Bildungschancen primär mit individuellem Leistungsvermögen und Leistungsanstrengungen in Verbindung bringen, im Sinne eines „von der Person selbst zu verantwortende[n] Beitrag[s] zum Ergebnis“ (Meulemann 2004: 123), sehen die nötigen Voraussetzungen für Bildungsgerechtigkeit dann als gegeben an, wenn jedem Zugang zum Bildungssystem gewährt wird und innerhalb des Bildungssystems für eine leistungsgerechte Benotung gesorgt ist (gleiche Note bei gleicher Leistung). Die Forderung nach leistungsgerechter Benotung jedoch erweist sich bei näherer Betrachtung als kaum erfüllbar. Die objektive Messbarkeit der Leistung ist insofern infrage zu stellen, als verschiedene Studien die geringe Reproduzierbarkeit von Schulnoten belegen. So differieren etwa die subjektiven Einschätzungen ein und derselben Leistung durch unterschiedliche Lehrkräfte erheblich. Außerdem konnte der Einfluss von Informationen über die soziale Herkunft oder das allgemeine schulische Verhalten der zu bewertenden Schüler auf die Notengebung empirisch belegt werden (Halo-Effekt[1]). Darüber hinaus wurde nachgewiesen, dass die Leistungserwartungen und die Leistungsbewertung stark an der Vergleichsgruppe (der jeweiligen Schulklasse) ausgerichtet werden. Somit ist die Vergleichbarkeit der Noten insgesamt eher als gering einzuschätzen, der Forderung nach leistungsgerechter Benotung ist in der pädagogischen Praxis kaum nachzukommen (Baeriswyl et al. 2011; Baumert et al. 2009; Woolfolk & Schönpflug 2008; Ingenkamp & Lissmann 2005; Ziegenspeck 1999).

Ein weiteres, mit dem Konzept von Bildungsgerechtigkeit als Leistungsgerechtigkeit einhergehendes fundamentales Problem besteht darin, dass im wissenschaftlichen sowie im öffentlichen Diskurs nicht konsensfähig erscheint, inwieweit es sich bei den in Bildungsinstitutionen zu messenden Leistungen um Kenntnisse und Fertigkeiten handelt, die von gesamtgesellschaftlichem und nicht

[1] Der Halo-Effekt bezeichnet in der Psychologie eine Urteilsverzerrung. Im Kontext der schulischen Leistungsbewertung liegt ein Halo-Effekt vor, wenn ein Lehrer anhand eines hervorstechendes Merkmals oder des Gesamteindrucks, den ein Schüler auf ihn macht, auf andere, nicht direkt beobachtbare Merkmale schließt und so in der Notengebung beeinflusst wird.

etwa von gruppenspezifischem Interesse sind. Ausgehend von der Theorie der kulturellen Passung Bourdieus wird in der ungleichheitsorientierten Bildungsforschung auch die Position vertreten, die erwarteten Kenntnisse und Fertigkeiten würden homolog zu der kulturellen Praxis der privilegierten gesellschaftlichen Gruppen definiert, wodurch diese einen grundsätzlichen Vorteil gegenüber weniger privilegierten Gruppen erlangten (Grundmann et al. 2006; Lange-Vester 2009).

Anknüpfend an die These, Schülerinnen und Schüler sowie Studierende brächten aufgrund ihres sozialen Hintergrundes und ihrer familialen Prägung unterschiedliche Voraussetzungen für die Anforderungsbewältigung im Bildungssystem mit, hat sich neben dem Verständnis von Bildungsgerechtigkeit als Leistungsgerechtigkeit auch die Auffassung etabliert, es müsse politisch darauf hingewirkt werden, allen gleiche Chancen bei der Leistungsentwicklung zu ermöglichen, so dass soziale Einflüsse auf den Bildungserfolg minimiert werden. Bildungsgerechtigkeit wäre demnach gegeben, wenn einzig die individuelle Leistung ausschlaggebend für den Bildungserfolg wäre, und außerdem leistungsfremde Merkmale[2] wie die sozioökonomische Lage oder die Bildungsabschlüsse der Eltern nicht als Herkunftseffekte bei der Entfaltung des individuellen Leistungspotentials wirksam würden, und so zu einer Benachteiligung oder Privilegierung einzelner Personengruppen hinsichtlich ihrer Möglichkeiten, persönliche Lebensziele zu verwirklichen, führten (Hradil 2005: 152). Giesinger nennt dieses Konzept das „Standardverständnis von Bildungsgerechtigkeit“ (Giesinger 2007: 373), gegen das er zwei zentrale Bedenken äußert[3]: Erstens sei nicht nachvollziehbar, wieso durch soziale

---

[2] Als „leistungsfremde Merkmale“ werden nachfolgend jene Eigenschaften einer Person bzw. Personengruppe klassifiziert, die keinen unmittelbaren Einfluss auf das individuelle Leistungsvermögen in Bezug auf den Erwerb von Bildungs- und Qualifikationsnachweisen haben (Geschlecht, Alter, Staatsangehörigkeit, soziale Herkunft, sexuelle Orientierung, Religionszugehörigkeit etc.). Die These, dass etwa das Geschlecht oder die Ethnie keinen natürlichen Einfluss auf die Begabung eines Menschen haben, findet auch heute keine ungeteilte Zustimmung.

[3] Nachfolgend wird darauf verzichtet, Giesingers Argumentationsgang im Detail zu diskutieren. Angemerkt sei, dass seine Schlussfolgerung „[.] eine schulische Benachteiligung“, die „aus dem Aufwachsen in einer intakten Familie entsteht, die sich in einer sozial und ökonomisch akzeptablen Lage befindet“, müsse „[…] nicht als moralisch problematisch angesehen werden“ (Giesinger 2007: 375) m.E. fragwürdig ist. Seine grundsätzlichen Bedenken hinsichtlich der Möglichkeit der „Neutralisierung sozial bedingter Ungleichheiten“ (ebd.: 373) demgegenüber erscheinen berechtigt.

Einflüsse bedingte Nachteile als unmoralisch und daher illegitim gelten, natürlich bedingte Nachteile jedoch als unproblematisch betrachtet würden (ebd.). Und zweitens könne aus ethischen Gründen die Idee der Herstellung gleicher Startchancen nicht auf Kosten der Institution der Familie umgesetzt werden, welche jedoch verantwortlich sei für die unterschiedlichen (bildungsrelevanten) Bedingungen des Aufwachsens (ebd.: 347). Wenn man Giesinger in dieser Argumentation folgt und drittens außerdem die bereits angeführte Problematik der ungleichen Leistungsbewertung in die Überlegungen einbezieht, muss man zwangsläufig zu dem Schluss gelangen, dass sich die Herstellung absoluter (Bildungs-)Chancengleichheit als unmöglich erweist.

In Anbetracht der Tatsache, dass in einem demokratischen Gemeinwesen wie Deutschland soziale Gerechtigkeit mehrheitlich mit (Start-)Chancengleichheit in Verbindung gebracht wird und außerdem Art. 3 des GG „Nichtdiskriminierung“ vorschreibt, kann allerdings m.E. trotz dieser Diagnose kaum die Schlussfolgerung gezogen werden, dass kein politischer Handlungsbedarf besteht, eine Annäherung an das Postulat der Chancengleichheit weiterhin anzuvisieren, wenn auch in dem Wissen, dass es sich um eine fortwährende und nimmer endende Aufgabe handelt. Diese findet ihre Grenzen etwa an der Subjektivität von Leistungsbewertung sowie an der Integrität der Familie und dem Recht der Eltern, ihre Kinder selbst zu erziehen[4], nicht zuletzt an den natürlichen Anlagen eines Menschen, welche die Ungleichheit der Chancen in einer funktional differenzierten Gesellschaftsordnung, in welcher die Statuszuweisung nach meritokratischen Prinzipien erfolgt, mit bedingen.

Eine Schlüsselfunktion in dem Bestreben, für mehr soziale Gerechtigkeit zu sorgen, kommt dem Bildungssystem zu, was sich auch in dem Wunsch der breiten Bevölkerungsmehrheit ausdrückt, dass „alle Kinder gleiche Chancen auf eine gute Schulbildung“ haben sollten (IfD-Allensbach 2013: 6). Für die Ausgestaltung des Bildungssystems, nicht nur, was die Schulbildung anbelangt, aber auch der staatlichen Unterstützung von Familien in Erziehungs- und Bildungsfragen ist es von besonderer Bedeutung, einerseits die Schwachstellen, andererseits aber auch die Potentiale der Bildungs- und Förderangebote zu identifizieren. Die

[4] Das Recht besteht, solange die Eltern in der Lage sind, ihrem Kind ein zu definierendes Mindestmaß an ökonomischem, sozialem und emotionalem Rückhalt zu bieten.

Untersuchung der Bedingungen bildungsbezogener Aufwärtsmobilität verspricht, Erkenntnisse über günstige Umstände, bestenfalls Ermöglichungsbedingungen erfolgreicher Bildungskarrieren von Personen aus „Risikogruppen“ zu gewinnen, die statistisch betrachtet vergleichsweise geringe Bildungschancen haben.

Auf der Basis einer empirisch fundierten Beschreibung der aktuellen Bildungschancenverteilung und der beobachtbaren Entwicklungstendenzen ist beabsichtigt, im Folgenden zunächst zu belegen, dass intergenerationale Bildungsaufstiege von Personen aus benachteiligten, ressourcenschwachen sozialen Milieus auch heute noch vergleichsweise unwahrscheinlich sind, was eine nicht nur ungleiche, sondern entlang der oben angeführten Maßstäbe auch ungerechte Verteilung der Bildungs- und Lebenschancen in Abhängigkeit von leistungsfremden sozialen Merkmalen impliziert.

1.1.1 Bildungsbeteiligung und soziale Ungleichheit in Deutschland - Situationsbeschreibung und Entwicklungstendenzen

Über das deutsche Bildungssystem können aufgrund seiner föderalen Organisation nur bedingt allgemeingültige Aussagen getroffen werden. Da die Schulpolitik Ländersache ist, sind insbesondere die organisatorischen Strukturen des Schulwesens und die Lehrerbildung nach dem Zweiten Weltkrieg nicht einheitlich gestaltet worden. In Westdeutschland lässt sich allerdings eine signifikante, für die Bildungsbeteiligung unterschiedlicher sozialer Milieus besonders bedeutsame (s.u.) Gemeinsamkeit ausmachen, nämlich die im internationalen Vergleich sehr kurze Grundschulzeit von i.d.R. vier (max. sechs) Jahren und die darauf folgende Selektion der Kinder anhand von Leistungskriterien als Grundlage für ihre Zuteilung zu einer weiterführenden Schulform in einem zwei- oder dreigliedrigen allgemeinbildenden Schulsystem (Hauptschule, Realschule und Gymnasium). Die verschiedenen Schulformen vergeben am Ende der Schullaufbahn von zehn (Sekundarstufe I) bzw. zwölf oder dreizehn Jahren (Sekundarstufe I u. II) unterschiedliche Schulabschlüsse, die den Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen mehr oder weniger breit gefächerte Anschlussoptionen eröffnen (Hradil 2005: 154ff.). In Ostdeutschland haben die zuständigen Länderregierungen nach der Wiedervereinigung mehrheitlich auf eine Umstrukturierung des vormals einheitlichen Systems in ein zweigliedriges System

gesetzt (Sekundarschule und Gymnasium). Trotz der Unterschiede im Detail ist auch hier eine frühzeitige Selektion nach Leistungskriterien vorgesehen (ebd.). Diese soll dafür sorgen, jedes Kind auf der zugewiesenen bzw. empfohlenen Schulform der Sekundarstufe I nach seinen Möglichkeiten zu fördern und zu fordern und so seine Bildungschancen zu optimieren, aber auch dazu beitragen, dem gesellschaftlichen Wunsch nach Leistungsgerechtigkeit („Leistung muss sich lohnen“) systemisch zu entsprechen.

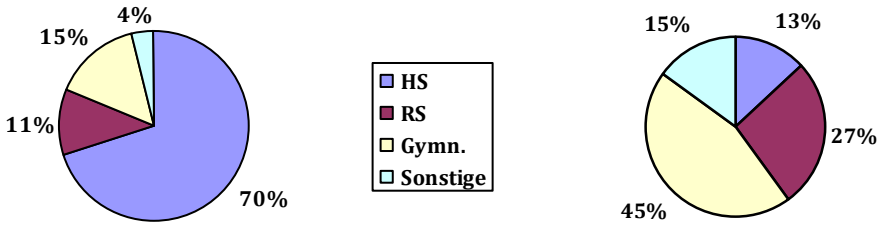
Bildungsbeteiligung

Seit der Bildungsexpansion, die in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg einsetzte und sich ab der Mitte der 1960er Jahre deutlich verstärkte, hat der Erwerb mittlerer und höherer Bildungsabschlüsse signifikant zugenommen und der sekundäre und tertiäre Bereich des Bildungssystems wurde erheblich ausgebaut (Geißler 2008: 274; Hradil 2005: 158).[5] Dieses Phänomen lässt sich durch einen Vergleich der Strukturen des Schulbesuchs zu Beginn der Bildungsexpansion mit aktuellen Zahlen veranschaulichen. Im Jahr 1960 besuchten im früheren Bundesgebiet 70% der 13-jährigen Schülerinnen und Schüler eine Hauptschule, 11% eine Realschule, 15% ein Gymnasium und 4% eine andere Schulform (Statistisches Bundesamt 2000: 59, nach Hradil 2005: 158). Im Jahr 2010 zeigt sich ein völlig gewandeltes Bild. Von 6.004.000 Schülerinnen und Schülern, die eine weiterführende allgemeinbildende Schule besuchten, gingen nur noch 13% auf eine Hauptschule, die Quote der Realschüler hat sich um das 2,5-fache auf 27% erhöht, die der Gymnasiasten sogar um das 3-fache auf heute 45%. Außerdem hat der Anteil derjenigen, die eine andere allgemeinbildende Schule wie z.B. die Gesamtschule oder eine Schule mit mehreren Bildungsgängen besuchen, auf 15% zugenommen (Statistisches Bundesamt 2011: 19). Das Gymnasium ist als einzige Schulform der

[5] Auf eine ausführliche Darstellung der theoretischen Erklärungen für diese Entwicklung wird an dieser Stelle verzichtet. Von den Modernisierungstheorien, die die Notwendigkeit der Bildungsexpansion für die Anforderungsbewältigung in komplexen, modernen Gesellschaften und ihre integrierende Wirkung betonten (z.B. Parsons 1970; Treiman 1970), unterscheiden sich insbesondere die Konflikttheorien, die die Bildungsexpansion als Folge eines Statuskampfes zwischen privilegierten und benachteiligten gesellschaftlichen Gruppen deuten (z.B. Dahrendorf 1965; 1992; Boudon 1974 [frz. 1973]; Bourdieu & Passeron 1971 [frz. 1970]). Neben diesen beiden makroperspektivischen Erklärungsmodellen existieren weitere Theorien, deren Ursachenbeschreibung mikroperspektivisch fundiert ist, wie z.B. die ökonomische Konsum- und die Investitionstheorie (vgl. dazu Müller et al. 1997).

Sekundarstufe in allen 16 Bundesländern vorhanden und hat überall eine besonders große quantitative Bedeutung (Bellenberg 2012: 12).

Abb. 1: *Bildungsbeteiligung (allgemeinbildende Schulen) 1960 und 2010 im Vergleich*



[Datenbasis: Statistisches Bundesamt 2011]

Der erhebliche Zuwachs an Hochschulzugangsberechtigten spiegelt sich auch im Anstieg der Studienanfängerquote wider. Diese Quote beschreibt den Anteil der Studienanfänger und Studienanfängerinnen im ersten Fachsemester des entsprechenden Jahrgangs der Wohnbevölkerung. Zu Beginn der 1950er Jahre lag sie bei unter 5%, im Jahr 2010 laut StatBA bei 46%.[6] Die zahlenmäßige Entwicklung zeigt, auch wenn es sich keineswegs um einen linearen Prozess gehandelt hat, dass die Bildungsmobilität in den vergangenen Jahrzehnten für die Mehrheit der Gesellschaftsmitglieder aufwärts wies. Insbesondere der hohe Anteil an jungen Menschen, die mittlerweile den höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss, das Abitur, erlangen, welcher prinzipiell alle Möglichkeiten der beruflichen Qualifizierung eröffnet, legt vordergründig die Einschätzung nahe, dass sich die Bildungs- und Lebenschancen der Gesellschaftsmitglieder insgesamt vergrößert, möglicherweise sogar angenähert haben, und dass sich somit die These des Fortbestehens nicht-leistungsinduzierter Nachteile als wenig brisant erweist.

Für eine sachgerechte Interpretation der Zahlen zur Bildungsbeteiligung vor dem

[6] Nach einem Rückgang der Studienanfängerquote zwischen 2003 (39%) und 2006 (36%) ist ein seitdem ungebrochener, sich neuerdings aber wieder abschwächender Aufwärtstrend erkennbar. Von 2010 auf 2011 war ein erheblicher Anstieg um 9%-Punkte auf 54% zu verzeichnen, von 2011 auf 2012 konnte die Quote nur noch um 0,7%-Punkte gesteigert werden. Nicht zuletzt die geänderten Zugangsbedingungen (Hochschulreform im Zuge des Bologna-Prozesses, Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung laut Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3.6.2009) haben dazu beigetragen. Im internationalen Vergleich mit anderen OECD-Ländern ist die Studienanfängerquote im Tertiärbereich A allerdings nach wie vor unterdurchschnittlich (OECD 2012).

Hintergrund der Frage nach der Verteilung von Lebenschancen ist es indes notwendig zu überprüfen, inwieweit die höheren Bildungsabschlüsse tatsächlich in eine höhere berufliche Qualifikation mündeten, und ob bzw. inwieweit höhere berufliche Qualifikationen der ökonomischen Entwicklung der letzten Jahrzehnte Rechnung trugen und sich letztlich auch in materieller Hinsicht für die Gesellschaftsmitglieder bezahlt machten. So kann schließlich eine empirisch fundierte Aussage darüber getroffen werden, inwieweit das höhere Bildungsniveau der Bevölkerung tatsächlich deren Chancen, persönliche Lebensziele zu erreichen, vergrößert hat.

Ökonomischer Strukturwandel und Einkommensentwicklung

Im Zuge des ökonomischen Strukturwandels wuchs seit den 1950er Jahren insbesondere in Westdeutschland der Dienstleistungssektor stetig an (Tertiarisierung). Mittlerweile sind sowohl in West als auch in Ost über 70% der Erwerbstätigen im Dienstleistungssektor beschäftigt, welcher heute den weitaus größten Beitrag zum BIP leistet. Innerhalb des Dienstleistungssektors lässt sich eine stetige Zunahme der unternehmensnahen Dienstleistungen feststellen (z.B. Datenverarbeitung, Forschung und Entwicklung, Management, Rechnungswesen, Marktforschung, Verkehr und Nachrichtenübermittlung), was vornehmlich durch die Fortschritte im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie sowie der Entstehung neuer Tätigkeitsbereiche zu erklären ist (Statistisches Bundesamt 2009: 7f.). Diese neuen Tätigkeitsfelder erforderten und erfordern eine Höherqualifizierung der Bevölkerung, die sich in der Gesamttendenz sowohl für West als auch für Ost nachweisen lässt (Geißler 2008: 277f.).

Mit der Bildungsexpansion und dem wachsenden strukturellen Bedarf an Bildung ging eine „Wohlstandsexplosion“ einher, die sich etwa am Anstieg des Volkseinkommens pro Kopf um das Vierfache oder am kontinuierlichen Wachstum der Reallöhne im Zeitraum zwischen 1950 und 1989 für Westdeutschland aufzeigen lässt (Geißler 2008: 69f.). Betrachtet man die Entwicklung der verfügbaren Netto-Einkommen, die als recht gut geeigneter Indikator für den Lebensstandard anzusehen sind, im Zusammenhang mit Unterschieden in Bildung und Berufsqualifikation, wird deutlich, dass sich eine gute (Aus-)Bildung bezahlt macht. Während die Einkommen von Arbeitern, ausführenden Dienstleistern sowie insbesondere an- und ungelernten

Erwerbstätigen unterhalb des Durchschnitts liegen, können mittlere und höhere Dienstleister sowie Selbstständige ein überdurchschnittliches Einkommen erzielen (Geißler 2008: 79ff.). In Ostdeutschland ist die positive Wohlstandsentwicklung weniger rasant verlaufen. Vor der Wiedervereinigung ließ sich eine beträchtliche Wohlstandsschere zwischen West und Ost ausmachen, die sich seitdem sukzessive schließt. Bis heute allerdings ist die Angleichung der Lebensverhältnisse von Ost und West nicht abgeschlossen (Geißler 2008: 71ff.).

Einkommensverteilung

Das Wohlstandsniveau hat sich in Deutschland folglich insgesamt erhöht, es bestehen aber offenbar weiter soziale Disparitäten, die mit Unterschieden in den Lebenschancen verbunden sind. Die These der Nivellierung der nach dem Zweiten Weltkrieg bestehenden Ungleichheitsverhältnisse im Zuge struktureller Veränderungen, die bereits in den 1950er Jahren von Helmut Schelsky formuliert wurde (Schelsky 1953), ist damit jedoch nicht hinreichend erörtert. Zu diesem Zweck ist eine Betrachtung der Entwicklung der Einkommensverteilung sinnvoll, die sich bspw. durch den Vergleich von Quintilen oder durch den Gini-Koeffizienten explizieren lässt. Auf Basis der Datenerhebung für die Einkommens- und Verbrauchsstichprobe (EVS)[7], die alle fünf Jahre vom Statistischen Bundesamt und den statistischen Landesämtern gemeinsam durchgeführt wird, zeigt Rainer Geißler, dass sich die Einkommen im Zuge der Bildungsexpansion und „Wohlstandsexplosion“ in Westdeutschland bis in die Mitte der 70er Jahre zunächst angeglichen haben. Der Gini-Koeffizient, der die Ungleichverteilung der Einkommen in einem Wert zwischen 0 und 1 ausdrückt, ist von 0.292 im Jahr 1962 auf 0.247 im Jahr 1978 gesunken. Die Verteilung des verfügbaren Nettoäquivalenzeinkommens auf Bevölkerungsfünftel im selben Zeitraum unterstreicht die hier erkennbare Nivellierungstendenz. Das Verhältnis

[7] Neben der Einkommens- und Verbraucherstichprobe gibt es in Deutschland und der Europäischen Union verschiedene regelmäßige Haushaltsbefragungen zur Einkommensentwicklung, z.B. das Soziooekonomische Panel (SOEP des DIW Berlin) oder die Erhebung „LEBEN IN EUROPA“. Aufgrund der unterschiedlichen Erhebungsdesigns treten z.T. Differenzen in den einzelnen Ergebnissen auf, nicht aber im Hinblick auf die Entwicklungstrends. Da es in diesem Kontext primär darum geht, den Trend der Entwicklung der Einkommensverteilung aufzuzeigen, ist m.E. eine Diskussion der Unterschiede sowie Vor- und Nachteile der Statistiken nicht notwendig. Den nachfolgenden Aussagen zugrundegelegt sind die Daten zum äquivalenzgewichteten verfügbaren Einkommen der EVS, um eine Vergleichbarkeit im Zeitverlauf zu gewährleisten.

der Prozentanteile des 5. (reichsten) und des 1. (ärmsten) Quintils hat sich von 4,2 auf 3,4 verringert (Geißler 2008: 81ff.). Die höheren Bildungsabschlüsse einer zunehmenden Anzahl von Menschen ließen sich also zunächst positiv in einen Einkommenszuwachs übersetzen, und es lässt sich eine Angleichung der Lebenschancen erkennen, zumindest in Bezug auf die Möglichkeit, Bildung und materiellen Wohlstand zu erlangen.

Seit dem Ende der 1970er Jahre jedoch lässt sich eine Trendwende ausmachen, die sich in einem Anstieg des Gini-Koeffizienten und einer Vergrößerung der Einkommensschere zwischen dem ärmsten und reichsten Quintil manifestiert. Seit 1993 werden im Rahmen der EVS Daten für die gesamte wiedervereinigte Bundesrepublik erhoben. In Ostdeutschland, wo eine Umstellung der Zentralverwaltungswirtschaft in ein marktwirtschaftliches System erfolgte, vergrößerten sich die Einkommensunterschiede, welche vormals geringer ausgeprägt waren als in Westdeutschland, auf einem insgesamt höheren Einkommensniveau (Geißler 2008: 87). Mit leichten Schwankungen in der Zwischenzeit zeigt sich seit der Wiedervereinigung für Gesamtdeutschland eine Entwicklung in Richtung Ungleichverteilung. 2008 betrug der Gini-Koeffizient laut EVS 0,31 und das Verhältnis des 5. zum 1. Einkommensquintil 4,9. Deutlich wird anhand der vorliegenden Daten, dass eine Nivellierung der Lebenschancen trotz des signifikanten Anstiegs mittlerer und höherer Bildungsabschlüsse kaum zu belegen ist, vielmehr sind gegenteilige Entwicklungstendenzen zu beobachten.

Die Ursachen dieser Entwicklung sind überaus komplex. Sie im Detail zu hinterfragen, ist nicht Gegenstand dieser Arbeit. Vielmehr gilt es nachfolgend zu analysieren, ob bzw. inwieweit das Auseinanderdriften sozialer Verhältnisse auf Unterschiede in der Leistung zurückzuführen ist, und demnach mit dem gesellschaftlich anerkannten meritokratischen Verständnis von sozialer Gerechtigkeit korrespondiert, oder aber in einen Zusammenhang mit vertikalen Schichtbarrieren und damit mit einer Zuweisung von Lebenschancen auf Grundlage der sozialen Herkunft gebracht werden kann.

1.1.2 Bildungschancen und Bildungsmobilität im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft

Da das Messen, Vergleichen und Gewichten von Leistung sich, wie dargelegt, als

eine nicht zu bewältigende Aufgabe erweist, insbesondere wenn man den Anspruch erhebt, die individuellen Leistungen aller Schülerinnen und Schüler an allen Schulformen in den breit gefächerten Leistungsbereichen objektiv erfassen zu wollen, kommt in der empirischen Sozialforschung regelmäßig das sog. „proportionale Modell der Chancengleichheit“ zur Anwendung, um die Entwicklung der Chancengerechtigkeit im Bildungssystem zu erforschen. Nach diesem Modell, welches nachfolgend der Beurteilung der Chancenstrukturen zugrundegelegt wird, liegt Bildungsgerechtigkeit formal dann vor, wenn leistungsfremde Einflüsse auf Bildungserfolge nicht nachweisbar sind, die Bildungsbeteiligung der unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen (Frauen und Männer, Migranten und Nichtmigranten etc.) somit anteilig keine Differenzen aufweist (Hradil 2005: 153). Auf der Basis des proportionalen Modells können einerseits „Chancenabstände“, andererseits auch „Chancenproportionen“ im Sinne „relativer Chancenabstände“ zwischen den Gruppen verdeutlicht werden (Geißler 2008: 283).

Als Indikatoren für die soziale Herkunft dienen in der empirischen Sozialforschung zumeist das Bildungsniveau der Eltern (i.d.R. gemessen am höchsten Schulabschluss) oder die Berufsposition des Haushaltsvorstandes. Von einer Herkunftsanhängigkeit der Bildungschancen ist demnach auszugehen, wenn sich bei der Untersuchung der Bildungsbeteiligung feststellen lässt, dass das erreichte Bildungsniveau der Kindergeneration signifikant mit dem der Elterngeneration korreliert. Die Bildungsmobilität wäre demnach gering. Demgegenüber ist von einer erhöhten Aufwärts- bzw. Abwärtsmobilität auszugehen, wenn sich regelmäßig Positionswechsel zwischen der Eltern- und Kindergeneration in Bezug auf das Bildungsniveau oder den Berufsstatus nachweisen lassen.

Die Situation zu Beginn der 1960er Jahre und ihre Entwicklung

In den 1960er Jahren, zu Beginn der Bildungsexpansion, drehte sich die bildungspolitische Diskussion um das Problem der Abhängigkeit der Bildungschancen von der sozialen Herkunft. Zum Synonym für die mehrfache Benachteiligung wurde die „katholische Arbeitertochter vom Lande“ (Dahrendorf 1966), die aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit, ihres Geschlechtes und eben ihrer sozialen Herkunft vergleichsweise geringe Chancen auf Bildung, berufliche

Qualifikation und damit auf eine Verbesserung ihrer Lebensbedingungen sowie Entfaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten hatte. Im Jahr 1959/60 waren nur 5% der Studierenden in Westdeutschland Arbeiterkinder (Geißler 2008: 283), obwohl der Anteil der Fabrikarbeiter an der erwerbstätigen Gesamtbevölkerung bei etwa 25% lag (bezogen auf das Jahr 1962; Hradil 2005: 141). Die „Arbeiterkinder“ waren deutlich unterproportional, die „Akademikerkinder“ hingegen deutlich überproportional an den (Fach-)Hochschulen vertreten. Die soziale Herkunft hatte also einen erheblichen Einfluss auf die Bildungschancen eines jungen Menschen. Damit stagnierte die Entwicklung der Chancenverteilung zu Beginn der 60er Jahre bereits seit mehreren Jahrzehnten (Geißler 2008: 283).
Das Phänomen der Abhängigkeit der Bildungschancen von der sozialen Herkunft ließ sich allerdings nicht nur für den Bereich der Hochschulbildung diagnostizieren, vielmehr ist die beschriebene Situation als eine Fortführung und Verfestigung der bestehenden sozialen Disparitäten im Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens zu interpretieren. So lässt sich für das Jahr 1960 feststellen, dass bloß 2% der 14- bis 18-Jährigen Arbeiterkinder, aber 40% der Kinder von leitenden Angestellten und Beamten ein Gymnasium besuchten (Schimpl-Neinmanns 2000: 654) – bei einer durchschnittlichen Besuchsquote von etwa 15%. Je höher die Berufsposition des Familienvorstandes, desto größer waren also die Bildungschancen des Kindes.

Mit dem beschriebenen strukturellen Bedarf an höher qualifizierten Arbeitskräften ging im Laufe der folgenden Jahrzehnte eine beträchtliche Aufwertung der Bildungszertifikate einher. Sie gewannen wesentlich an Bedeutung für die zukünftige berufliche Positionierung und damit für die soziale Platzierung und Statuszuweisung. Gleichzeitig entwickelte sich mit der Vermehrung von mittleren und höheren Bildungsabschlüssen eine zunehmende „Statuskonkurrenz“, die „Qualifikationsüberschüsse“ generierte (Geißler 2008: 279) und letztlich insbesondere zu einer sukzessiven Entwertung niedrigerer Bildungsabschlüsse führte. Die Schulbesuchsquoten an Realschulen und Gymnasien stiegen, die herkunftsspezifischen Chancenungleichheiten nährten sich allerdings nur zum Teil an. Sozialstrukturanalytiker wie Geißler, Hradil oder Vester kommen übereinstimmend zu dem Schluss, dass die in den 1950er Jahren bestehenden vertikalen Schichtbarrieren trotz der zunehmenden sozialen Mobilität bis heute

nicht beseitigt wurden (Geißler 2005: 285; Hradil 2008: 172f.; Vester 2001; vgl. auch: Krais 1996; Henz & Maas 1995). Auf der Ebene des mittleren Bildungsniveaus konnten Kinder von Arbeitern, Landwirten und ausführenden Dienstleistern aufholen. Geißler kommt zu dem Ergebnis, dass in diesem Bereich in den 70er und 80er Jahren „Chancen zugunsten der benachteiligten Schichten umverteilt“ worden seien (Geißler 2008: 283). An den Gymnasien, die insgesamt von immer mehr Schülerinnen und Schülern besucht wurden, seien hingegen lediglich die „nichtlandwirtschaftlichen Mittelschichten“ und die „höhere[.] Dienstleistungsschicht“, die ohnehin bereits besondere Privilegien genoss, als Profiteure der Bildungsexpansion zu bezeichnen (ebd.: 285). Die Chancen der Arbeiterkinder, ein Gymnasium zu besuchen, hätten sich zwar insgesamt erhöht, die Chancenabstände zu den anderen sozialen Schichten hingegen hätten sich eher vergrößert (ebd.; übereinstimmend Schimpl-Neimanns 2000: 658f.). Dieselbe Feststellung könne bzgl. der Hochschulbildung gemacht werden. Geißler klassifiziert den Chancenzuwachs der Arbeiterkinder in diesem Bereich als „bescheiden“ (ebd.: 286).

Michael Vester, der seine Analyse der gesellschaftlichen Strukturen an die Forschungsansätze Pierre Bourdieus und dessen Konzepte der sozialen Akteure und des sozialen Raumes anlehnt, diagnostiziert zwar einen beträchtlichen Anstieg der horizontalen sozialen Mobilität: Berufsgruppen, die eine bessere Ausstattung mit kulturellem Kapital erforderten (Angestelltenberufe, „neuen Berufe“), seien in den vergangenen Jahrzehnten stetig angewachsen, während „traditionelle Arbeiter- und Bauernberufe“ einen Bedeutungsverlust erlitten hätten (Vester 2001: 387f.). Dennoch seien aus schichtspezifischer Perspektive nur geringe Chancenzuwächse für weniger privilegierte gesellschaftliche Gruppen zu verzeichnen, was sich in der Stabilität der „relativen Rangabstände sozialer Lagen“ (ebd.) ausdrücke. Geißler fasst dieses auch als „Fahrstuhleffekt“ (Beck 1986) bekannte Paradoxon der Bildungsexpansion mit den Worten zusammen: „Sie [die Bildungsexpansion] hat die Bildungschancen aller Schichten verbessert, ohne gleichzeitig gravierende schichttypische Ungleichheiten zu beseitigen“ (Geißler 2008: 286).

Intergenerationale Bildungsmobilität aus heutiger Sicht

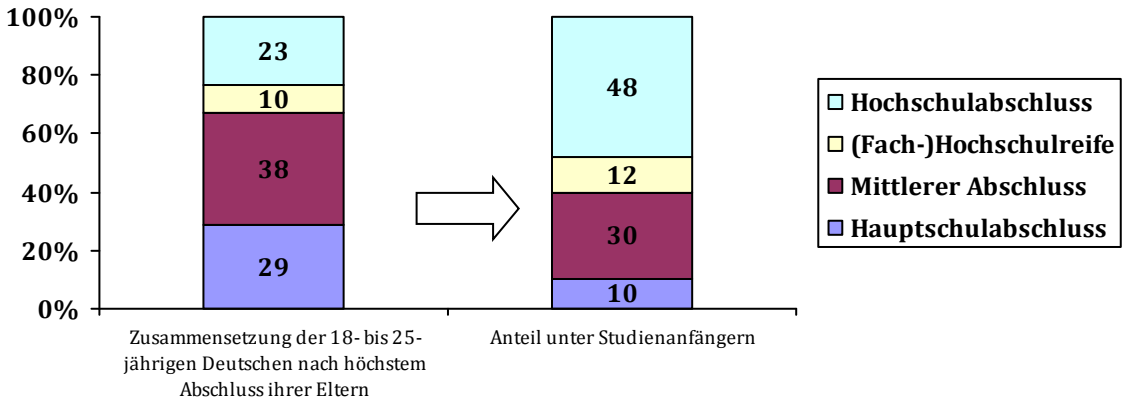
Der jüngst veröffentlichte „Bildungsbericht 2012“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF 2012) bestätigt diese Perspektive. Dort heißt es, dass die „zentrale Herausforderung an das Bildungssystem“ in der „Verbesserung der Chancengleichheit im Zugang zu und Erwerb von Bildung für alle Gruppen unabhängig von ihrer sozialen und ethnischen Herkunft“ liegt (ebd.: 199). Es bestünden weiterhin „erhebliche Mobilitätsbarrieren“ für Kinder, wenn ihre Eltern keinen Schulabschluss oder lediglich einen Hauptschulabschluss erlangt hätten (ebd.: 213). Diese Aussage bestätigt sich auch in den Zahlen der Berichterstattung des Statistischen Bundesamtes 2011 über den Bildungsstand der Bevölkerung. Auch hier wurde die Struktur des Besuchs weiterführender allgemeinbildender Schulen im Jahr 2010 im Zusammenhang mit dem Bildungsabschluss und der Berufsqualifikation der Eltern untersucht. 44,5% der Eltern von Hauptschülern besitzen demnach ebenfalls lediglich einen Hauptschulabschluss, und nur 13,5% können einen Fachhochschul- oder Hochschulabschluss vorweisen. An Gymnasien hingegen haben rund 59,7% der Eltern einen (Fach-) Hochschulabschluss, und nur 8,1% einen Hauptschulabschluss (StBA 2011). Es kann gefolgert werden, dass an allgemeinbildenden Schulen eine (nicht intendierte) Selektion nach Herkunftskriterien stattfindet.

Die mangelnde Offenheit des Bildungssystems für Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Haushalten kann außerdem anhand neuester Daten zu Mobilitätsströmen verdeutlicht werden. Zwar fällt die Aufwärtsmobilität höher aus als die Abwärtsmobilität, und der „allgemeine Trend“ deutet zumindest für Westdeutschland auf eine Abnahme des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg hin (BMBF 2012: 213f.), jedoch sind die Abweichungen von der beobachteten zur erwarteten Verteilung (keine Effekte bzgl. der Bildungsbeteiligung erkennbar) der Schülerinnen und Schüler nach sozialer Herkunft auf die unterschiedlichen Schulformen, ausgedrückt in standardisierten Residuen, weiterhin höchst signifikant (BMBF 2012: Tab.I3-2web.).

Bildungsaufstiege von Personen aus eher ressourcenschwachen Milieus, deren Eltern keinen Schulabschluss oder einen Hauptschulabschluss erworben haben, kommen verhältnismäßig selten vor. Nur knapp 8% der im Rahmen des SOEP

2008 befragten Kindgeneration gab an, ein (Fach-)Abitur zu besitzen, weitere 14% immerhin erreichten einen (Fach-)Hochschulabschluss (ebd.). Letztlich verdeutlicht aber auch der Blick auf die aktuelle Situation in der Hochschulbildung, dass die Chancen nach wie vor zugunsten der sozioökonomisch Privilegierten und zu Ungunsten der Unterprivilegierten verteilt sind. Von den 18- bis 25-Jährigen Deutschen, die aus einem Elternhaus mit Hochschulbildung stammen, begannen 77% im Jahr 2009 ein Studium, bei den Personen aus eher bildungsfernen Haushalten waren es lediglich 13%.

Abb. 2: *Bildungsbeteiligung nach Bildungsherkunft im Jahr 2009*



[Datenbasis: BMBF 2012: 293]

Das Bildungssystem in Deutschland ist also nachweislich nicht in der Lage, Effekte der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen zu kompensieren und vertikale Schichtbarrieren abzubauen. Intergenerationale Bildungsaufstiege von Personen aus benachteiligten, ressourcenschwachen sozialen Milieus sind vergleichsweise unwahrscheinlich, die Verteilung der Bildungs- und Lebenschancen erfolgt in Abhängigkeit von leistungsfremden sozialen Merkmalen.

Bevor im folgenden Kapitel den Ursachen und Mechanismen dieser ungleichen Chancenverteilung und ihrer Reproduktion nachgegangen wird sowie der Frage nach den (Ermöglichungs-)Bedingungen unwahrscheinlich erfolgreicher Bildungskarrieren, soll zunächst ein knapper Ausblick auf die Bedeutung der sozialen Merkmale „Geschlecht“ und „Migrationshintergrund“ für die Bildungserfolgsaussichten gegeben werden, da auch sie als Determinanten

sozialer Ungleichheit gelten und somit als Einflussfaktoren für die Untersuchung relevant sein könnten.

1.1.3 Bildungschancen und Bildungsmobilität im Zusammenhang mit dem Geschlecht

Der Einfluss des Geschlechts auf die Bildungschancen eines Menschen in Deutschland ist in den vergangenen Jahrzehnten zurückgegangen. Insbesondere die Chancen der „katholischen Arbeitertochter vom Lande“, eine höhere Schulbildung zu erlangen und damit die Voraussetzungen für den Erwerb einer gehobenen Berufsposition zu erfüllen, haben sich mit der Emanzipation der Frau und dem damit einhergehenden Wandel der Geschlechterverhältnis seit den 60er Jahren maßgeblich verbessert (vgl. dazu: Hradil 2005: 160ff.; Geißler 2008: 302ff.). Eine altersgruppenspezifische Betrachtung der Bildungsbeteiligung von Mädchen und Frauen zeigt, dass ältere Frauen eine eher geringe Bildungsbeteiligung aufweisen. Während bei den 60- bis 65-jährigen Frauen nur 10% einen Hochschulabschluss vorweisen können, sind es bei den 30- bis 35-jährigen heute mit 23% mehr als doppelt so viele (BMBF 2012: 237, Tab. B5-2A). Damit haben in dieser Altersklasse mittlerweile mehr Frauen als Männer einen Hochschulabschluss. Bereits bei der Einschulung lässt sich zeigen, dass Mädchen gegenüber Jungen nicht nur aufholen, sondern sogar einen Bildungsvorsprung gewinnen konnten. Sie werden häufiger vorzeitig und seltener verzögert eingeschult und wiederholen seltener eine Klasse. Ihre Lesekompetenzen sind insgesamt auf einem höheren Niveau als die der Jungen, was positive Auswirkungen auf den Schulerfolg insgesamt hat (ebd.: 210). Frauen machen mittlerweile häufiger ein Abitur als Männer (47% zu 38% in der Altersgruppe der 20- bis 25-Jährigen; ebd.: 236, Tab. B5-1A), entscheiden sich dann allerdings etwas seltener für ein Studium (ebd.: 297, Tab. F1-4A).

Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung bewertet diese Entwicklung als „Erfolgsgeschichte für die Frauen“, was sich mit Blick auf die Veränderung der Chancenstrukturen im allgemeinbildenden Schulsystem bewahrheitet. Die positive Bilanz für Frauen in der Schulbildung ließ sich allerdings bislang nicht in eine Verbesserung ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt (gemessen an Beteiligungsquoten) übersetzen. Auch im Bildungsbericht 2012 wird festgehalten,

dass „beträchtliche Unterschiede im Beschäftigungsstatus“ zwischen Männern und Frauen bestehen (BMBF 2012: 211).

Wie sich in den obigen Ausführungen andeutet, ist mit der Verbesserung der Bildungschancen für Mädchen und Frauen das Problem der ungleichen Chancenverteilung in Abhängigkeit vom Geschlecht nicht gelöst worden. Stattdessen lässt sich eine Verschiebung des Problems zuungunsten der Jungen feststellen. Untersucht man das untere Ende des Spektrums möglicher Bildungsabschlüsse, ist zu konstatieren, dass 7,8% aller Jungen gegenüber 5,3% der Mädchen die Schule ohne Abschluss verlassen. Auch an den Hauptschulen sind Jungen deutlich über-, an Gymnasien hingegen leicht unterrepräsentiert (BMBF 2012: 210).

1.1.4 Bildungschancen und Bildungsmobilität im Zusammenhang mit der ethnischen Herkunft

Der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund ist seit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland, genauer seit der ersten Phase der Anwerbung sog. „Gastarbeiter“ in der Mitte der 1950er Jahre, stetig angewachsen und beträgt derzeit etwa 20% der Gesamtbevölkerung (StBA 2012). In Anbetracht dieser Zahlen erkennt die Mehrheit der Deutschen mittlerweile an, dass die Bundesrepublik zu einem Einwanderungsland geworden ist.

Hinter der Bezeichnung „mit Migrationshintergrund“ verbirgt sich eine recht heterogene Personengruppe, deren Angehörige sich nicht nur hinsichtlich ihrer geographischen, kulturellen und sozialen Herkunft unterscheiden, sondern auch bezüglich ihres Rechtsstatus. So umfasst der Begriff, laut Definition des Statistischen Bundesamtes, einerseits Menschen, die selbst nach Deutschland immigriert sind. Ein Teil von ihnen hat die deutsche Staatsangehörigkeit und damit den Rechtsstatus eines deutschen Bürgers erworben, ein bislang größerer Teil hat die Staatsangehörigkeit seines Herkunftslandes behalten und gilt somit juristisch als „Ausländer“, wobei die damit verbundenen Rechte und Pflichten, bspw. was Zugangsmöglichkeiten zum Arbeitsmarkt anbelangt, an den Aufenthaltsstatus gekoppelt sind. Andererseits gehören zu den „Personen mit Migrationshintergrund“ die Kinder von Zugewanderten (auch wenn nur ein Elternteil eine Migrationsgeschichte hat), die keine persönliche

Migrationserfahrung gemacht haben. Da seit der Reform des Staatsbürgerschaftsrechts im Jahr 2000 das Ius sanguinis, das Abstammungsprinzip, nach welchem Kinder bei der Geburt die Staatsangehörigkeit ihrer Eltern erhalten hatten, durch das Ius soli, das Geburtsortsprinzip, ersetzt wurde, nach welchem die Kinder nun die Staatsangehörigkeit des Geburtslandes erhalten, ist ein steigender Anteil an „Deutschen mit Migrationshintergrund“ gegenüber Ausländern mit und ohne persönliche Migrationserfahrung zu erwarten.

Derzeit sind gut die Hälfte der 16.000.000 Personen mit Migrationshintergrund „Ausländer“, und etwa zwei Drittel haben eigene Migrationserfahrungen gemacht (StBA 2012). Die Mehrheit der Personen mit Migrationshintergrund stammt aus der Türkei (15,8%), gefolgt von Polen (8,3%), Russland (6,7%) und Italien (4,9%). Betrachtet man die regionale Verteilung, fällt auf, dass Personen mit Migrationshintergrund zu 96% in Westdeutschland und Berlin leben. Außerdem lässt sich die Tendenz erkennen, dass ihre Prozentzahl mit der Größe der Gemeinde wächst (BAMF 2010). Insbesondere im Vergleich zur Bevölkerung ohne Migrationshintergrund weisen die Zugezogenen einen deutlich höheren Anteil an jüngeren Menschen und solchen mittleren Alters auf. Fast 68% (im Vgl. zu 47%) sind unter 45 Jahre alt, über 20% sind unter 15 Jahre alt (im Vgl. zu 10%) – dementsprechend hoch ist mit 28% auch ihr derzeitiger Anteil an Schülerinnen und Schülern auf allgemeinbildenden Schulen (Mikrozensus 2009).

Allgemeingültige Aussagen über die Bildungschancen von Zugewanderten können aufgrund der thematisierten Heterogenität dieser Personengruppe nur sehr begrenzt getroffen werden. Für eine genaue Beschreibung ihrer Bildungsbeteiligung müsste z.B. nach dem Migrationsstatus, den kulturell unterschiedlich geprägten Herkunftsregionen oder den Migrationsmotiven differenziert werden. Außerdem ist zu berücksichtigen, ob bzw. inwieweit sich Effekte der ethnischen und der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen überlagern. So sind die nachfolgenden Zahlen vor dem Hintergrund zu deuten, dass Personen mit Migrationshintergrund überproportional häufig aus eher ressourcenschwachen Milieus stammen (Sinus Sociovision 2008). Dem Mikrozensus 2011 ist zu entnehmen, dass das Bildungsniveau, die Berufsqualifikation und die Erwerbsbeteiligung von Migranten sowie ihren

Nachkommen nach wie vor deutlich hinter der deutschlandstämmigen Vergleichsgruppe zurückbleiben, wenngleich es einige Herkunftsgruppen gibt, deren Abiturraten diejenigen der deutschlandstämmigen Jugendlichen sogar übertreffen[8]. Von allen Menschen in Deutschland, die keinen Schulabschluss besitzen, haben überproportional viele, nämlich 62%, einen Migrationshintergrund. Anteilig sind fast doppelt so viele Personen mit Migrationshintergrund wie Personen ohne Migrationshintergrund erwerbslos, außerdem sind sie häufiger geringfügig beschäftigt und unter den Arbeitern über-, unter den Angestellten und Beamten hingegen unterrepräsentiert. Als besonders benachteiligt erweisen sich Ausländer mit eigener Migrationserfahrung. Die soziale Lage der Eingebürgerten, die selbst immigriert sind, ist etwas positiver, aber tendenziell ebenfalls als vergleichsweise prekär zu bezeichnen.

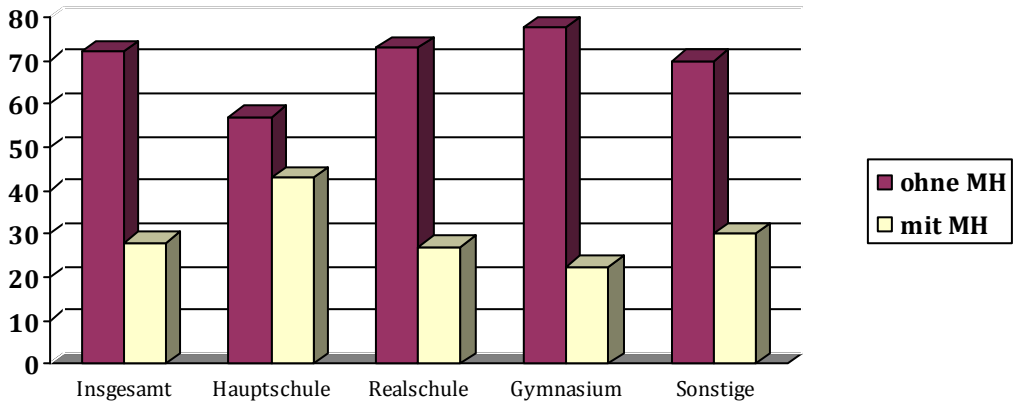
Deutsche mit Migrationshintergrund, die keine eigenen Migrationserfahrungen gemacht haben, also die eingebürgerten Kinder von Zugewanderten, die mittlerweile zum Teil in der dritten oder sogar vierten Generation in Deutschland leben, sind im Vergleich zu den anderen Migrantengruppen bessergestellt, wachsen aber gemessen an der deutschlandstämmigen Bevölkerung häufiger in ökonomischen, sozialen oder bildungsbezogenen Risikolagen auf (BMBF 2012: 211). Kinder von Zugewanderten besuchen seltener eine vorschulische Bildungseinrichtung[9], werden bei der Einschulung häufiger zurückgestellt, und müssen öfter eine Klasse wiederholen (Mikrozensus 2011). Anhand der

[8] Dazu gehören etwa Jugendliche mit asiatischem, süd- und nordamerikanischem sowie osteuropäischen Migrationshintergrund – ausgenommen die Jugendliche mit Wurzeln in der ehemaligen Sowjetunion, die eine vergleichsweise geringe Abiturquote aufweisen. Sehr hohe Abiturraten sind außerdem bei den Nachkommen iranischer Zuwanderer zu verzeichnen (Tränhardt & Weiss 2012). Die Ursachen der Bildungserfolge dieser Gruppen sind vielfältig und komplex und bislang noch nicht umfassend erforscht. Einerseits ist davon auszugehen, dass eine gelungene Integration in das deutsche Bildungssystem mit der Bildungsnähe des Elternhauses in Verbindung zu bringen ist (Esser 2001). Andererseits liegen nicht für alle bildungserfolgreichen Fälle schichtspezifische Bildungsvorteile vor. Tränhardt und Weiss (2012) fassen die Befundlage dahingehend zusammen, dass die bildungserfolgreichen Migrantengruppen häufig dichte Organisationsnetze etablieren konnten, denen allerdings sehr heterogene Konzepte und Ziele zugrundeliegen, unter anderem auch die planmäßige Förderung der Bildungskarriere der Kinder. Sie betonen auch die Bedeutung „persönlicher Zuwendung und Vertrauensbildung“ (ebd.: 125) und heben insofern zur Erklärung der hohen Abiturraten besonders auf das soziale Kapital der Jugendlichen ab.

[9] Der Besuch eines Kindergartens hat belegbar positive Auswirkungen auf die Bildungskarriere eines Kindes, insbesondere wenn es aus einem bildungsfernen und/oder zugewanderten Elternhaus stammt (Becker & Tremel 2006; Bertelsmann 2008). Allerdings gibt es ebenso kritische Stimmen, die anmerken, dass auch im Bereich der elementaren Bildung Potentiale von Kindern aus Risikogruppen nicht hinreichend erkannt und gefördert werden (Rabe-Kleberg 2009).

folgenden, auf Mikrozensusdaten basierenden Graphik (Abb. 3) wird eine ausgeprägte Überrepräsentation von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund an Hauptschulen und eine Unterrepräsentation selbiger an Gymnasien sichtbar.

Abb. 3: *SchülerInnen nach besuchter allgemeinbildender Schulart und Migrationshintergrund*



Datenbasis: BMBF 2012

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge stellt in Bezug auf die Schulabschlüsse einen „positiven Trend“ fest. Im Bereich der beruflichen Bildung jedoch sind die sozialen Disparitäten zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund weiterhin prägnant, nehmen aber mit steigendem Bildungsgrad ab. Insbesondere ausländische Jugendliche, die maximal einen Hauptschulabschluss vorweisen können, sind allerdings gegenüber ihren deutschen Altersgenossen erheblich benachteiligt (BMBF 2012: 212).

Um die Bildungsbeteiligung von Personen mit Migrationshintergrund ist es also in Deutschland insgesamt betrachtet vergleichsweise schlecht bestellt. Verschiedene Untersuchungen weisen darauf hin, dass die ethnische Zugehörigkeit auch dann noch einen, wenn auch vergleichsweise geringen, Effekt auf die Bildungschancen hat, wenn man die soziale Herkunft als wesentlichen Einflussfaktor als Variable kontrolliert[10] (Diefenbach 2007; Hormel 2010).

[10] Auch die vorliegende Untersuchung liefert Hinweise darauf, dass bestimmte Aspekte der habituellen Grundorientierung Jugendlicher, die in einen negativen Zusammenhang mit der Schulerfolgswahrscheinlichkeit zu bringen sind, etwa ein traditionelles männliches Geschlechterrollenbild, häufiger bei (männlichen) Jugendlichen mit einem Migrations-hintergrund zu beobachten sind. Die entsprechenden Befunde sind in Kapitel 3.6

Fazit

Ausgangspunkt der Überlegungen in diesem Kapitel war die Frage, inwieweit in der Bundesrepublik Deutschland der gesamtgesellschaftliche Wunsch nach sozialer Gerechtigkeit verwirklicht ist. Ausgehend von der Feststellung, dass die Mehrheit der Bevölkerung in diesem Zusammenhang die Herstellung gleicher Bildungschancen für alle Bevölkerungsgruppen für erstrebenswert hält, als Basis für die Verwirklichung persönlicher Lebensziele, ist erörtert worden, inwieweit die Gesellschaft dieser Zielsetzung, trotz der benannten, nicht zu beseitigenden Schwierigkeiten, in den letzten Jahrzehnten näher gekommen ist. Am Ende ist zu konstatieren, dass die Bildungschancen für die sozial unterprivilegierten Gruppen in der Gesellschaft insgesamt gestiegen sind. Die positive Bilanz wird aber dadurch geschmälert, dass sich die relativen Rangabstände zwischen den Gruppen hinsichtlich der Bildungsbeteiligung kaum angenähert haben. Von dem Anspruch, gleiche Bildungschancen für alle gewährleisten zu wollen, unabhängig von der sozialen Herkunft, dem Migrationshintergrund oder dem Geschlecht, ist man hierzulande in der Praxis weit entfernt. Nach Einschätzungen der Autorengruppe Bildungsberichterstattung war 2008 die Bildungskarriere von insgesamt 28% aller Kinder unter 18 Jahren gemessen an den klassischen sozialstrukturellen Indikatoren mindestens einem Risikofaktor ausgesetzt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 10). Während sich die Situation der „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ verbessert hat, ist der „türkische Migrantensohn aus der Stadt“ in den letzten Jahren zum Synonym für einen neuen Typus bildungsbezogener Mehrfachbenachteiligung geworden (Geißler 2005).

zusammengefasst und werden in Kapitel 4 diskutiert.

1.2 Reproduktionstheoretische Erklärungsmodelle für Bildungsbe(nach)teiligung

Die Erforschung der herkunftsabhängigen ungleichen Chancenverteilung im Bildungssystem beschäftigt die soziale Ungleichheitsforschung, die Bildungssoziologie, die Erziehungswissenschaft und andere wissenschaftliche Disziplinen seit nunmehr über vierzig Jahren (Überblick z.B. bei: Berger & Kahlert 2006; Becker & Lauterbach 2007). Sie hat spätestens mit der Publikation der ersten PISA-Ergebnisse (Baumert et al. 2001) zu Beginn des neuen Jahrtausends, die auch das öffentliche und politische Interesse an der Thematik wieder aufleben ließ, neuen Auftrieb gewonnen. Der Fokus der unterschiedlichen empirischen Untersuchungen richtet sich nach wie vor mehrheitlich auf die Bestimmung der Barrieren, die Bildungserfolge von Personen aus Risikogruppen erschweren. Gemeinsam ist ihnen also der Anspruch, Erklärungsmodelle für den Reproduktionszusammenhang von Herkunftsbedingungen und individuellen Bildungserfolgsaussichten zu finden. Dabei konnten, zunächst sehr rudimentär klassifizierend, vier wesentliche Bereiche identifiziert werden, innerhalb derer Bildungsungleichheit entsteht und sich verfestigt: Erstens im Kontext von Bildungsübergängen, zweitens innerhalb einer Bildungsinstitution, drittens zwischen unterschiedlichen Bildungsinstitutionen und viertens außerhalb des Bildungssystems (Maaz et al. 2009: 12f.).

Während also ein Konsens darüber besteht, dass soziale Disparitäten in der Bildungsbeteiligung überaus vielschichtige, zum Teil interdependente Ursachen haben, so unterscheiden sich die vorhandenen Erklärungsmodelle, was ihre theoretische Grundlegung anbelangt, zum Teil erheblich. Sie können grob vier verschiedenen Paradigmen erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlicher Forschung zugeordnet werden, die sich partiell widersprechen, in vielen Fällen aber auch ergänzen und überschneiden. Die Erklärungskraft der entscheidungstheoretischen sowie gesellschafts- bzw. kulturtheoretischen Modelle wird im Rahmen dieses Kapitels unter parenthetischer Berücksichtigung der Überlegungen der institutionen- und organisationstheoretischen sowie der interaktionistischen bzw. ethnographischen Forschungsansätze so erörtert, dass am Ende des Kapitels (1.4) eine Grundlage für die Ableitung von Arbeitshypothesen bezüglich der Frage geschaffen sein sollte, unter welchen Bedingungen

bildungsbezogene Aufwärtsmobilität stattfindet und welche Barrieren Kinder und Jugendliche aus eher bildungsfernen Herkunftskontexten überwinden müssen, um eine erfolgreiche Bildungskarriere zu absolvieren. Des Weiteren wird am Ende des Teilkapitels die theoretische Verortung des eigenen Forschungsvorhabens plausibilisiert.

Da der wissenschaftliche Diskurs über die Entstehungs- und Reproduktionsbedingungen von Bildungsbenachteiligung bereits seit Jahrzehnten geführt wird, ist die Befundlage überaus vielfältig und es erscheint notwendig und unvermeidbar, sich auf eine Auswahl relevanter Untersuchungen zu konzentrieren, ohne dabei einzelne Erklärungsansätze gänzlich zu vernachlässigen. Die Fokussierung der Forschungsarbeiten, die anknüpfend an die Untersuchungen Boudons im Kontext des Rational-Choice Paradigmas zu verorten sind sowie insbesondere der Forschungsarbeiten, die in der Traditionslinie der Bourdieu'schen Kultursoziologie stehen, ist damit zu begründen, dass sie den aktuellen Mainstream der bildungsbezogenen Ungleichheitsforschung abbilden. Außerdem erscheint, wie zu zeigen sein wird, dieses Vorgehen gerade deshalb vielversprechend, da sich die Erklärungsansätze nicht wechselseitig ausschließen, sondern in Beziehung setzen lassen, insofern als einerseits im Sinne des Rational-Choice Paradigmas davon auszugehen ist, dass soziale Akteure zumindest subjektiv rationale, reflektierte Bildungsentscheidungen treffen können, die nicht durch die strukturellen Rahmenbedingungen determiniert sind, und andererseits im Sinne der Bourdieu'sche „Theorie der Praxis" anzunehmen ist, dass der im Zuge der Sozialisation inkorporierte primäre Habitus die Dispositionen zu bestimmten individuellen und kollektiven sozialen Praktiken kennzeichnet, die auf das Bildungs(wahl)verhalten Einfluss nehmen und bestimmten gesellschaftliche Gruppen im Zusammenspiel mit den institutionellen Rahmenbedingungen Vor- bzw. Nachteile im Wettbewerb um die Distribution von Gütern und Lasten verschaffen.

1.2.1 Bildungsungleichheit aus der Perspektive der Rational-Choice-Theorie im Anschluss an die Forschungsarbeiten Raimond Boudons

Unter die „Theorien der rationalen Entscheidung" (engl. *rational choice theories*) werden verschiedene Ansätze ökonomischer bzw. sozialwissenschaftlicher

Handlungstheorien subsumiert, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie menschlichem Verhalten eine auf die eigenen Präferenzen ausgerichtete Rationalität zuschreiben, den Zweck menschlichen Handelns in der Nutzenmaximierung verorten und Interaktionen als Austauschprozesse begreifen. Soziales Handeln wird demnach entlang der strategischen Orientierungen der sozialen Akteure gedeutet. Rational Choice Theorien setzten analytisch auf der Mikroebene des menschlichen Miteinanders an, um soziale Phänomene auf der Makroebene zu beschreiben und zu erklären. Die soziale Ordnung wird als Ergebnis individueller Handlungen begriffen und als deren struktureller Rahmen, der jedoch im Wesentlichen keiner eigenständigen Analyse als Vergesellschaftungskontext unterzogen wird (einführend: Münch 2007a). Rational Choice Theorien sind der normativen Theorie des Utilitarismus zuzuordnen, die der Bewertung einer Handlung das Nützlichkeitsprinzip zugrundelegt. Nachfolgend werden anhand der Werke einiger wichtiger Vertreter der Rational Choice Theorie exemplarisch und notwendigerweise verkürzend deren Grundannahmen erläutert, um anschließend die darauf aufbauenden bildungssoziologischen Forschungsergebnisse zu den Ursachen der ungleichen Chancenverteilung im Bildungssystem zu diskutieren.

Als Begründer der sozialwissenschaftlichen Rational Choice Theorie gilt der US-amerikanische Soziologe George Caspar Homans, der zu Beginn der 1960er Jahre das ökonomische Paradigma der Sozialtheorie wiederbelebte (Homans 1961). Homans‘ Arbeiten zeichnen sich durch eine streng individualistische Deutung aller sozialen Interaktionen als Tauschaktionen aus, vermittels derer Akteure präferenzorientiert die Befriedigung ihrer Bedürfnisse forcieren. Dabei suchen sie Interaktionen, die ihnen Belohnung versprechen, und meiden Interaktionen, die eine Bestrafung (Verhinderung der Bedürfnisbefriedigung) nach sich ziehen. Auf der Basis der Verhaltenspsychologie B.F. Skinners systematisiert Homans die Bausteine menschlichen Verhaltens in fünf elementare Propositionen. Er unterscheidet die Erfolgsproposition, die Stimulusproposition, die Wertproposition, die Entbehrungs-Sättigungs-Proposition und die Agressions-Anerkennungs-Proposition (Münch 2007a: 19-32). Homans geht deduzierend davon aus, dass sich alle sozialen Phänomene im Prinzip durch die Analyse dieser elementaren Verhaltensformen der Akteure erklären lassen.

Kritik an seiner Theorie entzündete sich aufgrund ihrer mangelnden Erklärungskraft für nicht ökonomisch fundiertes soziales Handeln. So geht etwa Richard Münch davon aus, dass es wenigstens drei zentrale Bereiche sozialer Interaktion gibt, die nicht ausschließlich entlang des rationalen Strebens nach Gewinnmaximierung interpretiert werden können: Diskurs und Argumentation, Gemeinschaft und Solidarität sowie Konflikt und Macht (Münch 2007a: 55; erläuternd: 32ff.). So müsse bspw. eine eigene „Theorie über Konflikt und Macht“ entwickelt werden, um die „Durchsetzung von Austauschkonditionen“ erklären zu können, oder eine „Theorie[.] über Solidarität und Diskurs“, um eine Deutung der „Durchsetzung gleicher Austauschkonditionen“ zu ermöglichen (ebd.: 61).

Peter M. Blau, ebenfalls US-amerikanischer Soziologe, der sich aus mikrosoziologischer Perspektive mit der Untersuchung der institutionellen Strukturen des Sozialen beschäftigte, folgt Homans in seiner These, es gebe eine Proposition der Belohnung, die er in eine „Proposition des Profits“ umdeutet und als Bezugspunkt des sozialen Austauschs charakterisiert (Blau 1964). Darüber hinaus allerdings nimmt er an, dass die gesellschaftlichen Makrostrukturen Einfluss auf die sozialen Beziehungen ausüben und so das rationale Streben nach Profit begrenzen bzw. kontrollieren. Stabile Verhaltensmuster seien auf einen gemeinschaftlichen Konsens angewiesen, der auf gemeinsamen kulturellen Werten basiere und so das Verhalten legitimiere. Die Institutionalisierung der Verhaltensmuster sei außerdem davon abhängig, inwieweit sie von „machtvolle[n] Gruppen der Gesellschaft“ mitgetragen würden (Blau 1964: 273-280; nach Münch 2007a: 86f.). Die „Austauschtheorie“ Blaus geht somit trotz ihrer ökonomischen Fundierung über eine rein ökonomische Interpretation sozialen Handelns und sozialer Beziehungen hinaus.

Als der wohl bekannteste Vertreter der Rational Choice Theorie kann der Soziologe James S. Coleman bezeichnet werden, der aufbauend auf der wirtschaftstheoretischen Modellvorstellung vom Menschen als „homo oeconomicus“ alle sozialen Phänomene entlang des menschlichen Strebens nach Nutzenmaximierung analysiert. Grundlegend ist dabei die These, dass der Mensch egoistisch und ökonomisch rational darüber entscheidet, inwieweit eine Handlung zu einem gewünschten Ergebnis führen kann. In einer Wahlsituation würde er demnach diejenige Handlungsweise präferieren, die ihm den größten persönlichen

Nutzen verspricht (Coleman 1990: 13-19). Coleman berücksichtigt die Verbindung der Mikroebene des sozialen Handelns mit der gesellschaftlichen Makroebene insofern, als er die Bedeutung der sozialen und kulturellen Strukturen, die sich als prägend für die Werte und Einstellungen der sozialen Akteure erweisen, für die Auswahlsituationen hervorhebt und zudem von einer Auswirkung der sozialen Handlungen auf die Makroebene ausgeht (Makro-Mikro-Makro Schema, ebd.: 1-23). Coleman hat sich darum verdient gemacht, das Wissen über die ökonomische Seite verschiedenster Bereiche des sozialen Lebens, etwa der Familie, der Liebe, der Herrschaft, des Konflikts oder auch der Bildung, erweitert zu haben (Münch 2007a: 139). Aber auch er wird mit dem Vorwurf konfrontiert, das Modell des „homo oeconomicus“ mit der „allgemeinen Natur des Menschen“ gleichzusetzen und somit das gesamte soziale Leben auf ökonomische Gesetzmäßigkeiten zu reduzieren (ebd.).

Rationales Kalkül als Bestimmungsfaktor der Bildungslaufbahn

Die Frage nach den Ursachen der sozialen Ungleichheit im Bildungssystem führt auf der Basis der Rational Choice Theorie zu der Frage, in welchen Bereichen und bei welchen Gelegenheiten innerhalb und außerhalb des Bildungssystems mit einer relativen Regelmäßigkeit von bestimmten Personen bzw. Personengruppen rationale Entscheidungen zum Zwecke der Nutzenmaximierung getroffen werden, die im Hinblick auf den weiteren Verlauf einer Bildungskarriere vorteilhafte oder nachteilige Auswirkungen haben.

In der Bildungsforschung besteht Einigkeit darüber, dass besonders Bildungsübergänge als wichtiger, wenn nicht gar entscheidender Faktor für den Verlauf der Bildungskarriere zu bewerten sind (z.B. Baumert et al. 2001; Becker 2007; Müller & Pollack 2007; Ditton 2007). Als „Bildungsübergänge“ werden jene Gelenkstellen des Bildungssystems bezeichnet, an denen eine Person einen Wechsel in einen anderen Bildungsabschnitt vollzieht. Das geschieht in Deutschland beispielsweise beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, von der Grundschule in eine weiterführende Schule, am Ende der Sekundarstufe I mit der Option, eine duale oder schulische Berufsausbildung zu beginnen oder in die Sekundarstufe II zu wechseln, und nach der erfolgreichen Bewältigung der Sekundarstufe II, welche die Auswahl einer Hoch- oder

Fachhochschule zum Zwecke der beruflichen Qualifizierung ermöglicht.

Raymond Boudon beschäftigte sich bereits in den 1970er Jahren mit der Frage, inwieweit die schulische Leistung eines Kindes sowie die Bildungsaspirationen seiner Eltern in Abhängigkeit von der Sozialschichtzugehörigkeit Bildungsentscheidungen beeinflussen und damit soziale Disparitäten hinsichtlich der Bildungsbeteiligung generieren (Boudon 1974 [frz. 1973]). Seine Überlegungen sind für die Vertreter der Theorien rationaler Entscheidung im Bereich der Bildungssoziologie nach wie vor grundlegend (vgl. Becker & Lauterbach 2007b; Maaz et al. 2009). In seiner Theorie führt Boudon im Kern zwei Ursachenkomplexe an: die primären und die sekundären Effekte der sozialen Herkunft. Als primäre Herkunftseffekte werden die Auswirkungen der Sozialisation im Elternhaus auf die kognitiven und sozialen Grundfähigkeiten der Kinder bezeichnet, welche wiederum die Kompetenzentwicklung und damit die objektive schulische Leistungsfähigkeit beeinflussen und sich schließlich in der Bildungsbeteiligung bestimmter Personengruppen niederschlagen. So seien Personen in Abhängigkeit von ihrer sozialen Herkunft unterschiedlich mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital ausgestattet, was zur Folge habe, dass sie ungleiche Voraussetzungen für die Bewältigung schulischer Leistungsanforderungen mitbrächten (Boudon 1974 [frz. 1973]: Chapter 2).

Sekundäre Herkunftseffekte hingegen träten in Form von Bildungsaspirationen[11] und Bildungsentscheidungen des Elternhauses auch unabhängig vom tatsächlichen Kompetenzniveau eines Schülers auf. Hier setzen Boudon und die in seiner Traditionslinie stehenden Befürworter des methodologischen Individualismus (z.B. Diefenbach & Nauck 1997; Kristen 2002) mit der Analyse des absichtsgeleiteten Handelns der sozialen Akteure an, um das soziale Phänomen ungleicher Bildungschancen zu erklären: Eltern wägen Handlungsalternativen (Welcher Bildungsweg ist der beste für mein Kind?) entlang der finanziellen, aber auch der sozialen Kosten der Bildung, der erwarteten Bildungsrenditen (z.B. Einkommen, Berufsstatus) und der

[11] Paulus und Blossfeld (2007: 493f.) schlagen anknüpfend an Lewin eine Unterscheidung von „idealistischen“ und „realistischen“ Aspirationen vor. Die realistischen Bildungsaspirationen können bzw. sollten nach der Rational Choice Theorie eine Beziehung zur Sozialschichtzugehörigkeit aufweisen, da sie bereits die (von den strukturellen Rahmenbedingungen abhängige) Risikobewertung beinhalten. Die „realistischen“ Aspirationen bilden den Ausgangspunkt der nachfolgend dargelegten Forschungsbefunde.

Erfolgsaussichten ab (Kosten-Nutzen-Analyse) und treffen schließlich auf dieser Basis die Entscheidung für den weiteren Bildungsweg ihres Kindes. Boudon geht davon aus, dass ein höherer Sozialstatus mit größeren Bildungsaspirationen einhergeht. Um den familialen Status in der folgenden Generation zu erhalten, also keine Verluste zu machen, müssten Kinder aus eher privilegierten Elternhäusern einen hohen Bildungsabschluss erlangen. Deshalb falle die Entscheidung der Eltern häufiger für einen höheren Bildungsgang aus. Für Kinder aus weniger privilegierten Elternhäusern hingegen stelle auch die Wahl eines mittleren Bildungswegs den Statuserhalt oder sogar die Verbesserung des Sozialstatus in Aussicht (Boudon 1974 [frz. 1973]: 23). Gleichzeitig würden die Kosten und das Risiko des Scheiterns in einem weniger hohen Bildungsgang als niedriger eingeschätzt. Dem entsprechend seien die Bildungsaspirationen dieser Eltern insgesamt geringer. Ihre rationalen Entscheidungen an Bildungsübergängen beeinflussten so die Disparitäten in der Bildungsbeteiligung unterschiedlicher sozialer Schichten.

An die Theorie Boudons anknüpfend setzten sich insbesondere in den 1990er Jahren verschiedene Wissenschaftler vertiefend mit der Frage nach den Bestimmungsgründen elterlicher Bildungsentscheidungen und ihren sozialen Folgen auseinander. Erikson und Jonsson (1996) arbeiteten vor dem Hintergrund der Wert-Erwartungs-Theorie an der Formalisierung des Boudon'schen Modells. Ihre Ausführungen wurden von Breen und Goldthorpe (1997) sowie Esser (1999) aufgegriffen, modifiziert und fortgeführt (Maaz & Baumert 2009: 16f.; Stubbe 2009: 40-48). Im Wesentlichen unterscheiden sich ihre Ansätze durch die Gewichtung der o.g. relevanten Parameter des Entscheidungsprozesses (Maaz & Baumert 2009: 17).

Nach dem Bekanntwerden der für Deutschland ernüchternden Ergebnisse der international vergleichenden Schulleistungsstudien TIMSS[12], PISA[13] und IGLU[14], die einen verhältnismäßig niedrigen Kompetenzstand sowie eine Abhängigkeit des Kompetenzniveaus sowie der Bildungsbeteiligung von der sozialen Herkunft der Schüler und Schülerinnen in Deutschland aufzeigten, wurde die Wirksamkeit primärer und sekundärer Herkunftseffekte beim Übergang von der Grundschule in

[12] Third International Mathematics and Science Study (vgl. Baumert et al. 2000a; 2000b)
[13] Programm for International Student Assessment (vgl. Baumert et al. 2001)
[14] Internationale-Grundschul-Lese-Untersuchung (vgl. Bos et al. 2003)

die weiterführende Schule zu einem Schwerpunkt der empirischen Forschung (Maaz & Baumert 2009: 17f.).

Die Bedeutung primärer Herkunftseffekte für die elterliche Bildungsentscheidung

So musste das deutsche PISA-Konsortium im Jahr 2000 (Baumert et al. 2001) feststellen, was aus bildungswissenschaftlicher Perspektive nicht neu erschien: Die kognitiven Grundfähigkeiten und lernbezogenen Kompetenzen von Kindern aus sozial benachteiligten, bildungsfernen sozialen Milieus entsprachen im Durchschnitt nicht denen ihrer Altersgenossen aus eher privilegierten sozialen Verhältnissen. Vergleicht man dieses Ergebnis mit aktuellen Erhebungen, sind nur unwesentliche Veränderungen identifizierbar. Im jüngsten Bildungsbericht (2012: 90-94) etwa wird vermerkt, dass nach wie vor ein höchst signifikanter Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und Kompetenzentwicklung besteht, wenngleich „Verbesserungen […] am unteren Ende des Leistungsspektrums“ nachzuweisen seien.[15] Die schlechteren schulischen Leistungen, die sowohl im Grundschul- als auch im Sekundarschulbereich diagnostiziert werden können, schlagen sich, aus der Perspektive des Rational Choice Ansatzes als Investitionsrisiken, schließlich in den Schullaufbahnentscheidungen der Eltern nieder (Arnold et al. 2007; Bos et al. 2004; Ditton 2007; Maaz & Nagy 2009).

Die Bedeutung sekundärer Herkunftseffekte für die elterliche Bildungsentscheidung

Übereinstimmend kommen diverse Studien zu dem Ergebnis, dass auch sekundäre Herkunftseffekte die Bildungsbeteiligung der Kindgeneration maßgelblich beeinflussen (z.B. Ditton 2005; 2007; Ditton et al. 2005; Maaz et al. 2008; Pietsch 2007; Maaz & Nagy 2009). So konnte etwa auf der Grundlage der PISA-Ergebnisse gezeigt werden, dass bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und gleichen schulischen Leistungen die Chance eines Jugendlichen aus einem privilegierten Milieu (obere Dienstklasse), ein Gymnasium anstelle einer Realschule zu besuchen, dreimal so hoch ist wie die eines Jugendlichen aus einer

[15] Die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern wurden in den Bereichen „Deutsch: Lesen, Hören und Orthografie“ sowie „Erste Fremdsprache Englisch: Leseverstehen und Hörverstehen“ verglichen.

Arbeiterfamilie (Baumert & Schümer 2001; ähnlich auch: Arnold et al. 2007; Bos et al. 2004; Ditton & Krüsken 2006). Weitgehend konsensfähig ist, dass die Laufbahnentscheidungen der Eltern in Abhängigkeit von ihren Bildungsmotivationen und ihrer Bewertung des Investitionsrisikos, die schichtspezifisch variieren, zur Erklärung dieses Befundes beitragen[16]. Auf der Grundlage eigener Analysen der Paneldaten des Konstanzer Forschungsprojektes „Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien“ von 1983 konstatieren Becker und Lauterbach, dass die theoretischen Annahmen Boudons, die mit den Modellannahmen Essers (1999) kompatibel sind, im Kern zu bestätigen seien:

> „Wenn die Bildungsmotivationen größer oder gleich den Investitionsrisiken sind, dann entscheiden sich die Eltern aus den Mittel- und Oberschichten eher für das Gymnasium als für die Realschule, wobei die Hauptschule offensichtlich keine Alternative darstellt.“ (Becker & Lauterbach 2004: 15)

Familien aus den „Unter- und ‚Arbeiterschichten“ hingegen präferierten in derselben Konstellation eher die Realschule (ebd.: 16). Für sie seien dabei die eigene Einschätzung der Investitionsrisiken von ausschlaggebender Bedeutung bei der Laufbahnentscheidung und nicht ihre Bildungsmotivationen. Die erkennbaren relativen Schichtunterschiede hinsichtlich der elterlichen Bildungsaspirationen erweisen sich bei einer Betrachtung im Zeitverlauf auch im Kontext der Bildungsexpansion als weitgehend konstant. Das „Aspirationsniveau“ der Arbeiterfamilien bleibt hinter dem der Angehörigen der Mittel- und Oberschicht zurück (ebd.: 19f.). Zu entsprechenden Ergebnissen gelangen auch Ditton und seine Mitarbeiter in einer relativ aktuellen Untersuchung aus dem Jahr 2003.[17] Sie bezeichnen die „Diskrepanzen in den Bildungsaspirationen“ in Abhängigkeit vom Sozialstatus als „eklatant“. Während nur 15,7% der Eltern aus der Gruppe mit dem niedrigsten Bildungsstatus, gemessen am Bildungsabschluss sowie ISEI-Wert, am Ende der dritten Jahrgangsstufe einen Gymnasialbesuch ihres Kindes

---

[16] Der Betrag der Bildungsrendite als Konsequenz der Bildungsentscheidung, der drohende Statusverlust bei suboptimaler Bildungsentscheidung und die Kosten der Alternative ergeben nach dem nutzentheoretischen Modell Essers die „elterliche Bildungsmotivation“, die Erfolgswahrscheinlichkeit und die erwartete Wahrscheinlichkeit, den drohenden Statusverlust vermeiden zu können, ergeben das „Investitionsrisiko“ (Esser 1999: 266ff.).

[17] Die Daten wurden im Rahmen des DFG geförderten Projekts *Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Schulerfolgs* erhoben und basieren auf einer Stichprobe von 30 Klassen aus 30 Schulen in Bayern mit 719 Schülern aus dem Jahr 2003. Die Elternbeteiligung an der schriftlichen Befragung zu Kontextmerkmalen betrug 87,1% (Ditton et al. 2005: 289).

favorisieren, sind es aus der Gruppe mit dem höchsten Bildungsstatus mit 64,4% anteilig etwa viermal so viele (Ditton et al. 2005: 291f.). Bei einer Differenzierung nach dem Migrationsstatus ist erkennbar, dass Familien mit einem Migrationshintergrund größere Bildungsaspirationen aufweisen als die Vergleichsgruppen, in denen beide Elternteile deutschstämmig sind (ebd.; auch: Paulus & Blossfeld 2007; Becker 2010).

Der Einfluss der Lehrerempfehlung auf die elterliche Bildungsentscheidung

Becker (2000) kritisiert auf der Grundlage einer empirischen Überprüfung der Modelle, dass der Einfluss der Bildungsinstitution auf das Entscheidungsverhalten der Eltern insgesamt nur unzureichend Berücksichtigung finde. Er sieht die Modellannahmen zwar insgesamt bestätigt und vertritt die Ansicht, dass zu Beginn des Bildungswegs, beim Eintritt in das Primarschulwesen, die elterlichen Bildungsabsichten entscheidend für die Schulwahl seien. Beim Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule jedoch erlangten zunehmend Empfehlungen und Einschätzungen des Lehrpersonals im Zusammenhang mit dem Bildungsniveau der Eltern an Bedeutung für die Bildungskarriere des Kindes. Auch andere Wissenschaftler sehen die Bedeutung der Lehrerempfehlungen an der Übergangssituation bestätigt, messen ihr jedoch im Vergleich zum Elternwillen einen geringeren Einfluss bei (Maaz & Baumert 2009; Ditton & Krüsken 2006; Ditton et al. 2005; Arnold et al. 2007). So wirke die Grundschulempfehlung „sozial korrigierend und sozial selektiv zugleich“ (Maaz & Baumert 2009: 20). Krüsken und Ditton (2006) stellen in diesem Zusammenhang fest, dass die Abweichungen zwischen Lehrer- und Elterneinschätzung sich im Laufe der Grundschulzeit verringern. Die wohlwollende Elterneinschätzung, die insbesondere bei sozial privilegierten Familien ausgeprägt sei, nähere sich tendenziell der insgesamt realistischeren Bewertung der Lehrkräfte an. Diese werde jedoch auch von anderen Informationen über den Schüler (die „Aspirationen der Eltern“, die „Einschätzung der elterlichen Unterstützung“, die „sozial- und arbeitsstilbezogenen Kompetenzen“; Ditton & Krüsken 2006: 368) sozial beeinflusst. Die Übertrittsempfehlung der Lehrkräfte deswegen als „Fehlentscheidungen“ einzuordnen, weisen Ditton und Krüsken jedoch als „eine Verkürzung und unzureichende Beschreibung der Realität“ zurück (ebd.: 369). Sie vertreten die

Ansicht, dass nicht „Voreingenommenheit“ oder „mangelnde[.] diagnostische Kompetenz“ ausschlaggebend für Empfehlungen sind, die von der objektiven Leistung des Kindes abweichen, sondern das Wissen der Lehrer um die Funktionsweise des Schulsystems sowie „uneindeutige Anforderungsprofile“[18]. Bezugnehmend auf Bourdieu und Passeron (1971) stellen sie heraus:

> „Aufgrund der größeren ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen höherer Schichten zur Absicherung des Schulerfolgs ist es durchaus „rational“, wenn Lehrkräfte in ihren Laufbahnempfehlungen im Rahmen des gegebenen Systems solche Voraussetzungen mit als Entscheidungskriterien einbeziehen.“ (Ditton & Krüsken 2006: 369)

Das Verhältnis von primären und sekundären Herkunftseffekten

Die Bildungsmotivationen sowie Einschätzungen des Investitionsrisikos von Seiten der Eltern im Zusammenhang mit den Empfehlungen der Lehrkräfte nehmen also Einfluss auf die Laufbahnentscheidungen und modellieren somit den Übergang von der Grundschule in die Sekundarschule. Schwierig gestaltet sich die Bestimmung des Verhältnisses von primären und sekundären Herkunftseffekten. Diesbezüglich bemerken Becker und Lauterbach (2004: 18), die *tatsächliche Laufbahnentscheidung* analysierend, dass

> „bei den Mittel- und Oberschichten […] eher die sekundären Herkunftseffekte [überwiegen], während bei den unteren Sozialschichten primäre Herkunftseffekte die herausragende Rolle für den avisierten und realisierten Bildungsweg der Kinder spielen.“

Dieser Befund, der sich mit aktuellen (2003-2005), empirisch fundierten Einschätzungen Dittons und Krüskens (2006) deckt, legt nahe, dass die Realisation des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule von einer „positiven Diskriminierung“ der Kinder aus eher privilegierten Elternhäusern geprägt ist und im Zusammenhang mit den objektiv schlechteren Leistungen der Kinder aus bildungsfernen Haushalten zu den aktuell diskutierten sozialspezifischen Bildungsungleichheiten beiträgt.

Maaz und Nagy haben auf der Basis der im Rahmen der Studie „ÜBERGANG“

---

[18] Den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (KMK 2013, zitiert nach: Ditton & Krüsken 2006: 350) zufolge sind neben „Kenntnisse und Fertigkeiten“ auch die „Eignung“, „Neigung“ und der „Wille des Kindes zu geistiger Arbeit insgesamt“ sowie „das jeweilige Umfeld, die Lernausgangslagen und die Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler“ als Kriterien für die Übergangsempfehlung zu berücksichtigen.

(2007) erhobenen Daten des Berliner Max-Plack-Instituts für Bildungsforschung ihre Konkretisierung der primären und sekundären Herkunftseffekte beim Übergang in die Sekundarstufe I empirisch überprüft. Dabei haben sie die chronologische Abfolge von Leistungsbeurteilung, Laufbahnempfehlung und realisiertem Übergang in ihre Untersuchung einbezogen (Maaz & Nagy 2009: 160ff.), um genau identifizieren zu können, an welchen Stellen die Entstehung sozialer Ungleichheit in besonderem Maße verstärkt wird. Sie dokumentieren einen Verlauf (ebd.: 173ff.), bei dem zunächst die „objektive Schulleistung“ als primärer Herkunftseffekt für die Schülerbeurteilung ausschlaggebend erscheint[19], jedoch bereits bei der „Empfehlungsvergabe“ durch die Lehrkraft gegenüber den sekundären Herkunftseffekten an Bedeutung verliert (Verhältnis primärer zu sekundärem Herkunftseffekt: 49% zu 51%). Beim tatsächlichen „Übergangsverhalten“ schließlich könne eine deutliche Dominanz des sekundären Herkunftseffektes nachgewiesen werden (41% zu 59%). Insgesamt gehen Maaz und Nagy davon aus, dass „der Anteil der primären Effekte am gesamten sozialen Herkunftseffekt, der beim Übergang in die Sekundarstufe I wirksam wird“, 41 % beträgt (ebd.: 178). Sie verweisen in diesem Kontext auf die Entsprechung zu den Befunden Boudons. Zu einem anderen Ergebnis hingegen gelangen Ditton und Krüsken. Ihre Datenanalyse ergibt, dass trotz der „sekundären Vorteile für Kinder höherer Schichten“ den primären Effekten die „Schlüsselrolle“ zukommt (Ditton & Krüsken 2006: 368f.).

Zur Einordnung dieser Differenz, die in diesem Kontext nicht im Detail überprüft werden kann, ist anzumerken, dass beide Längsschnittuntersuchungen ausdrücklich zur Analyse der Entwicklungsverläufe und Übertritte in die weiterführenden Schulen im Zusammenhang mit sozialen Disparitäten konzipiert wurden. Die Studie von Ditton und seinen Mitarbeitern hat eine inhaltlich sehr umfassende Erhebung zur Grundlage, die soziale und institutionelle Rahmenbedingungen der Übertrittssituation berücksichtigt (Ditton et al. 2005: 289ff.; Ditton & Krüsken 2006: 361ff.). Ihre Schlussfolgerungen decken sich außerdem mit denen mehrerer anderer Untersuchungen, die allerdings keine Gültigkeit für den deutschsprachigen Raum beanspruchen können (Erikson et al.

[19] Das kann zumindest für die Fächer Deutsch und Mathematik behauptet werden. Im Unterrichtsfach Sachkunde überwog in der vorliegenden Studie der sekundäre Herkunftseffekt (Maaz & Naagy 2009: 173).

2005; Nash 2006). Die Analyse von Maaz und Nagy beruht auf einer deutlich geringeren Anzahl potentiell für den Übergang relevanter Faktoren (Maaz & Nagy 2009: 166f.), ist dafür aber repräsentativ für die Bundesrepublik. Da sich die Erhebung Dittons auf das (recht spezifische) bayrische Schulsystem beschränkt, sind die Studien nur sehr eingeschränkt vergleichbar.

Übereinstimmend stellen beide Studien im Ergebnis fest, dass sich Eltern mit einem privilegierten sozioökonomischen Status im Verhältnis zu weniger begünstigten Familien häufiger über die Lehrerempfehlung hinwegsetzen, wenn diese nicht für den Gymnasialbesuch des Kindes ausfiel. In umgekehrter Perspektive stellen Maaz und Nagy (2009) zudem fest, dass fast ein Drittel der Kinder aus besonders unterprivilegierten Verhältnissen trotz einer entsprechenden Empfehlung nicht auf dem Gymnasium angemeldet wird, was die These geringerer Bildungsaspirationen vor dem Hintergrund einer erhöhten Risikoeinschätzung stärkt.

Ausblick auf den weiteren Bildungsverlauf

Aufgrund der faktisch geringen Durchlässigkeit der bundesdeutschen Schulsysteme gilt der Wechsel von der Primar- in die Sekundarstufe und die damit verbundene Schulformwahl als entscheidende Determinante des weiteren Bildungswegs. Die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler verbleibt auf der Schulform, die nach dem Ende der Grundschulzeit ausgewählt wurde (Bellenberg 2012). Von allen Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 2010/11 die Schulform gewechselt haben, gelangten 58,4% auf eine niedrigere Schulform und 27,4% auf eine höhere (die restlichen 14,2% werden als „Umsteiger“ bezeichnet), wobei deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bundeländern erkennbar sind (Bellenberg 2012: 10). Bundesländer mit mehrgliedrigen Schulsystemen, in denen die Hauptschule in der Vergangenheit einen erheblichen Bedeutungsverlust erfahren hat (NRW, Niedersachsen, Hessen), weisen ein besonders ungünstiges Verhältnis von Aufstiegen zu Abstiegen auf. Bellenberg bezeichnet die Hauptschule hier als „Vermeidungsschulform“, die von Eltern am Ende der Grundschulzeit nach Möglichkeit umgangen wird. Der Hauptschule stünde so kein „Aufsteigerpotential“ zur Verfügung, sie gewinne aber im Laufe der Sekundarstufe I eine „beträchtliche Anzahl an Schülerinnen und Schülern“ hinzu (ebd.: 14). Günstigere Verhältnisse von Auf- zu Abstiegen sind etwa in Bayern

und Baden-Württemberg auszumachen, wo die Hauptschule von einem deutlich größeren Anteil der Schülerinnen und Schüler nach Ende der Grundschulzeit besucht wird. In Bayern jedoch sei das vordergründig positive Ergebnis mit einer großen Zahl an Wiederholern in Klasse 5 in Verbindung zu bringen, die so den Aufstieg in eine Realschule oder das Gymnasium schaffen wollen (ebd.).

Bellenberg stellt im Rahmen ihrer Untersuchung unter Berücksichtigung weiterer Forschungsergebnisse (z.B. Block 2006; Dietze 2011) die Frage, inwieweit der Schulformwechsel „als nachträgliche Korrektur“ einer am Ende der Grundschulzeit (falsch) getroffenen Entscheidung“ zu deuten ist (Bellenberg 2012: 30). Sie kommt zu dem Schluss, dass eine Korrekturfunktion nicht zu bestätigen sei, da diejenigen, die trotz einer anderen Empfehlung ein Gymnasium besuchen, mit deutlicher Mehrheit dort verbleiben. Ein umgekehrtes Bild zeigt sich bezüglich derjenigen Schülerinnen und Schüler, deren Eltern eine niedrigere Schulform als die empfohlene angewählt haben:

> „Nimmt man die Schulformabsteiger als harten Indikator für die Differenz zwischen prognostiziertem und faktischem Leistungsvermögen, dann zeigt sich […], dass der überwiegende Teil der Absteiger Grundschulempfehlungen für die Schulform hatte, an der sie gescheitert sind […]. Schulformwechsel als nachträgliche Korrektur der am Ende der Grundschulzeit getroffenen Bildungsgangentscheidung zu interpretieren, lässt sich damit aus der Forschung nicht belegen.“ (Bellenberg 2012: 32)

Stubbe analysiert auf der Grundlage einer Auswertung nationaler und internationaler Studien, inwieweit Herkunftseffekte beim „Schulformwechsel in der Sekundarstufe I“ (Stubbe 2010: 69ff.) wirksam werden. Er diagnostiziert, dass gerade Kinder aus sozioökonomisch unterprivilegierten Verhältnissen häufig das Gymnasium vorzeitig verlassen („*drop out decision*“ seitens der Eltern bzw. der Schule). Auch im weiteren Verlauf der Bildungskarriere weisen demnach die schulische Leistung und der Sozialstatus der Eltern einen direkten Zusammenhang zu Abbruchentscheidungen auf (ebd.: 76ff.).

Zwischenfazit I

Aus der Perspektive des Rational Choice Ansatzes ist festzuhalten, dass sowohl primäre als auch sekundäre Herkunftseffekte die Bildungsentscheidungen und damit die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland beeinflussen. Einerseits differieren die objektiven schulischen Leistungen schichtspezi-

fisch erheblich. Andererseits treffen sowohl Eltern als auch Lehrer entlang einer Kosten-Nutzen-Analyse regelmäßig Entscheidungen, die gegen das Leistungsprinzip verstoßen oder dieses nur in unzureichendem Maße berücksichtigen. Für die bundesdeutschen Bildungssysteme kann konstatiert werden, dass sich Boudons Grundannahmen hinsichtlich des Zusammenhangs von elterlichen Bildungsaspirationen und deren Sozialstatus, gemessen am Einkommen, Beruf und formalem Bildungsniveau im Ganzen betrachtet auch aktuell zu bestätigen scheinen, auch wenn sich die Präferenzstrukturen deutlich in Richtung einer Bevorzugung höherer oder wenigstens mittlerer schulischer Bildungsgänge verschoben haben. Während für Familien aus weniger privilegierten sozialen Verhältnissen die antizipierten Risiken bzw. Kosten der Bildung vor dem Hintergrund objektiv schlechterer Leistungen ihrer Kinder ausschlaggebend für die Auswahl eines niedrigeren Bildungsganges zu sein scheinen, manifestiert sich, dass für Familien mit einem gehobenen Sozialstatus die Kosten keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielen. Sie setzen ihre Bildungswünsche für ihre Kinder oft auch ungeachtet möglicher Risiken durch. So ist mit dem Rational Choice Ansatz davon auszugehen, dass Bildungsungleichheiten sich aufgrund des schichtspezifisch unterschiedlichen rationalen Entscheidungsverhaltens der Eltern, aber auch der Lehrer, reproduzieren. Die (im internationalen Vergleich unübliche) Differenzierung in mehrere Sekundarschulformen und die frühe Zuweisung der Kinder dorthin, die die Kompensation oder zumindest Angleichung herkunftsabhängiger Leistungsunterschiede im Lernkontext der Grundschule erschweren, im Zusammenhang mit der geringen Durchlässigkeit der Schulsysteme „nach oben“, trägt zur Verfestigung der Bildungsungleichheiten bei (dazu Geißler 2008: 293f.).

Die Forschungsansätze auf der Basis der Rational Choice Theorie erweisen sich als geeignet, vertikale und institutionelle Mechanismen der Reproduktion von Bildungsungleichheiten aufzudecken. Wenig Erklärungspotential bieten sie, wenn es um die Frage geht, warum und unter welchen Bedingungen sich ein Teil der Eltern aus besonders unterprivilegierten sozialen Verhältnissen trotz vermeintlich großer Risiken für eine gehobene Bildungslaufbahn ihres Kindes entscheidet. Zwar eröffnen sich auf der Grundlage der Befunde Möglichkeiten der Ableitung von Arbeitshypothesen. Es lässt sich jedoch nicht erklären, warum Eltern bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und schulbezogenen Kompetenzen ihrer Kinder und dem selben sozialen Hintergrund zu unterschiedlichen Risikoeinschätzun-

gen gelangen oder differente Motivationslagen aufweisen können. Offenbar ist die Operationalisierung der strukturellen Rahmenbedingungen individueller Handlungsentscheidungen über vertikale Ungleichheitsdimensionen auf horizontaler Ebene ergänzungsbedürftig[20].

Kritik am Rational Choice Ansatz

Die Rational Choice Theorie zur Erklärung der Entstehung und Verfestigung von Bildungsungleichheiten ist trotz der relativ eindeutigen Forschungsbefunde keineswegs unumstritten. Die zum Teil fundamentale Kritik bezieht sich, wie eingangs bereits angemerkt, i.d.R. auf theoretische Grundannahmen des Ansatzes. Dieser beinhaltet zwar eine Verbindung von Struktur- und Handlungsebene, vor allem aber die Auffassung, die Auswahl einer bestimmten Schulform durch Eltern oder Lehrer könne als individuelle und rationale Entscheidung klassifiziert werden, wird aus gesellschaftstheoretischer Perspektive zurückgewiesen. Jene lehnt den individualistischen Zugang zur Erklärung sozialer Phänomene ab, der den Theorien der rationalen Entscheidungen zugrundeliegt, und bemängelt, dass die Analyse der sozialstrukturellen Beschränktheit individuellen Handelns nicht hinreichend betrieben wird. Wenn man unter rationalem Handeln ein bewusstes, (subjektiv) vernünftiges und an bestimmten Zwecken ausgerichtetes Agieren eines autonomen sozialen Akteurs versteht und dieses zum Ausgangspunkt der Analyse macht, weist man im Ergebnis individuelle Verantwortung zu und verkennt dabei, dass das Individuum aufgrund seiner Sozialisationsbedingungen milieuspezifische Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata internalisiert hat, die sich auch im Bildungs(wahl)verhalten widerspiegeln und so zur Reproduktion bestehender Herrschaftsverhältnisse beitragen (z.B. Bourdieu & Passeron 1971; Hurrelmann 1985; Kramer et al. 2009; Ball et al. 2013).[21]

In diesem Kontext ist, ausgehend von aktuellen Forschungsbefunden der ungleichheitsorientierten Bildungs- und Sozialisationsforschung, auch der

[20] Schwächen des Rational Choice Ansatzes werden von einigen Wissenschaftlern durchaus eingeräumt und z.T. auch im Forschungsdesign berücksichtigt. Ditton und Krüsken (2006: 350f.) etwa weisen darauf hin, dass Bildungsentscheidungen nicht bloß eine Situation, sondern ein längerer Prozess zugrundeliegt. Außerdem bemängeln sie die „uneindeutige Spezifikation der im Einzelnen relevanten Kosten- und Nutzenfaktoren“ und beziehen bei der Operationalisierung des sozialen Status auch die Bücheranzahl als Indikator für das kulturelle Kapital mit ein.

[21] Eine Einordnung dieses Standpunktes und der nachfolgend angeführten kritischen Beurteilungen findet im nächsten Teilkapitel statt.

Kritikpunkt zu verorten, dass atheoretische, implizite Wissensbestände über Schule und Bildung, die sich einer Bewusstmachung und damit kritischen Reflexion weitgehend entziehen, das elterliche Entscheidungsverhalten beeinflussen, dessen „Rationalität“ somit in Frage zu stellen bzw. zu relativieren wäre.

Weiterhin ist der These nachzugehen, dass nicht ausschließlich die durch die strukturellen Ausgangslagen bedingten unterschiedlichen Kosten der Bildung differente Bildungsentscheidungen der verschiedenen sozialen Schichten begründen, sondern dass zudem spezifische subkulturelle Wertehaltungen die Bildungsaspirationen beeinflussen.

Nicht zuletzt kann kritisiert werden, dass die Bedeutung der außerfamilialen Bildungsinstanzen oder die Eigenlogik von Schulen als Organisationen in diesem Ansatz praktisch keine oder allenfalls untergeordnet Berücksichtigung finden. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass er nicht geeignet erscheint, die nachgewiesenen primären Effekte in Form herkunftsspezifischer Leistungsunterschiede zu erklären.

Bittlingmayer und Bauer gehen in ihrer Kritik noch weiter und weisen auf der Basis einer explorativen Analyse der Daten einer Evaluationsstudie zur „Wirksamkeit von Elternratgebern in der Klasse 5“ (2006, Schwerpunkt NRW) den behaupteten starken Zusammenhang von Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsaspirationen generell zurück. Studien zu Bildungsaspirationen auf „aktueller Datenbasis“ seien ein „dünn besetzte[r] Bereich“ (Bittlingmayer & Bauer 2007: 164) und die „Aspirationshypothese“ sei vor dem Hintergrund der Ergebnisse der eigenen Untersuchung zu relativieren (ebd.: 162). Zur genaueren Einordnung dieses Standpunktes wäre notwendig, dass die Autoren offenbarten, mit welchen aktuellen Datenanalysen sie sich beschäftigt haben. Zu bestätigen ist, dass nicht selten verhältnismäßig alte Daten wiederholt analysiert werden, um Aussagen über elterliche Bildungsaspirationen im Zusammenhang mit der Sozialschichtzugehörigkeit treffen zu können. Mittlerweile liegen allerdings, wie dargelegt, einige aktuelle Datenerhebungen vor, die sich ausdrücklich auf die diskutierte Thematik beziehen und m.E. zu komparablen Ergebnissen gelangen. Der Vergleich mit der Datenanalyse Bittlingmayers und Bauers scheint allerdings nur eingeschränkt möglich, da sie die Dimension „Bildungsaspirationen“ z.T. mit

großen Differenzen zu den genannten Studien operationalisieren. Außerdem erfolgte die Befragung der Eltern hier kurz *nach* dem Übertritt der Kinder in die weiterführende Schule, also nachdem wesentliche Weichen für den Bildungsweg des Kindes bereits gestellt und Bildungswünsche und Erwartungen ggf. neuen objektiven Gegebenheiten angepasst wurden. Bittlingmayer und Bauer können zeigen, dass Eltern von Hauptschülern auch im Vergleich mit anderen Eltern ein ausgeprägtes, in Teilen sogar größeres Interesse am schulischen Werdegang ihrer Kinder haben. Dass allerdings auf der Grundlage der aktuellen Forschungsbefunde fälschlicherweise die „zentrale Annahme der Selbstselektion bildungsferner Gruppen […] durch zu geringe elterliche Bildungsaspirationen" (Bittlingmayer & Bauer 2007: 168) vertreten werde, kann vor dem Hintergrund der oben erläuterten Befunde m.E. nicht oder allenfalls eingeschränkt behauptet werden. Wie dargelegt, weisen die diskutierten Befunde in der Tendenz eher auf eine „positive Selbstselektion" der Privilegierten vor dem Hintergrund „überzogener" Bildungswünsche (als sekundärer Herkunftseffekt) hin, als auf eine nicht mit der objektiven Leistung (als primärer Herkunftseffekt) erklärbare Selbstauslese sozial Unterprivilegierter.[22]

Die generelle Zurückweisung einer Ungleichverteilung der *realistischen* Aspirationen, die Bittlingmayer und Bauer vornehmen (2007: 169), erscheint überdies nicht ohne weiteres nachvollziehbar (vgl. dazu auch: Bühler-Niederberger & König 2011 über die Bedeutung milieuspezifischer kindlicher (Berufs-)Ambitionen für die Reproduktion sozialer Ungleichheitsverhältnisse; Kramer et al. 2009: 135f. über die Bildungsaspirationen bildungsferner Milieus). Anzumerken ist, dass die Autoren außerdem nicht ausschließen, dass es sich bei ihren Ergebnissen um ein Artefakt handelt, da u.U. das Antwortverhalten der bildungsfernen Gruppen durch die „Antizipation sozialer Erwünschtheit" beeinflusst wurde (ebd.: 173). Die These „subkultureller Präferenzsstrukturen" lässt sich vor dem Hintergrund einer aktuellen Untersuchung der *idealistischen*

[22] Die Autoren verweisen nicht auf die aktuellen Vertreter dieser „Annahme". Als ihr klassischer Bezugspunkt ist vermutlich der Aufsatz Hymans „The value system of different classes" (1966) zu betrachten. Die These der „Selbsteliminierung" der unterprivilegierten Klassen durch Verzicht auf höhere Bildung wurde auch von Bourdieu vertreten. Er kritisiert aber ausdrücklich Erklärungsansätze, die einseitig „ökonomische Kosten", „verlorene Begabungsreserven" oder „mangelnde Motivierung" als Ursachen ausweisen, ohne dabei den Einfluss des Bildungssystems in Wechselwirkung mit dem Klassensystem als Erklärungsprinzip zu berücksichtigen (Bourdieu & Passeron 1971: 176f).

Bildungsaspirationen (vor der Einschulung) auf der Grundlage der Daten der BIKS-Studie aus dem Jahr 2006 (Kurz et. al. 2007) nicht gänzlich von der Hand weisen. Paulus und Blossfeld (2007) zeigen hier, dass insgesamt zwar die Eltern in allen sozialen Klassen das Gymnasium als weiterführende Schulform präferieren würden und dass die Hauptschule nur von einem verschwindend geringen Anteil der Eltern bevorzugt würde. Allerdings ist die Tendenz erkennbar, dass Arbeiter vergleichsweise häufiger die Realschule als Wunschschule für ihr Kind avisieren. Relativierend ist auch hier kritisch zu hinterfragen, inwieweit die Angaben der Eltern tatsächlich deren *idealistische* Aspirationen widerspiegeln, die nicht etwa vom elterlichen (Nicht-)Wissen über die verschiedenen Institutionen gelenkt und damit verfälscht wurden.

Auch Bittlingmayer und Bauer gehen auf „institutionenbezogene Wissensformen“ von bildungsfernen Gruppen ein und kommen hier in Einklang mit anderen Forschungsbefunden zu dem Ergebnis, dass deren „Praxiswissen“ häufig von Fehleinschätzungen geprägt ist (Bittlingmayer & Bauer 2007: 170), sodass „strategisch ausgerichtete schulkompatible Handlungsstrategien“ nicht oder nur unzureichend realisiert werden können (ebd.: 172). Inwieweit Unterschiede im institutionenbezogenen Praxiswissen zur Erklärung der Bildungsungleichheit beitragen können, wird vor dem Hintergrund der an Bourdieu orientierten Forschungsansätze im nachfolgenden Teilkapitel erörtert.

1.2.2 Bildungsungleichheit aus der Perspektive der „Theorie der Praxis“ im Anschluss an die Forschungsarbeiten Pierre Bourdieus

Von der Rational Choice Theorie, die das rationale Handeln der Akteure zum Ausgangspunkt der Analyse sozialer Phänomene macht, sind in grundsätzlicher Weise die „Gesellschaftstheorien“ zu unterscheiden, denen, wenn man eine weitgefasste Definition zugrundelegt, verschiedentliche Ansätze begründeter Aussagezusammenhänge über die soziale Wirklichkeit zugeordnet werden, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie die Analyse der Gesellschaft als „eigenständige Ebene der sozialen Wirklichkeit“ fokussieren (Münch 2007b, 9f.). Auch einige Gesellschaftstheorien verfügen über eine „Grundlegung auf der Ebene der Interaktion und Organisation“, die eine eindeutige theoretische Verortung mitunter erschwert. Eine Subsumierung entsprechender Ansätze unter

die Gesellschaftstheorien lässt sich allerdings nicht zuletzt damit begründen, dass sie neben dem oben genannten Kriterium außerdem in vielen Fällen ein eigenständiges theoretisches Instrumentarium zur Gesellschaftsanalyse entwickelt haben (Münch 2007b: 10).

Gegenwärtig rekurrieren insbesondere im Bereich der ungleichheitsorientierten Bildungs- und Sozialisationsforschung etliche Arbeiten auf die gesellschafts- bzw. kulturtheoretischen Konzepte Pierre Bourdieus (z.B. Vester 2004; 2005; Büchner & Brake 2006; Bittlingmayer & Bauer 2007; Bremer 2007; Kramer et al. 2007; 2013; Kramer 2011; Rosenberg 2011), die er unter anderem im Kontext seiner Untersuchungen zur Bedeutung des Bildungssystems für die Perpetuierung bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse entwickelt hat. Sie sind darauf ausgerichtet, eine Verbindung zwischen der Ebene der Gesellschaft und der Ebene der Handlungspraxis der Akteure zu schaffen, die geeignet erscheint, die Reproduktion sozialer Ungleichheitsverhältnisse weder einseitig individualistisch, noch einseitig kollektivistisch zu erklären[23]. Im Folgenden sollen daher ausgehend von seinen erkenntnistheoretischen Reflexionen die theoretischen Grundannahmen und Konzepte Bourdieus vorgestellt und diskutiert werden. Anschließend soll erörtert werden, inwieweit die auf seiner „Theorie der Praxis“ aufbauenden aktuellen Untersuchungen und Befunde zur herkunftsspezifischen Ungleichverteilung der Bildungschancen dazu beitragen, die partiell unzureichenden Erklärungsansätze der Entscheidungstheorie inhaltlich zu ergänzen. Von besonderem Interesse für die vorliegende Arbeit ist natürlich die Auseinandersetzung mit der Frage, inwiefern die „Theorie der Praxis“ außerdem Potentiale zur Erklärung des Phänomens bildungsbezogener Aufwärtsmobilität beinhaltet.

Erkenntnistheoretische Reflexionen

In seinem „Entwurf einer Theorie der Praxis“ (Bourdieu 1976 [frz. 1970]) gelangt Bourdieu auf Basis seiner Studien der kabylischen Ethnologie (vgl. auch Bourdieu 2000 [frz. 1977]), die er im Kontext einer Forschungsprofessur in Algerien (1958-1960) angefertigt hatte, zu der Einsicht – nachfolgend sehr verkürzt dargestellt –,

[23] Diese Deutung ist keineswegs umstritten und daher nachfolgend noch näher zu begründen. Bourdieus Arbeiten wurden vor allem dahingehend kritisiert, die Reproduktionslogik sozialer Strukturen über zu betonen, weswegen sie unter einen „Determinismus-Verdacht“ (Rieger-Ladich 2005) gerieten.

dass es der sozialen Praxis der Kabylen[24] und der durch das kapitalistische Wirtschaftssystem repräsentierten objektiven Ordnung in einigen Bereichen an Kompatibilität mangelt. Indem Bourdieu als äußerer, wissenschaftlicher Betrachter in der strukturalistischen Logik seine scheinbar universalen theoretischen Bewertungskategorien und Deutungsmuster zur Anwendung brachte, mussten ihm bestimmte Handlungsweisen der Kabylen vordergründig (ökonomisch) irrational erscheinen.

Kritik an objektivistischen Erkenntnisweisen

Bourdieu folgert nach intensiver Auseinandersetzung mit den handlungsleitenden subjektiven Einstellungen und Wertehaltungen der Kabylen, es müsse ein „objektivistische[r] Irrtum“ (Bourdieu 1976 [frz. 1970]: 139) vorliegen: Dieser Irrtum käme dadurch zustande, dass der in der objektivistischen Tradition stehende Wissenschaftler[25] „vom individuellen Willen und Bewusstsein unabhängige objektive Gesetzmäßigkeiten“ zu ermitteln sucht (Bourdieu 1987 [frz. 1980]: 51) und dabei fälschlich eine Übereinstimmung der objektiven Strukturen mit den Praxisformen der sozialen Akteure annimmt. In der objektivistischen Lesart vollzieht sich die soziale Praxis demnach weitgehend widerspruchsfrei gemäß bestimmter Regeln, wird „als Ausübung begriffen“ (Bourdieu 1976 [frz. 1970]: 157), die so zur Reproduktion der bestehenden Strukturen beiträgt (auch: Bourdieu 1987 [frz. 1980]: 61f.). Diese Verabsolutierung der objektiven Strukturen hat in der Deutung Bourdieus zur Folge, dass es objektivistischen Erkenntnisweisen schlechterdings nicht möglich ist, doxische Erfahrungen der sozialen Welt und damit letztlich auch den eigenen Standpunkt zu reflektieren.

Mit dem Terminus *doxa* bezeichnet Bourdieu den (einverleibten) kollektiven Glauben an die Natürlichkeit, die Selbstverständlichkeit der sozialen Ordnung, der umso größer ist, je vollkommener „die Koinzidenz zwischen objektiver Ordnung und den subjektiven Organisationsprinzipien […] ist“ (Bourdieu 1976 [frz. 1970]: 325). Die vollständige Übereinstimmung zwischen sozialen und mentalen

---

[24] Die Kabylen sind ein ursprünglich im Nordosten Algeriens beheimatetes, traditionelles Berbervolk.

[25] Bourdieu zählt dazu etwa die Linguistik F. de Saussures, die anthropologische Ethnologie von C. Lévi-Strauss und den „Strukturmarxismus“ L. Althussers.

Strukturen (die insbesondere in archaischen Gesellschaften möglich erscheint) charakterisiert Bourdieu als „Spezialfall“ (ebd.: 324). Insbesondere in modernen Gesellschaften habe sich nämlich neben den Wirklichkeitsdeutungen, die als selbstverständlich gelten, auch ein Feld der Meinung entwickelt, in dem „konkurrierende Diskurse über die Welt“ möglich sind (ebd.: 331f.). Bourdieu geht aber davon aus, dass dennoch jede herrschende Ordnung dazu tendiert, „ihren spezifischen Willkürcharakter zu naturalisieren“, um so die Anerkennung der bestehenden Kräfteverhältnisse sicherzustellen. Eine Reflexion der Relativität des kollektiven Sinnsystems vor dem Hintergrund seiner historischen Bedingtheit werde erst durch Kontingenzerfahrung ermöglicht (Bourdieu 1987 [frz. 1980]: 331). Bourdieu geht dabei davon aus, dass politische und ökonomische Krisen oder kulturelle Kontakte dazu führen können, dass das in Frage gestellt wird, „was ungeprüft hingenommen worden war“ (Bourdieu 1993: 331). Die Differenzerfahrung ermöglicht danach eine durch den Habitus begrenzte Eigenanalyse.

Bei den Kabylen war genau jenes doxische Weltverhältnis in jüngerer Vergangenheit nachhaltig erschüttert worden: Durch den französischen Kolonialismus und die damit einhergehende Konfrontation mit der kapitalistischen Ökonomie der Kolonialherren waren die vorkapitalistischen sozialen Verhältnisse und Strukturen der kabylischen Gesellschaft, die dort geltenden Regelsysteme, relativ plötzlich infrage gestellt worden. Die Kabylen waren nunmehr gezwungen, ihre Existenz durch Anpassung an die neuen Strukturen zu sichern. Da man jedoch, so die empirisch begründete Theorie Bourdieus, in ein anderes soziales Feld nicht durch „Willensentscheidung“ eintreten und die dort geltenden Regeln dann auch „nicht wirklich *leben*“ kann, sondern sie nur „durch Geburt“ oder „durch einen langwierigen Prozess von Kooptation und Initiation“ inkorporieren kann (Bourdieu 1987 [frz. 1980]: 125), mussten sie Handlungsstrategien entwickeln, die es ihnen ermöglichten, einerseits den kulturell geprägten, traditionell gültigen Normen und Werten zu entsprechen, andererseits aber auch den dazu im Widerspruch stehenden praktischen Notwendigkeiten Genüge zu tun. Bourdieu bemerkt, dass die von ihm beobachtete Gruppe zum Zwecke der Existenzsicherung, Alltagsbewältigung und Sozialintegration „sich selber und den anderen die tatsächlich ihre Praxis

beherrschenden Faktoren zu verschleiern sucht“. Ähnliche Strategien und Mechanismen konnte er auch in anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen feststellen, was ihn folgern lässt, dass jede Gemeinschaft geneigt ist „[…] durch die sorgfältig unterhaltene Zweideutigkeit […] ihre Einheit ideologisch [zu] begründe[n]“ (Bourdieu 1976 [frz. 1970]: 89).

Folglich kann, um den Gedanken anhand des angeführten Beispiels weiter zu führen, einer scheinbar irrationalen Handlung ein praktischer Sinn zugrundeliegen, den der in der strukturalistischen Tradition stehende Beobachter nicht erschließen kann, da er sich der Rekonstruktion der sozialen Konstruktionen der Akteure verweigert. Der Objektivismus, so Bourdieus Vorwurf, ignoriert die Beziehung zwischen dem *erlebten* und dem *objektiven Sinn*, mit der Konsequenz, dass er sich „die Analyse der Bedingungen [versagt], unter denen der *Sinn des sozialen Spiels* entsteht und fungiert, welches ermöglicht, den in den Institutionen objektivierten Sinn als fraglos gegebenen zu erleben“ (Bourdieu 1987 [frz. 1980]: 52). Indem der in der objektivistischen Tradition stehende Wissenschaftler versucht, mit Alltagsbegriffen gänzlich zu brechen, um sich von der „Spontansoziologie“ (Bourdieu et al. 1991 [frz. 1968]: 29; ursprünglich Durkheim; zitiert nach: Rehbein 2006: 52) des Alltags zu distanzieren, die aus wissenschaftlicher Perspektive insofern problematisch ist, als sie „von der Existenz des Wortes auf die Existenz der Sache“ schließt (Rehbein 2006: 52), versäumt er es jedoch, das ist die zentrale Kritik Bourdieus, seine eigene Perspektive und damit sein eigenes Eingebundensein in soziale Strukturen und die daraus entstehenden Interdependenzen zu reflektieren, wähnt sich stattdessen irrtümlich in einer privilegiert distanzierten Beobachterposition (Bourdieu 1987 [frz. 1980]: 52f.).

Kritik an subjektivistischen Erkenntnisweisen

Die Kritik an objektivistischen Erkenntnisweisen lässt Bourdieu allerdings nicht darauf schließen, dass dann umgekehrt „die einzige Weise, die Praxis zu verstehen, die Praxis selbst sei“ (Bourdieu 1976 [frz. 1970]: 139) – eine Deutungsweise, die Bourdieu subjektivistischen Positionen zuordnet[26]. Diesen

[26] Dazu gehört in Bourdieus Lesart die Phänomenologie, der er auch den Interaktionismus und die Ethnomethodologie zuordnet (Bourdieu 1976 [frz. 1970]: 147).

hält er vor, in der Beschreibung eben jenes erlebten subjektiven Sinns, der Alltagserfahrung, verhaftet zu bleiben, so „die Spontantheorie des Handelns“ der Subjekte zu übernehmen und damit letztlich eine Kongruenz von alltäglich-praktischen und wissenschaftlich-theoretischen Erkenntnissen zu begründen (Bourdieu 1976 [frz. 1970]: 150). So erscheint dem in der subjektivistischen Tradition stehenden Wissenschaftler die soziale Ordnung als bloße Folge individueller Handlungsentscheidungen oder intersubjektiver Beziehungen. Er übersieht „die Deckungsgleichheit der objektiven Strukturen mit den einverleibten“ (Bourdieu 1987 [frz. 1980]: 50), die die Möglichkeit des subjektiven Erlebens der Sozialwelt als selbstverständlich und quasi-natürlich erst bedingt. Daher bleiben dieser Erkenntnisweise auch die Mechanismen im Verborgenen, die die Reproduktion der strukturellen Rahmenbedingungen des Handelns und mit ihr der herrschenden Kräfteverhältnissen bewirken. Mit den Worten Bourdieus:

> „Das der Alltagssprache zugeschriebene konstitutive Vermögen liegt nicht in ihr selbst begründet, sondern in der Gruppe, die sie autorisiert, und die ihr allererst Autorität verleiht; erst die offizielle Sprache […] macht statthaft und setzt ein, was jene aussagt, und definiert auf diese Weise stillschweigend die Grenzen zwischen dem Denkbaren und dem Undenkbaren, womit sie ihren Teil zu Aufrechterhaltung der symbolischen wie der sozialen Ordnung, von der sie ihre Autorität erhält, beiträgt.“ (Bourdieu 1987 [frz. 1980]: 150)

Bourdieu betrachtet die Sprache als einen konstitutiven Kern der von ihm sogenannten „symbolischen Herrschaftsverhältnisse“. Die (in einem jeweiligen Feld) herrschenden gesellschaftlichen Gruppen verfügen über das Potential zur Durchsetzung bestimmter (Welt-)Deutungen (z.B. in Bezug auf die Geschlechterrollenverteilung). Dafür müssen sie jedoch keinen direkten Zwang etwa in Form physischer Gewalt anwenden, sondern sie können damit rechnen, dass die erlernten und erworbenen oder – stärker auf das körperliche abhebend – „einverleibten“ Dispositionen der sozialen Akteure zur Anerkennung und damit Legitimation und Aufrechterhaltung dieser Deutungen beitragen. Die Wechselwirkungen zwischen äußeren und inneren Zwängen, die sich einer Bewusstmachung weitgehend entziehen, sind für Bourdieu die Grundlage jeder Herrschaftsbeziehung und der „Ursprung politischer Ordnung“ (Bourdieu 2001 [frz. 1997]: 214ff.). Die Sprache ist dabei ein Werkzeug „symbolischer Gewalt“, das nicht nur Grenzen der Artikulation an sich, sondern auch Grenzen des

Wahrnehmens, Denkens und Handelns setzt:

> „Die symbolische Gewalt ist ein Zwang, der ohne die Zustimmung nicht zustande kommt, die der Beherrschte dem Herrschenden […] nicht verweigern kann, wenn er […] zur Reflexion seiner Beziehung zu ihm nur über Erkenntnisinstrumente verfügt, die er mit ihm gemein hat und die […] die Beziehung als natürliche erscheinen lassen. (Bourdieu 2001 [frz. 1997]: 218)

Indem der Subjektivismus von den alltäglichen Primärerfahrungen ausgeht und diese nicht kritisch im Hinblick auf ihre objektiven Bedingungen und ihre Funktionen hinterfragt, sondern sie registriert und reproduziert, lässt er „eine Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit wissenschaftliche werden“. Damit trägt er selbst zur Legitimation der bestehenden Herrschaftsverhältnisse bei und handelt unwillentlich im Interesse spezifischer, gesellschaftlich privilegierter Gruppen (Bourdieu 1976 [frz. 1970]: 150).

Die „Theorie der Praxis“

Die Kritik sowohl am Objektivismus als auch am Subjektivismus veranlasste Bourdieu nicht dazu, diese Erkenntnisweisen alsdann gänzlich zu verwerfen. Er lehnt den „die Sozialwissenschaften künstlich spalten[den]“ Dualismus zwischen Subjektivismus und Objektivismus als „verderblich“ ab (Bourdieu 1987 [frz. 1980]: 49) und plädiert dafür, deren sich wechselseitig ergänzenden Einseitigkeiten sowie deren Errungenschaften für eine von ihm so genannte „praxeologische Erkenntnisweise“ nutzbar zu machen (Bourdieu 1976 [frz. 1970]: 147), die eine Synthese von Struktur- und Handlungstheorien umfasst:

> „Die praxeologische Erkenntnis annulliert nicht die Ergebnisse des objektiven Wissens, sondern bewahrt und überschreitet sie, indem sie integriert, was diese Erkenntnis ausschließen mußte, um allererst jene zu erhalten.“ (ebd.: 148)

In seiner „Theorie der Praxis“ versucht Bourdieu, anhand seines Konzepts des Habitus die Wechselwirkungen zwischen den objektiven, relationalen Strukturen des Sozialraums und den Wahrnehmungsweisen, Einstellungen und Handlungsdispositionen der sozialen Akteure theoretisch zu verbinden:

Sozialraumlehre, Kapital- und Habitustheorie

Zentral für die Sozialraumlehre Bourdieus ist – sehr vereinfacht – die Annahme, dass der gesellschaftliche Gesamtzusammenhang durch die Beziehungen dreier

sozialer Klassen zueinander beschrieben werden kann. Differenzierte Gesellschaften weisen darüber hinaus „relativ autonome Spielräume[.]“ auf, die Bourdieu als „Felder“ bezeichnet (z.B. Wirtschaft, Politik, Wissenschaft, Bildung, Kunst usw.), welche nach jeweils eigenen Logiken funktionieren (Bourdieu & Wacquant 1996 [frz. 1992]: 37). Die „objektiven Relationen“ zwischen den sozialen Positionen der Akteure innerhalb eines Feldes, die als „herrschend“, „abhängig“ oder „homolog“ klassifiziert werden können, werden in horizontaler sowie vertikaler Perspektive durch das Volumen und die Struktur ihrer Kapitalausstattung bestimmt (ebd.: 127).

Bourdieu unterscheidet zwischen ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital. Das ökonomische Kapital ist nach Bourdieu von zentraler Bedeutung für die soziale Positionierung, da es „direkt in Geld konvertierbar“ ist und damit den höchsten Tauschwert hat (Bourdieu 1992: 52). Es liegt beispielsweise in Form von Geldvermögen, Wertpapieren, Produktionsmitteln, Schmuck o.ä. vor.

Das kulturelle Kapital, das auch als Bildungskapital bezeichnet werden könnte, existiert im „inkorporierten“, „objektivierten“ und „institutionalisierten“ Zustand, und es lässt sich unter bestimmten Voraussatzungen in ökonomisches Kapital umwandeln. Das inkorporierte kulturelle Kapital (bildungsbezogene Einstellungen und Fähigkeiten) wird vermittels familialer Transmission zu einem festen Bestandteil des Habitus eines Akteurs und kann daher nicht kurzfristig weitergegeben werden (ebd.: 54ff.). Das objektivierte Kulturkapital liegt in materieller Form vor (z.B. „Schriften, Gemälde, Denkmäler, Instrumente“ etc.) und erhält seinen Nutzen als Bildungskapital erst dann, wenn der Besitzer (durch sein inkorporiertes Kulturkapital) über die Fähigkeit verfügt, sich seinen „eigentlichen Sinn“ zu erschließen (ebd.: 59ff.). Als institutionalisiertes Kulturkapital bezeichnet Bourdieu Titel, die das Bildungsniveau oder die Berufsqualifikation ausweisen sollen und so das inkorporierte Kulturkapital eines Akteurs objektivieren. Die Besitzer entsprechender Titel werden dadurch vergleichbar und außerdem austauschbar, zudem erleichtert der Titel „die Konvertibilität zwischen kulturellem und ökonomischem Kapital“, etwa mit Blick auf den Arbeitsmarkt (ebd.: 61ff.).

Unter „sozialem Kapital“ schließlich versteht Bourdieu ein „dauerhaftes Netz von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen“ im Sinne einer Ressource

(Anerkennung, Unterstützung, Hilfeleistung, Wissen), die auf der „Zugehörigkeit zu einer Gruppe“ beruht (ebd.: 63).
Die über die Kapitalausstattung definierte soziale Position eines Akteurs nimmt entscheidend Einfluss darauf, ob bzw. inwieweit dieser Zugang zu Profiten im weitesten Sinne erlangen kann.

Da die objektive Strukturierung des sozialen Raums als „abstrakte Darstellung“ zu verstehen ist, die einen „Standpunkt oberhalb der Standpunkte“ der Akteure und ihrer subjektiven Wahrnehmungen und Deutungen begründet, musste Bourdieu gemäß seiner Absicht, den Dualismus von Subjektivismus und Objektivismus überwinden zu wollen, darüber hinaus die „repräsentierte soziale Welt“ auf der handlungspraktischen Ebene erfassen (Bourdieu 1982 [frz. 1979]: 277f.). Zu diesem Zweck hat er neben der objektiven Strukturierung des sozialen Raums die dazu komplementäre, aber nicht identische symbolische Strukturierung entlang der Lebensstile der Akteure untersucht. Die Lebensstile (z.B. Präferenzen und Urteile bzgl. Konsum, Freizeit, Sport, Ästhetik usw.) werden, im Gegensatz zu der Kapitalausstattung, auf der Ebene der alltäglichen Praxis konkret wahrnehmbar und damit zu Distinktionsmerkmalen: Diejenigen Gruppen von Akteuren, die eine privilegierte Stellung im sozialen Raum (bzw. einem sozialen Feld) einnehmen, grenzen sich durch ihre symbolische Praxis von weniger privilegierten Gruppen ab, um so ihren Status zu festigen und zu bewahren. Wollen letztgenannte ihren Status in der sozialen Hierarchie verbessern, so sind sie darauf angewiesen, entweder ihren eigenen Praxisformen Geltung zu verschaffen (Kampf um Anerkennung) oder aber die von der herrschenden Klasse als legitim erachteten Praxisformen zu übernehmen, sich somit ihrer symbolischen Herrschaft unterzuordnen (Bourdieu 1982 [frz. 1979]).

Das Bindeglied zwischen den objektiven Strukturen und der subjektiven symbolischen Praxis bildet Bourdieus Konzept des Habitus. „Habitus“ bezeichnet demnach das Dispositionssystem eines sozialen Akteurs, das seine subjektive Wahrnehmung, sein Denken und sein Handeln strukturiert und somit zum Generierungsprinzip seiner sozialen Praxis wird (der Habitus als „modus operandi“ bzw. als „strukturierende Struktur“). Zugleich repräsentiert der Habitus (als „opus operatum“ bzw. als „strukturierte Struktur“) die kollektiven, klassenspezifischen Dispositionen, die vom Akteur in Abhängigkeit von seiner

sozialen Position im Zuge der Sozialisation inkorporiert wurden (Bourdieu 1987 [frz. 1980]: 98ff.). Vester et al. fassen zusammen, der Habitus bezeichne eine

> „allgemeinere Grundhaltung gegenüber der sozialen Welt, die die Dimension des Geschmacks und des Lebensstils, der körperlichen und emotionalen Haltungen, der Muster sozialer Praxis und Beziehungen und ebenso die Mentalität und ideologische Weltsicht zusammenfasst.“ (Vester et al. 2001: 162f.)

Vermittels des Habitus ist es dem Akteur möglich, sich routiniert, einem „praktischen Sinn“ folgend, in seinem sozialen Umfeld einzupassen, ohne dass seinem Handeln ein rationales Kalkül zugrunde liegen oder er sich bestehende Regelsysteme bewusst machen müsste (Bourdieu 2001 [frz. 1997]: 184ff.). Die von ihm erlernten Praxisformen sind im Herkunftskontext potentiell durchsetzungsfähig und finden soziale Anerkennung. Die „Passung“ zwischen dem Habitus und dem Kontext seiner Entstehung gewährleistet somit die soziale Eingliederung des Akteurs und trägt zur Reproduktion der bestehenden Strukturen bei („Homogamie-Effekt“). Trifft der Akteur jedoch auf andere, für ihn neue, sozusagen habitusfremde objektive Handlungsbedingungen, erweist sich der Habitus nach Bourdieu vor allem als Grenze der individuellen Anpassungsfähigkeit („Hysteresis-Effekt“; Bourdieu 1987 [frz. 1980]: 116), da

> „alle Stimuli und alle konditionierenden Erfahrungen [.] in jedem Augenblick über Kategorien wahrgenommen [werden], die bereits von früheren Erfahrungen konstruiert wurden.“ (Bourdieu & Wacquant 1996 [frz. 1992]: 168)

Weil die Einverleibung der objektiven Lebensbedingungen stets eine individuelle, eine biographische Komponente der Realitätsverarbeitung beinhaltet, sind die Habitus sozialer Akteure, die in gleichen sozialen Verhältnissen aufgewachsen sind, allerdings nie identisch, sondern bloß ähnlich (Bourdieu 1989: 406). Bourdieu schließt auch die theoretische Möglichkeit der Habitustransformation nicht aus (Bourdieu 1997: 220; Bourdieu & Wacquant 1996 [frz. 1992]: 170f.) und kann so auf der Grundlage des Habituskonzepts nicht nur die Reproduktion bestehender Herrschaftsverhältnisse, sondern auch strukturelle Veränderungen erklären.

Eine inhaltliche Konkretisierung der „Theorie der Praxis“ und ihrer Konzepte kann anhand des Feldes der Bildung vorgenommen werden, von dessen Untersuchung Bourdieu seine theoretischen Erklärungen für die Reproduktion von

Bildungsungleichheit abgeleitet hat.

Bourdieu über die „Illusion der Chancengleichheit“ im Feld der Bildung

Auf der Grundlage umfassender empirischer Studien zum Bildungswesen in Frankreich in den 1960er Jahren („Die Illusion der Chancengleichheit“; 1971) entwickelte Bourdieu zusammen mit J.-C. Passeron Hypothesen zur Entstehung von Bildungsungleichheit, die bis heute, wie aktuelle Untersuchungen nachweisen, eine hohe Relevanz besitzen. Bourdieu und Passeron gelingt es aufzuzeigen, dass sich das Postulat gleicher Chancen für alle Schüler als Illusion erweist, da das Bildungssystem sich eben nicht, wie behauptet, neutral zum Klassensystem verhält (scheinbar demokratisierte und objektivierte Möglichkeit des Erwerbs von Bildungszertifikaten[27]), sondern – im Gegenteil – eine Komplizenschaft zur herrschenden Kultur eingeht (Bourdieu & Passeron 1971: 15f.; Bourdieu 1976 [frz. 1970]: 238f.). Die „Komplizenschaft“ ist dadurch gekennzeichnet, dass im Bildungssystem, einem Feld mit spezifischen Eigenlogiken und einer relativen Autonomie, nicht alle kulturellen Praktiken die gleiche Anerkennung erfahren (erläuternd dazu: Hepp 2010). Die primär vermittelten Einstellungen und Werteorientierungen, die inkorporierten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata (Bildungshaltungen) der Jugendlichen aus benachteiligten Milieus (bei Bourdieu: Angehörige der „Volksklasse“) befinden sich in einem Spannungsverhältnis zum sekundären Habitusentwurf der Schule. Die Leistungsanforderungen und Verhaltens-erwartungen (z.B. hinsichtlich des Sprachgebrauchs oder der Einhaltung spezifischer Benimmkodizes), die von Seiten der Bildungsinstitutionen an die Jugendlichen herangetragen werden, bevorzugen die primären Habitusformen der Angehörigen der herrschenden Klasse (Theorie der kulturellen Passung). Dadurch wird es den Jugendlichen oder den jungen Erwachsenen an der Hochschule, die

[27] Wie bereits in Kapitel 1.1 beschrieben, gewannen im Zuge der Tertiarisierung des Wirtschaftssystems Bildungstitel an Bedeutung. Sie dienen als (scheinbar) objektiver Nachweis des Bildungskapitals eines Akteurs und sind so zur Voraussetzung für die Ausübung beruflicher Tätigkeiten geworden. Dadurch veränderte sich der Reproduktionsmodus der Herrschaftsverhältnisse von der familialen Weitergabe ökonomischen Kapitals hin zur Transmission des Kulturkapitals. Mit der zunehmenden Bedeutung der Bildungstitel für die Statuszuweisung entstand die kollektive Notwendigkeit, vermehrt am Bildungssystem zu partizipieren, was eine „Inflation der Bildungstitel“ (Bourdieu 1982 [frz. 1979]) im Kontext der Bildungsexpansion zur Folge hatte, die insbesondere niedrigere Bildungstitel, wie etwa den Hauptschulabschluss, zunehmend entwertete.

aus der Volksklasse stammen, erheblich erschwert, die institutionellen Anforderungen zu bewältigen. Unter dem verschleiernden „Mantel eines vollkommenen demokratischen Ausleseverfahrens“ würden so bestehende Herrschaftsverhältnisse reproduziert (Bourdieu & Passeron 1973 [frz. 1970]: 110), ohne dass die Opfer der von den Angehörigen der herrschenden Klasse ausgeübten symbolischen Gewalt sich dessen bewusst würden. Die „Illusion der Chancengleichheit“ ergibt sich nach Bourdieu und im Sinne seiner „Theorie der Praxis“ jedoch nicht nur aufgrund der Eliminierung der Angehörigen bildungsferner Milieus durch das System, sondern auch aufgrund der in ihrem Habitus eingeprägten Bereitschaft, die herrschende Kultur anzuerkennen, weswegen Bourdieu sogar von einer (unbewussten) „Mittäterschaft“ spricht (Bourdieu & Wacquant 1996 [frz. 1992]: 204). Indem gerade Angehörige bildungsferner Milieus an die offiziell leistungs- und eben nicht herkunftsinduzierte soziale Selektion und Statusallokation durch die Schule glauben und daher sich selbst für ihre prekäre Lage verantwortlich machen, mitunter auch vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Chanceneinschätzungen, die sich an objektiven Gegebenheiten orientiert, selbst von höherer Bildung ausschließen (Bourdieu & Passeron 1971: 174ff.), tragen sie zur Legitimation der Reproduktionsmechanismen der bestehenden Herrschaftsverhältnisse bei.

Erklärungskraft der Bourdieu’schen Theorie für ungleiche Bildungschancen

Inwieweit erweisen sich Bourdieus theoretische Konzepte und Erklärungsansätze zur Reproduktion bestehender (Bildungs-)Ungleichheitsverhältnisse nun als geeignet, die thematisierten Erklärungslücken der entscheidungstheoretisch fundierten Forschung zu füllen?

Das erkenntnistheoretische Problem der unzureichenden Berücksichtigung der sozialstrukturellen Beschränktheit individuellen Handelns im Rational Choice Ansatz erscheint mit Bourdieus Habituskonzept insofern gelöst, als jenes, wie dargelegt, darauf ausgerichtet ist, die Perspektive der subjektiven sozialen Praxis und die der objektiven Handlungsbedingungen zu integrieren. Die Nutzbarmachung des Habituskonzepts für die empirische Forschung setzt dementsprechend voraus, dass seine Operationalisierung beide Erkenntnispole erfasst und vermittelt. Um identifizieren zu können, welche Merkmale des

Habitus die strukturellen Herkunftsbedingungen widerspiegeln und welche demgegenüber davon abweichende, biographische Züge des Habitus repräsentieren, sind neben den praxisgenerierenden Wahrnehmungs- Denk- und Handlungsschemata des Akteurs auch das Volumen und die Struktur der Kapitalausstattung seines Herkunftskontextes sowie anderer Sozialisationsinstanzen zu untersuchen und miteinander in Beziehung zu setzen. So könnten etwa Annahmen über den Einfluss des Herkunftskontextes, der Bildungsinstitution oder der Peers auf die Entwicklung des kollektiven bzw. des individuellen Habitus abgeleitet werden, oder es könnten die habituellen Passungskonstellationen als Selektionsmechanismus angenommen und davon ausgehend potentielle Erfolgsaussichten oder Risiken des Scheiterns in der Bildungsinstitution bestimmt werden.

Als strittig erweist sich allerdings auch im Hinblick auf Bourdieus „Theorie der Praxis“ die Frage, ob bzw. inwieweit das Habituskonzept die strukturellen Bedingungen als Einflussfaktor auf das menschliche Wahrnehmen, Denken und Handeln in einem angemessenen Verhältnis zu dessen individuellen und kreativen Potentialen modelliert. Pfeffer (1985), Liebau (1987), Janning (1991) u.a. vertreten die Position, die „Theorie der Praxis“ neige einer objektivistischen Erkenntnisweise zu und gerade der Habitus sei von Bourdieu im Wesentlichen als strukturdeterminiert charakterisiert worden, während die Bedingungen der Habitusentwicklung und der Habitustransformation nicht hinreichend ausgearbeitet worden seien (vgl. auch Rieger-Ladich 2005). Diese Interpretation ist in ihrer Tendenz durchaus nachvollziehbar, aber m.E. letztlich doch verkürzend. Sie verkennt die Potentiale der Bourdieu'schen Theorie. In der Tat schreibt Bourdieu den „ursprünglichen Erfahrungen“ ein „besonderes Gewicht“ zu (Bourdieu 1987 [frz. 1980]: 113). Passagen, in denen er den Menschen, Leibnitz zitierend, als „Automaten“ bezeichnet, der in Dreivierteln seiner Handlungen fremdbestimmt und nichtintentional agiere (Bourdieu 1982 [frz. 1979]: 740), verstärken vordergründig den Eindruck einer umfassenden Determination menschlichen Handelns. Tatsächlich aber führt Bourdieu in unterschiedlichen Zusammenhängen deutlich aus, dass der Habitus bzw. das im Habitus eingeschriebene Dispositionssystem zwar die Möglichkeiten und Grenzen der individuellen Handlungspraxis markiert, dass dem Akteur aber dennoch

gewisse Spielräume hinsichtlich seiner Anpassungsfähigkeit an habitusfremde Bedingungen oder Abgrenzungsmöglichkeiten von der sozialen Praxis des Herkunftsmilieus bleiben (Bourdieu 1987 [frz. 1980]: 112; erläuternd z.B. Schwingel 1995: 62ff.; Wigger 2009). In Reaktion auf entsprechende Kritiken erläutert Bourdieu:

> „Der Habitus ist nicht das Schicksal, als das er manchmal hingestellt wurde. Als ein Produkt der Geschichte ist er ein offenes Dispositionssystem, das ständig mit neuen Erfahrungen konfrontiert und damit unentwegt von ihnen beeinflusst wird. Er ist dauerhaft, aber nicht unveränderlich.“ (Bourdieu & Wacquant 1996 [frz. 1992], 167f.; ähnlich auch: Bourdieu 1987 [frz. 1980]: 103f.)

Die Betonung der nichtintentionalen Dimensionen menschlichen Agierens und Reagierens, der Bedeutung impliziter Wissensbestände in diesem Zusammenhang und die angenommene Trägheit des Habitus können insofern auch als Stärke der Bourdieu’schen Ungleichheitstheorie gegenüber der Boudon’schen Entscheidungstheorie ausgelegt werden.

Von dieser Deutung des Habituskonzepts sind auch diejenigen Wissenschaftler ausgegangen, die Bourdieus empirische Beobachtungen und seine Theorien über Erfolg und Versagen in der Bildungskarriere für die Erklärung der momentanen Bildungssituation in Deutschland fruchtbar gemacht haben. Bauer etwa bemängelt am Beispiel des „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ (Hurrelmann 1986) die Strukturvergessenheit des „sozialisationstheoretischen Mainstream[s]“ seit den 80er Jahren, der dem Akteur „ein hohes Maß an individuellen Kompetenzen zur autonomen Steuerung der Lebensführung“ zugeschrieben, dabei jedoch die Bedeutung der strukturellen Bedingungen für die Persönlichkeitsentwicklung vernachlässigt hat (Bauer 2011: 89ff.). Bezugnehmend auf Bourdieu plädiert Bauer angesichts der fortdauernden Abhängigkeit der Bildungs- und Lebenschancen von der sozialen Herkunft für eine ungleichheitsorientierte Sozialisationsforschung, welche „das Wechselverhältnis zwischen der sozialen Strukturierung der Handlungsfähigkeit und ihrer Wirkung auf individuelle Lebensplanung“ berücksichtigt (ebd.: 106ff.). Eine entsprechende Argumentation und Positionierung findet sich auch bei Kramer, der die Linien der bundesdeutschen Bourdieu-Rezeption und die Perspektiven ungleichheitsorientierter Bildungsforschung im Anschluss an Bourdieu ausführlich darlegt und diskutiert (Kramer 2011; auch: Kramer & Helsper 2010).

Dabei räumt er ein, dass Bourdieus Theorien oftmals nicht hinreichend empirisch belegt sind – ein Vorwurf, der beispielsweise auch von Niethammer und Janning erhoben wird, die die Aussagekraft des Habituskonzepts für moderne, sich stetig wandelnde Gesellschaften daher grundsätzlich in Frage stellen (Niethammer 1990: 91; Janning 1991: 34). Kramer hingegen weist ihnen den „Status begründeter und plausibler Hypothesen“ zu (Kramer 2011: 112), die für die Konzeption aktueller Untersuchungsgegenstände nutzbar gemacht und empirisch weiter analysiert werden sollten.

Diese Ansicht erscheint in Anbetracht der breit angelegten und detaillierten qualitativen sowie quantitativen Untersuchungen Bourdieus zur Soziologie des Bildungswesens (Bourdieu 1971) sowie zu den kulturellen Distinktionsmechanismen zwischen den gesellschaftlichen Schichten (Bourdieu 1982 [frz. 1979]) in Frankreich in den 60er und 70er Jahren nachvollziehbar und gerechtfertigt. Eine an den Theorien Bourdieus orientierte Erforschung der Bildungsungleichheit in Deutschland sollte sich nicht von der in Teilen nachvollziehbaren Kritik dazu verleiten lassen, das Vorhaben gänzlich zu verwerfen, sondern sich der Herausforderung stellen, dem Anspruch einer relationalen Verbindung von Struktur, Habitus und Praxis gerecht zu werden, um auf dieser Grundlage die Aktualität der Theorien und Konzepte Bourdieus zu überprüfen, sie zu erweitern und ggf. zu modifizieren. Für die vorliegende Untersuchung bedeutet das z.B., dass Bourdieus Fokussierung auf die reproduktiven Aspekte des Habitus deutlicher um die Perspektive der Bedingungen und Mechanismen ergänzt werden muss, die einen Habituswandel bzw. eine Habitustransformation initiieren. Denn ausgehend von Bourdieus Passungstheorem wäre zu vermuten, dass Bildungsaufsteiger sich trotz des angenommenen Hysteresis-Effekts habituell den handlungspraktischen Erwartungen der Bildungsinstitution anpassen konnten, um ihr Risiko des Scheiterns zu minimieren[28]. Scherr kritisiert in diesem Zusammenhang zu Recht, Bourdieu biete für diese statistisch unwahrscheinlichen Bildungskarrieren keine konkrete Erklärung an (Scherr 2014).

Ein Vorzug der „Theorie der Praxis“ als Ausgangspunkt empirischer Bildungs-

[28] Hier sind außerdem mehrere Alternativhypothesen denkbar, die innerhalb dieses Teilkapitels noch genauer verdeutlicht werden.

und Ungleichheitsforschung gegenüber den entscheidungstheoretisch fundierten Ansätzen liegt außerdem in der mehrdimensionalen Konzeption des sozialen Raums. Indem Bourdieu nicht nur eine vertikale Strukturierung entlang des Kapitalvolumens der Akteure annimmt, sondern außerdem auf horizontaler Ebene die Mengenverhältnisse von ökonomischem und kulturellem Kapital heranzieht, um die sozialen Position eines Akteurs im Verhältnis zu den anderen Akteuren zu bestimmen, eröffnet er die Möglichkeit, die oben aufgeworfene Frage zu klären, warum Eltern bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und schulbezogenen Kompetenzen ihrer Kinder sowie derselben Sozialschichtzugehörigkeit zu unterschiedlichen Risikoeinschätzungen gelangen bzw. differente Motivationslagen bzgl. der Bildungslaufbahnen ihrer Kinder aufweisen: Sie gehören zwar derselben Schicht bzw. „Klasse“ an, können jedoch verschiedenen „Klassenfraktionen“ zugeordnet werden, die entlang ihrer Habitusformen bzw. Lebensstile voneinander abzugrenzen sind und unterschiedliche Mentalitäten (z.B. Bildungshaltungen) aufweisen.

Nun ist Bourdieus Modell der französischen Sozialstruktur der 1960er Jahre nicht umstandslos auf die sozialen Strukturen der BRD zu Beginn des 21. Jahrhunderts übertragbar, sondern es ist zu überprüfen, inwieweit etwa die Ergebnisse der bundesdeutschen Milieuforschung nutzenbringend mit dem Bourdieu’schen Sozialraummodell zu verbinden sind. Diesen Ansatz haben Vester und die Hannoveraner Arbeitsgruppe interdisziplinärer Sozialstrukturanalyse (AgiS) verfolgt, indem sie ein elaboriertes Milieumodell auf der Grundlage der Konzepte Bourdieus und umfangreicher repräsentativer Datenerhebungen entworfen haben (Vester et. al. 2001; vgl. auch Bauer & Vester 2008). Vesters Milieumodell soll daher neben dem Sinus-Jugendmilieumodell (Calmbach et al 2011) nachfolgend die Basis der sozialstrukturellen Verortung der Bildungsaufsteiger bilden. Beide Modelle werden dementsprechend nachfolgend ausführlicher erläutert.

Darüber hinaus sind die Forschungsbefunde derjenigen Wissenschaftler vorzustellen, die zur Untersuchung der in unserem Bildungssystem wirksam werdenden Selektionsmechanismen an die Kulturtheorie Pierre Bourdieus anknüpfen, um einerseits eine Grundlage für eine Aktualisierung der Theorie zu schaffen und andererseits die empirische Basis für die Ausformulierung erkenntnisleitender Annahmen in Bezug auf das vorliegende Forschungsvorhaben

zu schaffen.

Aktuelle Bildungsforschung im Anschluss an Bourdieu

Ungleichheitsorientierte Bildungsforschung im Anschluss an Bourdieu eröffnet ein weites Feld möglicher Untersuchungsperspektiven (vgl. Kramer 2011: 113ff.). Mit der zentralen Hypothese, das Passungsverhältnis von primärem Habitus des Akteurs und sekundärem Habitus der Bildungsinstitution bestimme die Bildungschancen auch in der Bundesrepublik, verknüpfen sich eine ganze Reihe weiterer vor- und nachgeordneter Fragestellungen:

- Wie viele und welche kollektiven Habitusformationen können entlang der Sozialstruktur der bundesdeutschen Gesellschaft ausgemacht werden?
- Wie ist die Genese jener Habitusformationen zu erklären?
- Inwieweit ist die (Über-)Betonung der Reproduktionsseite des Habitus empirisch zu rechtfertigen?
- Inwieweit und wodurch kann eine relativ dauerhafte Veränderung des Habitus initiiert werden?
- Welche sekundären institutionellen Habitusformationen lassen sich in der Bundesrepublik identifizieren?
- Welche Bezüge (Passungsverhältnisse) weisen diese zu der sozialen Praxis der verschiedenen gesellschaftlichen Milieus auf?
- Können durch eine Veränderung des bildungsbezogenen Habitus Bildungschancen verbessert bzw. verschlechtert werden?

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit jeder einzelnen dieser Fragen benötigte bereits ein hochgradig komplexes Forschungsdesign, wollte man den Anspruch erheben, umfassende, zuverlässige, verwertbare und eindeutige Antworten liefern zu können. Die Mehrheit der vorliegenden Studien, zumal sie häufig qualitativ angelegt sind, erhebt diesen Anspruch nicht. Mittlerweile liegt allerdings eine durchaus beachtliche Zahl an Untersuchungen vor, deren Ergebnisse miteinander verglichen und in Beziehung gesetzt werden können. Nachfolgend werden die Befunde einer Auswahl anhand der Kriterien Aktualität und Relevanz für das vorliegende Forschungsvorhaben vorgestellt.

Primäre Habitusformen und die bundesdeutsche Sozialstruktur

Das bereits mehrfach thematisierte empirisch fundierte Milieumodell Vesters und

seiner Mitarbeiter, das im Zuge umfangreicher repräsentativer Erhebungen am Ende der 1980er bzw. zu Beginn der 1990er Jahre entstanden ist und danach stetig neugefasst und weiterentwickelt wurde, eignet sich in besonderem Maße zur Aufklärung der Frage, wie viele verschiedene und welche kollektiven Habitusformen in der Bundesrepublik derzeit auszumachen sind. Vester et al. haben ihrem Modell im Gegensatz zu anderen das (erweiterte) Sozialraumkonzept Bourdieus zugrundegelegt und Milieus somit als „Gruppen mit ähnlichem Habitus“ definiert (Vester et al. 2001: 24).[29] Als Erhebungsinstrument der Repräsentativbefragung zur Untersuchung der kollektiven Habitusformen sind u.a. die Sinus-Milieuindikatoren (Sinus 1992) verwendet worden, die zu Beginn der 1980er Jahre entwickelt und seitdem kontinuierlich validiert wurden. Auf dieser Basis konnten Daten zu „Grundeinstellungen der Akteure in verschiedenen Bereichen der alltäglichen Lebensführung“ erfasst werden (Arbeits- und Freizeitmotive, Genuss- und Askesepräferenzen, Einstellungen zum Geschlechterverhältnis und zur Familie, Einstellungen zum technischen Fortschritt und zur Politik) (ebd.: 232), die zur Verortung insbesondere auf der horizontalen, aber auch auf der vertikalen Distinktionsachse herangezogen wurden (ebd.: 238). Zur Erfassung der objektivierten sozialen Lagen wurden die „Zugehörigkeiten und Vergemeinschaftungen“ entlang der gebräuchlichen demographischen Merkmale (Alter, Geschlecht, Haushaltsformen, Wohnverhältnisse, Religion etc.) erfasst, sowie die „Erwerbstätigkeit bzw.

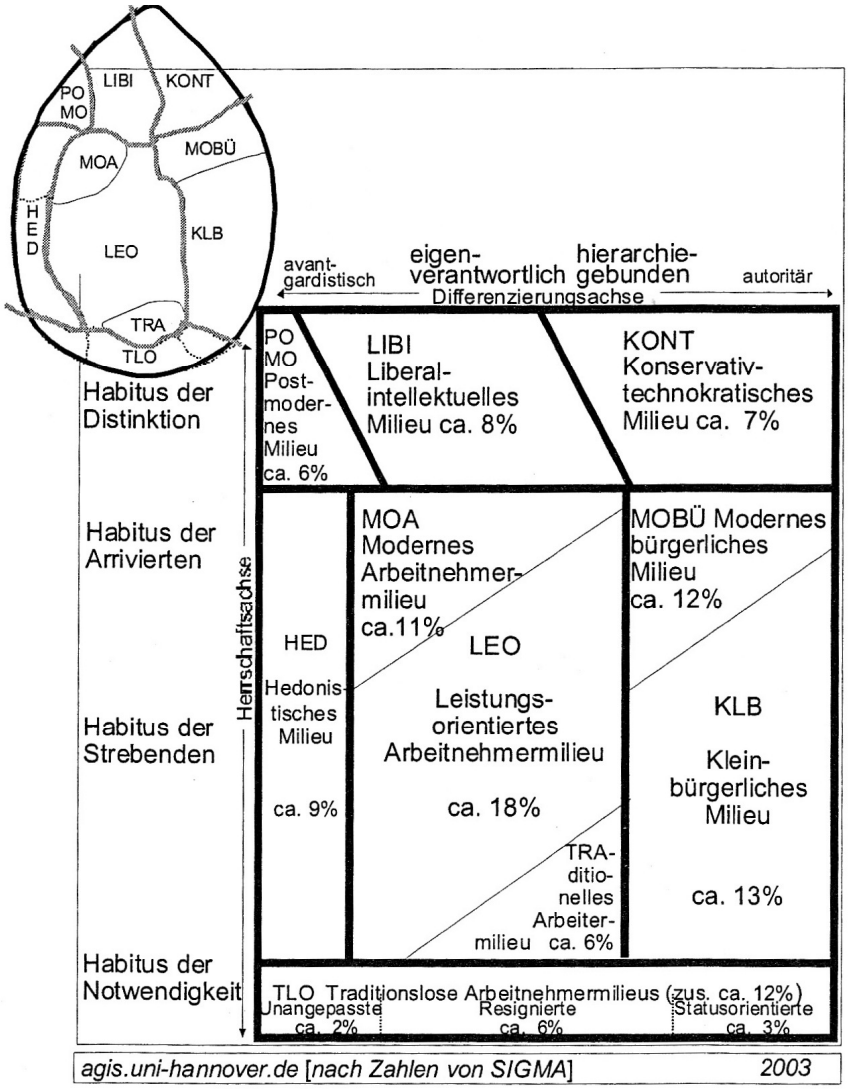
---

[29] Die wissenschaftliche Sozialstrukturanalyse hat insgesamt in Abhängigkeit von der Untersuchungsperspektive etwa vier bis fünf verschiedene Modellansätze hervorgebracht. Im 19. Jahrhundert wurde der Klassenbegriff in den Mittelpunkt der Theorien gerückt (Marx). Die Sozialstruktur wurde hier primär entlang ökonomischer Faktoren bestimmt (Besitz/Nichtbesitz von Produktionsmitteln). Später wurde das Klassenkonzept spezifiziert und erweitert (z.B. im Rahmen der sozioökonomisch-kulturellen Ansätze bei Weber, Bourdieu, Vester oder im Kontext neuerer, nichtmarxistischer Klassentheorien). Ausgehend von den Überlegungen und Modellen Geigers in den frühen 1930er Jahren etablierte sich zunächst in Abgrenzung zu den Klassentheorien der Schichtungsbegriff (z.B. Parsons funktionale Deutung sozialer Ungleichheitsverhältnisse). Das Schichtmodell Dahrendorfs („Hausmodell“) hingegen weist durch seine konflikttheoretische Fundierung Bezüge zur Marxschen Tradition auf. Weiterhin ausgehend von den objektiven Lebensbedingungen der gesellschaftlichen Gruppen wurden in den 1980er Jahren mehrdimensionale Lagemodelle zur Erweiterung der traditionellen Klassen- und Schichtanalyse entwickelt. Der Einbezug kultureller Praktiken in die Sozialstrukturanalyse erfolgte bereits im späten 19. Jahrhundert. Eine „Renaissance“ erfuhren sog. Milieu- und Lebensstilkonzepte jedoch erst seit den 1980er Jahren. Als Gegenpol zur Bourdieu’schen Habitustheorie kann die Individualisierungsthese Becks bezeichnet werden, der anknüpfend an die Entstrukturierungs- bzw. Nivellierungsthese Schelskys trotz des Fortbestehens sozialer Ungleichheitsverhältnisse von einer Pluralisierung der Lebensstile und Auflösung sozialer Schichten ausgeht. (vgl. dazu: Weischer 2011: 338ff./Geißler 2008: 93ff./Hradil 2005: 48ff./Groß 2008: 13ff.).

Vergesellschaftung“ (der Sozialstatus) entlang der nach Bourdieu entwickelten Indikatoren für die Ausstattung mit ökonomischem und kulturellem Kapital (Schul- und Berufsabschluss, berufliche Tätigkeit, Nettoeinkommen etc.) (ebd.: 239f.).

Das Sozialraumkonzept Vesters beinhaltet eine vertikale Achse, die „Herrschaftsachse“, sowie eine horizontale Achse, die „Differenzierungsachse“. Vertikal ist der Raum dreigeteilt in die führenden gesellschaftlichen Milieus (ca. 20% der westdeutschen Bevölkerung), die mittleren Volksmilieus (ca. 68%) sowie die unterprivilegierten Milieus (ca. 12%) (Vester & Bauer 2008: 193f.; Anteile bezogen auf das Jahr 2003). Die „Grenze der Distinktion“, die auch „von unten“ wahrgenommen und unterschiedlich bewertet wird, markiert die Trennlinie zwischen den oberen und den mittleren Milieus. Die weniger sichtbare „Grenze der Respektabilität“ hingegen trennt die unteren von den mittleren Milieus. Die mittleren Milieus sind durch ihren (weitgehend) sicheren Sozialstatus sowie die Verinnerlichung einer „Leistungs- und Pflichtethik“ gekennzeichnet. Sie werten die kulturelle Praxis der Angehörigen unterprivilegierter Milieus ab, während jene sich häufig an höheren Milieus orientieren, um soziale Anerkennung zu erlangen. Ihre eigenen Vorstellungen, Einstellungen und Fähigkeiten bewerten die Unterprivilegierten deshalb jedoch trotz mangelnden Respekts „von oben“ häufig positiv (Vester et al. 2001: 26ff., 503ff.). Auf horizontaler Ebene unterscheiden sich die Angehörigen ein und derselben Schichtungsstufe durch ihre Habitus, die die Grundlage ihrer Eingruppierung in ein Milieu bilden. Dafür werden vor allem die „Einstellungen zu Autorität“ herangezogen. Je weiter links ein Milieu auf der X-Achse angeordnet ist, desto mehr ist „Eigenverantwortung“ sein „leitende[r] Wert“, je weiter rechts sich ein Milieu befindet, desto mehr kennzeichnet „Hierarchiebindung“ den milieutypischen Lebensstil und die Mentalität (ebd.: 29). Weiterhin steht anknüpfend an die Bourdieu’sche Kapitaltheorie und unterscheidend nach Berufsfeldern die rechte Seite für eine ökonomische Orientierung, während die linke Seite eine kulturelle Orientierung repräsentiert. Die Abgrenzungen zwischen den Milieus verlaufen fließend.

Abb. 4: *Das AgiS-Milieumodell*



[Quelle: Bauer & Vester 2008; Konzept: M. Vester; Grafik: D. Gardemin]

Insgesamt werden fünf „Traditionslinien sozialer Milieus“ identifiziert, die in sich weiter unterteilt werden können und in den vergangenen Jahrzehnten historischen Veränderungen unterlagen: Das „konservativ-technokratische Milieu“ („KONT“: Macht und Besitz) sowie das „liberal-intellektuelle Milieu“ („LIBI“: Effizienz, Progressivität, Humanismus) sind den „hegemonialen Milieus“ der Oberschicht zuzuordnen. Neu hinzu kommt hier das sog. „Postmoderne Milieu“ („POMO“: die Avantgarde), das sich vor allem aus jüngeren Menschen rekrutiert (ebd.: 504ff.).

Die „Traditionslinie der Facharbeit“ (Eigenverantwortung und Gegenseitigkeit), bestehend aus dem „traditionellen Arbeitermilieu“ („TRA“), dem „leistungsorientierten Arbeitnehmermilieu“ („LEO“) und dem „modernen Arbeitnehmermilieu“ („MOA“), sowie die „ständisch-kleinbürgerliche

Traditionslinie“ (Pflicht und Hierarchie), bestehend aus dem „kleinbürgerlichen Arbeitnehmermilieu“ („KLB“) und dem „modernen kleinbürgerlichen Milieu“ („MOBÜ“), bilden die „respektablen Volks- und Arbeitnehmermilieus“ der gesellschaftlichen Mitte. Das „hedonistische Milieu“ ist insofern als Sonderfall zu betrachten, als es sich um ein besonders junges, jugendkulturell geprägtes Milieu handelt, dessen Angehörige stark individualistischen und antikonformistischen Einstellungen zuneigen (ebd.: 510ff.).

Die „Traditionslinie der Unterprivilegierten“ („TLO“: Spontanität und Anlehnung an höhere Milieus, Habitus der Notwendigkeit) (ebd.: 522ff.), oder anders: das „Traditionslose Arbeitnehmermilieu“ (Bauer & Vester 2008: 194), schließlich setzt sich aus drei Untergruppierungen zusammen, den „Unangepassten“, den „Respektablen“ (oder: „Statusorientierte[n]“; Bauer & Vester 2008: 194) sowie den „Resignierten“.

Vester et al. diagnostizieren in Bezug auf die jüngeren Generationen eine „Habitus-Metamorphose“ in Richtung „Modernisierung“ (horizontal: individualistisch-universalistische Tendenz), die allerdings den „Rahmen der elterlichen Traditionslinie“ nicht überschreitet (ebd.: 363ff.). Diese Form der horizontalen Mobilität, die durch eine Vermehrung des kulturellen Kapitals (sowohl inkorporiert als auch institutionalisiert) gekennzeichnet ist, wird als die „Hauptbewegungen“ in der bundesdeutschen Sozialstruktur beschrieben. Insgesamt verändern sich die Milieus nur langsam und über größere Zeiträume, die vertikalen „Kulturschranken“ blieben dabei relativ stabil (ebd.: 221ff.; Vester 2004).

Bildungshabitus in den Traditionslinien sozialer Milieus

Die Begriffe „Bildung“ und „Habitus“ werden von Bourdieu in einem sehr engen Verhältnis definiert. Ihre theoretische Nähe ließ ihn sogar erwägen, den Bildungsbegriff alternativ zum Habitusbegriff zu verwenden (vgl. dazu Wigger 2009: 104ff.). „Bildung“ ist danach kongruent zum Habitusbegriff zu verstehen als „System der organischen und mentalen Dispositionen und der unbewussten Denk- Wahrnehmungs- und Handlungsschemata“ (Bourdieu 1974 [frz. 1970]: 40), zitiert nach: Wigger 2009: 104), oder – etwas enger gefasst – als Akkumulation inkorporierten Kulturkapitals (Bourdieu 1992: 55). „Bildungsprozesse“ sind somit

in einem aus bildungstheoretischer Perspektive eher weit gefassten Sinne als „Transformation des Prinzips individueller Praxis“ zu deuten (ebd.). Diese Definition weist eine inhaltliche Nähe zur Begriffsbestimmung Marotzkis auf, der Bildungsprozesse als „Wandel des Selbst- und Weltverhältnisses“ (Marotzki 1990: 41ff.) versteht, insofern als die „individuellen Erfahrungen und gesellschaftlichen Bedingungen“ von Bildungsprozessen in den Blick genommen werden (Wigger 2009: 105). Andererseits könnte man hier auch die Differenz zwischen gegenwärtigen bildungs- und habitustheoretischen Deutungen festmachen, da erstere Bildung bzw. Bildungsprozesse im Gegensatz zu der begrifflichen Bestimmung Bourdieus eher mit einem Zugewinn von Autonomie in Verbindung bringen und darüber hinaus die Möglichkeit des Wandels bzw. der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen stärker hervorheben, denen Bourdieu klare Grenzen gesetzt sieht. Wenn nachfolgend von „Bildungshabitus“ die Rede ist, sind damit, wenn nicht anders ausgewiesen, kulturelle Dispositionen bezeichnet, die sich zu den institutionalisierten Bildungsangeboten und den damit zusammenhängenden Leistungs- und Verhaltensanforderungen in Beziehung setzen lassen. Eine Diskussion dessen, wie „Habitustransformation“ theoretisch zu fassen ist, erfolgt am Ende des ersten Kapitels.

Hinsichtlich ihres Wissens über die Funktionsweise von Bildungsinstitutionen sowie ihrer bildungsbezogenen Einstellungen und Strategien lassen sich mehr oder weniger signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Milieus bzw. den fünf Traditionslinien feststellen. Vester deutet diese Differenzen im Zusammenspiel mit der institutionellen Struktur des Bildungswesens und der pädagogischen Kultur als Mechanismus der Bildungssegregation (Vester 2004: 47f.; auch: Grundmann et al. 2006; Bittlingmayer & Bauer 2006). Die oberen Milieus verfügen sozialisationsbedingt über „Formen des Auftretens und Sprechens, des Umgangs, des Geschmacks oder der Allgemeinbildung“, vermittels derer sie sich im Feld der Bildung im Gegensatz zu Angehörigen weniger privilegierter Milieus gut orientieren und entsprechend selbstsicher auftreten können (ebd.: 49; für den Bereich der Eliteforschung: Hartmann 2002; Böhnisch 1999).

Anknüpfend an die Bourdieu’sche Habitustheorie und das Milieukonzept Vesters hat Bremer, Forschungsbefunde der Friedrich-Ebert-Stiftung (Flaig u.a. 1993),

Vögeles (Vögele et al. 2002), Barz‘ und Tippelts (Barz & Tippelt 1997; Barz 2000; Barz & Tippelt 2003; Barz & Tippelt 2004a; 2004b) und anderer einbeziehend, eine eigene Untersuchung der Bildungsdispositionen sozialer Milieus vorgenommen (Bremer 2007; 2004) und die Ergebnisse in die AgiS-Milieutypologie integriert: In der vertikalen Dimension wird der Zugang der sozialen Milieus zu (institutioneller) Bildung veranschaulicht. Die oberen bürgerlichen Milieus kennzeichnet demnach ein „abstrakt-kognitive[r] Bildungszugang“, der mit einer „intrinsischen Neigung zum ‚interessenlosen‘ Lernen“ in Verbindung steht. Die weiter unten angeordneten Milieus hingegen charakterisiert ein eher pragmatischer Zugang zu Bildung. Bildung besitzt demnach keinen Eigenwert, sondern wird vor dem Hintergrund ihres praktischen Nutzens beurteilt (Bremer 2007: 179f.). Auf der Horizontalen korrespondiert mit der Differenzierungsachse der AgiS-Milieutypologie der Bildungsstil, der von den Milieus bevorzugt wird. Die Milieus der rechten Seite, die u.a. durch eine ausgeprägte Hierarchiebindung charakterisiert werden können, bevorzugen analog auch eher direktive, d.h. „vom Lehrenden strukturierte und durch Vorgaben geprägte“ Vermittlungsformen, während die auf der linken Seite der Achse angeordneten Milieus eher partnerschaftlich ausgerichtete Bildungsstile bevorzugen (ebd.: 180).

Bremer konnte vier übergeordnete Bildungstypen in den Arbeitnehmermilieus (mittig, unterhalb der Trennlinie der Distinktion) ausmachen:

a) *Die Unsicheren* (ebd.: 184-187):

Schwerpunkt im „TLO“; geringes formales Bildungs- und Kompetenzniveau; Arbeit wird als Belastung und „notwendiges Übel“ empfunden (positive Einbindung ins Kollegium wirkt diesbezüglich kompensierend); Lebensweg wird als schicksalhaft wahrgenommen; geringe und eher spontane Bildungserwartungen; (Weiter-)Bildung muss Gemeinschaftserlebnisse ermöglichen und darf nicht aufgezwungen sein oder disziplinierend wirken; Vorbehalte gegenüber „kopforientierten Inhalten“; persönliche Erfahrung, Selbsttätigkeit und Partizipation als Anstoß von Lernprozessen; der Lehrer bzw. Dozent soll eher kumpelhaft auftreten, lustig sein; „angepasste Unauffälligkeit“ oder „provokatives Verhalten“ überspielen Unsicherheiten

b) *Die Traditionellen* (ebd.: 180-184):

Schwerpunkt im „TRA“ und „LEO“; ältere Arbeitnehmer; Bildung soll Nutzen bringen: Information und Wissensgewinn im Vordergrund

möglicher (Weiter-)Bildungsanstrengungen; außerdem: gesellig-gemeinschaftliche Motive; es werden unterschiedliche Formen der Wissensvermittlung akzeptiert (Vorbehalte gegenüber neueren Methoden wie „Selbst- und Körpererfahrungen“); der Lehrer bzw. Dozent soll kompetent, aber nicht bevormundend agieren; Kompensation von geringeren Bildungschancen im Kindes- bzw. Jugendalter

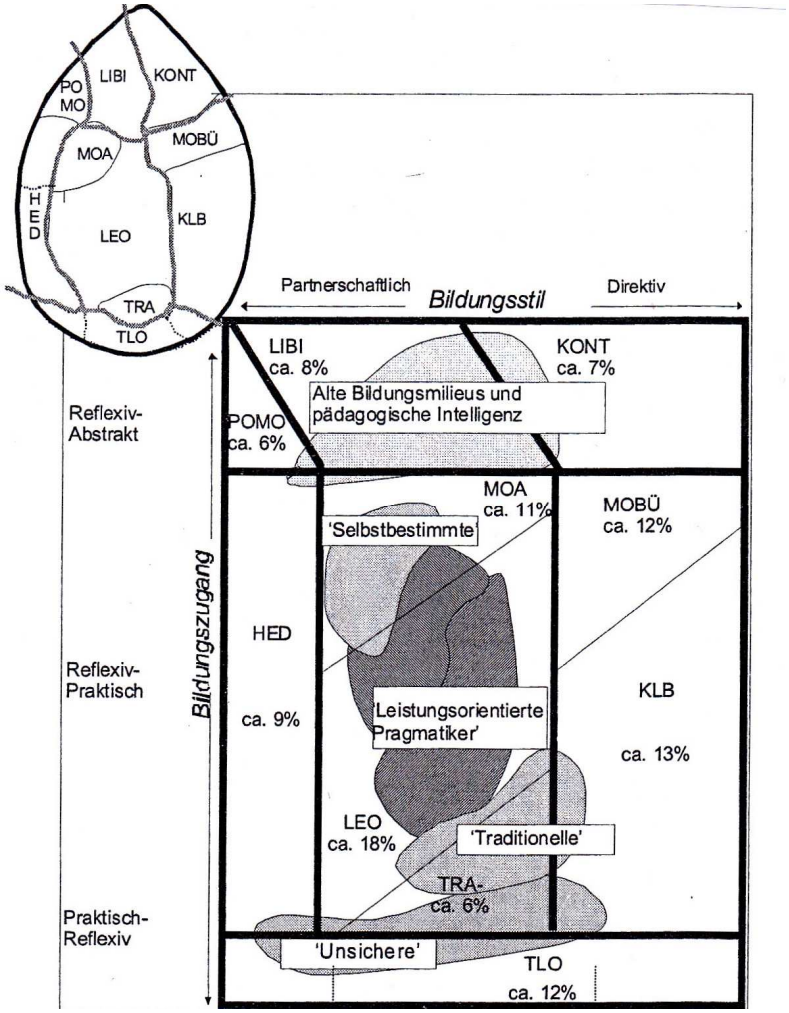
c) *Die leistungsorientierten Pragmatiker* (ebd.: 187-190)

Schwerpunkt im „LEO“; insbes. Facharbeiter und Angestellte mit mittleren Bildungsabschlüssen; funktional-rationaler Bildungszugang; ausgeprägter Realismus und Pragmatismus: Kosten-Nutzen-Kalkulation; Effizienz- und Zielorientierung auch im Zusammenhang mit (Weiter-) Bildungsvorhaben; nicht nur materielle Motive; hohe Erwartung an die Kompetenzen des Lehrers bzw. des Dozenten; Tendenz zur Ablehnung ausgeprägt kommunikativer und selbstreflexiver Methoden (zu wenig konkret); selbstbewusste Artikulation von Interessen

d) *Die Selbstbestimmten* (ebd.: 191-194)

Schwerpunkt im „MOA“; jüngere Menschen mit Berufen, die höhere (Aus-)Bildungsstandards, kommunikative Kompetenzen und Selbstständigkeit erfordern; Erweiterung der Berufsperspektiven als Hauptmotiv der (Weiter-)Bildung; Interesse auch an Themen aus dem nichtberuflichen Bereich; Bevorzugung praxis- und erfahrungsorientierter Wissensvermittlung; Distanz gegenüber „betont akademischen“ Bildungsangeboten; Offenheit für „neue Methoden“; Verbindung von Theorie und Praxis und Partizipationsmöglichkeiten werden bevorzugt; Zurückweisung autoritärer Lehrstile; hohe inhaltliche Erwartungen; aktive Information über Bildungsangebote

Abb. 5: *Bildungsdispositionen sozialer Milieus auf der Grundlage des Milieumodells der AGiS*



[Quelle: Bremer 2007]

Bremers Charakterisierung der drei Bildungstypen in den mittleren Arbeitnehmermilieus ist weitgehend kompatibel mit der allgemeinen, also nicht konkret bildungsbezogenen Beschreibung der Milieus der „respektablen arbeitenden Klassen“ bei Vester (Vester et al. 2001: 510-522; Bauer & Vester 2008: 195). Hier wir die linke Seite der mittleren Milieus („TRA“, „LEO“ und „MOA“), die „Traditionslinie der Facharbeit“, im Kern ebenfalls als autonomiestrebend, planvoll, und leistungsorientiert dargestellt (ähnlich auch: das „ambitioniert[e] und „aufstiegsorientiert[e]“ sog. „bildungspragmatische Milieu“ in der „Traditionslinie des Handwerks“ bei Grundmann et al. 2006). Zusammenhalt und Anerkennung in der Gemeinschaft ist für diese Traditionslinie von besonderer Bedeutung. Menschen werden weniger nach ihrem gesellschaftlichen Rang, als vielmehr anhand ihrer Werke beurteilt.

Kennzeichnend für diese Milieus sei auch ein „nachhaltiges Bildungsstreben“ zur „Emanzipation von Abhängigkeit“ (Vester et al. 2001: 513). Insbesondere das „Leistungsorientierte Arbeitnehmermilieu“ zeichne sich durch eine „meritokratische Leistungsmoral“ und durch eine damit zusammenhängende Bereitschaft aus, Freizeit und Familie den beruflichen Erfordernissen unterzuordnen. Die Angehörigen dieses Milieus verfügen über mehr kulturelles Kapital als die des auf der rechten Seite befindlichen „Kleinbürgerlichen Arbeitnehmermilieus“. Etwa die Hälfte der Angehörigen des „LEO“ (9% der westdeutschen Gesamtbevölkerung) beklagt allerdings mangelnde Aufstiegschancen und befürchtet eine Untergrabung des Prinzip der Leistungsgerechtigkeit (ebd.: 514-516; vgl. auch: Gardemin 2006: 323ff.).

Der Bildungstyp „Die Unsicheren“ ist aufgrund seines Schwerpunkts im „Traditionslosen Arbeitnehmermilieu“ („Unangepasste“ und „Resignierte“) zumindest teilweise der unterprivilegierten Bevölkerungsschicht zuzuordnen, denen Vester und Mitarbeiter im Kern eine Neigung zu „Entlastung“, „Lebensgenuss“ und „weniger Selbstkontrolle“ zuschreiben (ebd.: 523). Ihre „Strategien des Mithaltens“ z.B. in Bezug auf Konsummoden oder materielle Sicherheit würden primär „außengeleitet“, d.h. weniger von einer persönlichen Leistungsmoral angetrieben, als durch eine anerkennungssuchende Anlehnung bzw. Orientierung an höheren Milieus (ebd.; auch: Vester 2004). Anstelle von Leistung sind es hier das Glück und die (spontane) Gelegenheit, die aus der Sicht der „Traditionslosen“ den Lebensweg bestimmen, was mit Erfahrungen des Scheiterns und einer daraus resultierenden Perspektivlosigkeit in Verbindung gebracht werden könne (Vester et al. 2001.: 524). In Bremers Beschreibung finden sich dazu Entsprechungen: Wahrgenommene Schicksalhaftigkeit, Spontanität und geringe Erwartungen der „Traditionslosen“ an Weiterbildungsangebote kennzeichnen den Bildungstyp. Darüber hinaus könnte auch deren Bewertung von (Weiter-)Bildungsveranstaltung entlang der Frage, ob bzw. inwieweit Gemeinschaftserlebnisse ermöglicht werden, als Parallele zu ihrer Orientierung an „Entlastung“ (z.B. vom Arbeitsalltag) und „Lebensgenuss“ (im Sinne einer Ausrichtung der Weiterbildungsambitionen an deren „Spaßfaktor“) gedeutet werden. Insgesamt ist das Weiterbildungsverhalten der geringqualifizierten Milieus aber bislang wenig untersucht worden, sie nähmen auch selten an

Weiterbildungsveranstaltungen teil (Bremer 2006: 207). Grundmann et al. stellen im Kontext ihrer Untersuchungen zu milieuspezifischer Handlungsbefähigung heraus, das „bildungsferne Milieu“ wisse durchaus, dass Bildung als Schlüssel zu sozialem Aufstieg diene. Es könne dieses Wissen aber trotz seines Glaubens, der individueller (Schul-)Erfolg hänge primär mit Fleiß zusammen, nicht strategisch für sich nutzen (Grundmann et al. 2006: 244). Auch Bittlingmayer und Bauer diagnostizieren bezüglich der schulischen Praxis „geringe institutionenbezogene Kenntnisse“ bei „bildungsfernen Gruppen“ und eine im Vergleich zu privilegierteren sozialen Gruppen besonders ausgeprägte „Institutionen-gläubigkeit“, die sich in der Zuschreibung von Objektivität und Neutralität (z.B. dem Vertrauen auf statusunabhängige, leistungsgerechte Benotung) äußere (Bittlingmayer & Bauer 2007: 170ff.; vgl. dazu auch Lareau 2011). Alle genannten aktuellen Untersuchungen beinhalten demnach Hinweise darauf, dass die Hypothese Bourdieus, auch im Feld der Bildung kennzeichne ein symbolisches Gewaltverhältnis die Beziehung von herrschenden und beherrschten gesellschaftlichen Gruppen, sich nach wie vor als aktuell erweist.

Die Konzentration der Studie Bremers auf die Arbeitnehmermilieus der gesellschaftlichen Mitte ist mit der Forschungsperspektive zu begründen: Es sollte untersucht werden, welche Teilnehmertypen an welchen gewerkschaftlichen Bildungsangeboten partizipieren (Bremer 2007: 169). Demnach wurden für die milieugeschichtete Stichprobe von rund einhundert Personen die potentiellen Adressaten der gewerkschaftlichen Weiterbildungsarbeit ausgewählt. Die oberen bürgerlichen Milieus bevorzugten in Abgrenzung zu den mittleren Milieus im beruflichen Bildungsbereich eher kostspielige „Veranstaltungen für Führungskräfte“ mit „eingegrenztem Teilnehmerkreis“ (ebd.: 141), fasst Bremer unter Bezugnahme auf die Untersuchungen Vesters (Vester et al. 2001; Vester 2004) und Vögeles (Vögele et al. 2002) zusammen. Auch das „Liberal Intellektuelle Milieu“, bestehend aus administrativen, kulturellen und freiberuflichen Eliten, neige zu distinktivem Verhalten gegenüber den weiter unten stehenden Milieus, die als „materialistisch, konsumorientiert und nicht authentisch“ klassifiziert würden (Bremer 2007: 141).

Die deutliche Unterrepräsentanz bzw. das Fehlen der „ständisch-kleinbürgerlichen Traditionslinie“ in Bremers Bildungstypologie ist vermutlich dadurch zu erklären,

dass die Angehörigen dieser Milieus vor allem zu den „wenig bildungsaktiven Branchen des alten Mittelstandes und der Landwirtschaft“ gehören (ebd.: 142), die gewerkschaftliche Weiterbildungsangebote wahrscheinlich seltener in Anspruch nehmen. Bremer erläutert dazu, dass das aktuell auch im Kontext von Weiterbildung propagierte „selbstorganisierte Lernen“ eher an die Dispositionen höherer Milieus anknüpft und die Bildungszugänge der Gruppen im mittleren und unteren Teil des Mittelstandes so tendenziell verkennt. Die kleinbürgerlich-ständische Traditionslinie sei gegenüber Weiterbildung „skeptisch und unsicher“ (Bremer 2006: 206).

Vester ordnet dem älteren „Kleinbürgerlichen Arbeitnehmermilieu“ fünf Berufsgruppen zu, von denen zwei einen anerkannten Status in der gesellschaftlichen Hierarchie inne haben („kleine Selbstständige“ und „industrielle Fachleute“) und drei demgegenüber „subalterne Positionen“ in der gesellschaftlichen und insbesondere der betrieblichen Hierarchie einnehmen („kleinere und mittlere kaufmännische Angestellte“, „kleinere und mittlere Beamte“ sowie „klassische, schlechtbezahlte und dienende Frauentätigkeiten“ z.B. in der Sozialpflege oder der Hauswirtschaft) (Vester et al. 2001: 519). Die Angehörigen dieses Milieus seien vor allem am Statuserhalt interessiert. „Disziplin, Ordnung und Pflichterfüllung“ seien ihre handlungsleitenden Werte, dementsprechend bestehen Ressentiments gegenüber unkonventionellen Lebensstilen und gesellschaftlichen Randgruppen. Zwar gibt es auch hier Gewerkschaftsmitglieder, Vester beschreibt sie jedoch als „eher passiv“ und konfliktscheu (ebd.: 520). Im jüngeren und besser situierteren „Modernen kleinbürgerlichen Milieu“ sei die „Bildungsbeflissenheit“, ebenfalls aus dem Bedürfnis nach Sicherheit und Anerkennung resultierend, größer. Die Angehörigen des Milieus zeigten zudem „insgesamt etwas mehr Kompetenzen im Umgang mit Veränderungen und Modernisierung“ (Wiebke 1999: 120, zitiert nach Vester et al. 2001: 521).

Lebenswelten Jugendlicher und die Traditionslinien sozialer Milieus

Neben dem Fehlen einer ausdifferenzierteren Bildungstypologie für die rechte Hälfte des sozialen Raums bei Bremer ist, die Aussagekraft der dargelegten Befunde einschränkend, festzuhalten, dass die AgiS-Milieutypologie für das Jahr

2003 nur für Westdeutschland konzipiert wurde[30]. Weiterhin befindet sie sich nicht mehr auf dem neuesten Stand und sie ist vor allem nicht ohne weiteres auf die bildungsrelevanten Mentalitäten und Lebensstile Jugendlicher übertragbar, obwohl gerade sie für die Untersuchung der Bedingungen bildungsbezogener Aufwärtsmobilität von besonderem Interesse sind. Die Sinus-Milieuforschung, auf deren Instrumente die Forschergruppe um Vester, wie dargelegt, z.T. zurückgegriffen hat, kann hier dazu beitragen, auch den neusten Entwicklungen und Trends forschungspraktisch Rechnung zu tragen: Das Sinus-Milieumodell für Gesamtdeutschland wurde für das Jahr 2010 modernisiert (Sinus 2010). Es beinhaltet weiterhin zehn Milieus. Die Werteachsen wurden entsprechend der Veränderungen in der jüngeren Vergangenheit ausdifferenziert. Zu diesen Veränderungen zählen insbesondere der demographische Wandel, der Wandel in der Arbeitswelt (Zunahme prekärer Beschäftigungsverhältnisse, geringe Halbwertszeit von Wissen und Bildung, Erfordernis lebenslangen Lernens etc.), die fortschreitende Globalisierung (Erwartung an Flexibilität, interkulturelle Kompetenzen etc.) und die Digitalisierung. Das Schrumpfen der Mittelschicht werde auch von der ehemals eher statusoptimistischen Mitte wahrgenommen und führe zu einer Verstärkung der Abgrenzung nach unten, aber auch nach oben. Zwar wachse der Grad an Freiheit und Wahlmöglichkeiten, gleichzeitig sei man sich aber auch der Lebensrisiken zunehmend bewusst (ebd.: 6f.). Vor allem die weniger privilegierten Bevölkerungsgruppen würden zunehmend benachteiligt und überfordert. Insgesamt seien Tendenzen zur Entideologisierung und zur vermehrten Orientierung am Nützlichkeitsprinzip erkennbar. Neue Wertesynthesen ließen sich insbesondere in der jüngeren Generation feststellen, die scheinbar widersprüchliche traditionelle („Sicherheit, Einordnung, Leistung, Familie“) und hedonistisch-individualistische Werte miteinander kombinieren (ebd.: 8; Calmbach et al. 2011: 29).

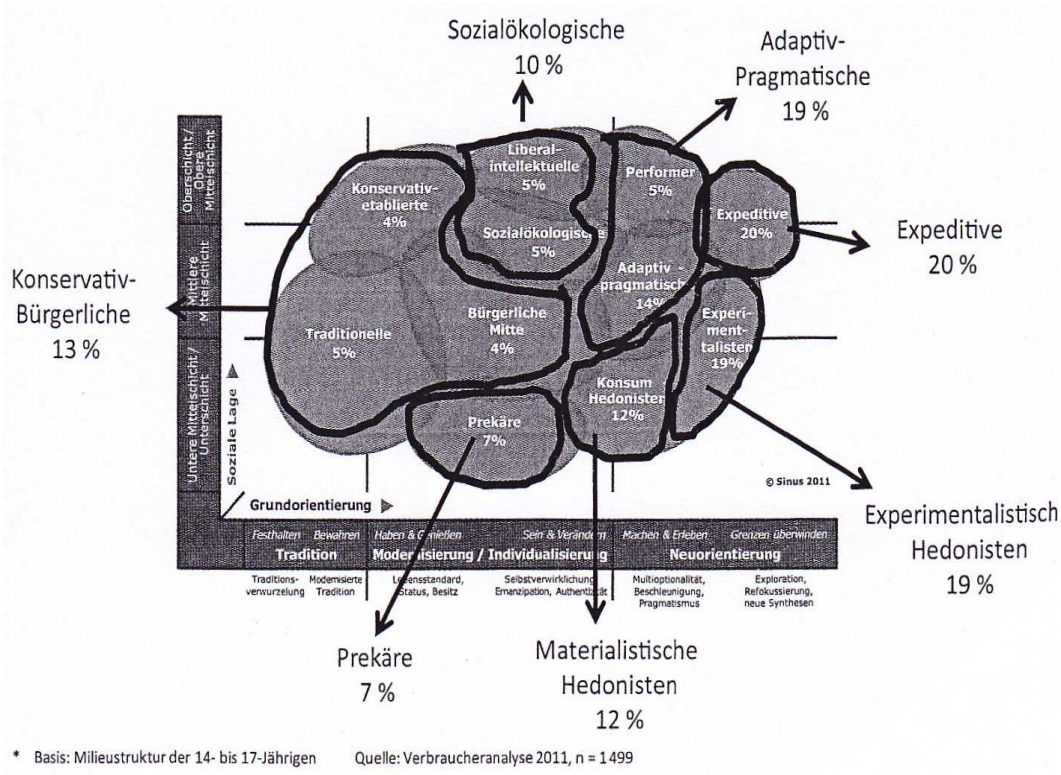
Im Rahmen der Sinus-Jugendstudie U18 (Calmbach et al. 2011), bei der es sich um eine qualitative Grundlagenstudie zu den Lebenswelten Jugendlicher handelt

---

[30] Es existiert auch eine Typologie sozialer Milieus für Ostdeutschland, die nach der deutschen Wiedervereinigung in den 1990er Jahren entwickelt wurde (Vester et al. 2001: 526ff.). Diese Typologie weist eine ähnliche Grundstruktur auf wie die westdeutsche und wie praktisch alle modernen, hochentwickelten Gesellschaften, es fehlt aufgrund der historisch-politischen Rahmenbedingungen jedoch ein Großteil der modernen Differenzierungen in der gesellschaftlichen Mitte. Die Wiedervereinigung hat gerade hier eine deutlich erkennbare Dynamik ausgelöst (ebd.: 527).

(N=72, gleichmäßige Verteilung nach Geschlecht, Wohnort, angestrebtem Schulabschluss u. Besuch einer Halb- bzw. Ganztagsschule), wurden die normativen Grundorientierungen Jugendlicher genauer untersucht und systematisiert. Die Studie unterscheidet sieben Jugendmilieus anhand der sozialen Lage, der Werte, der Einstellungen sowie der Lebensweisen der Jugendlichen: Konservativ-Bürgerliche, Adaptiv-Pragmatische, Sozialökologische, Prekäre, Materialistische Hedonisten, Experimentalistische Hedonisten und Expeditive (ebd.: 30f.). Um die Milieus näherungsweise zu quantifizieren, wurde auf dieselben Daten zurückgegriffen, die auch die Grundlage der o.g. Sinus-Milieustudien bilden:[31]

Abb. 6: *Verortung der normativen Grundorientierungen Jugendlicher im Sinus-Milieumodell*



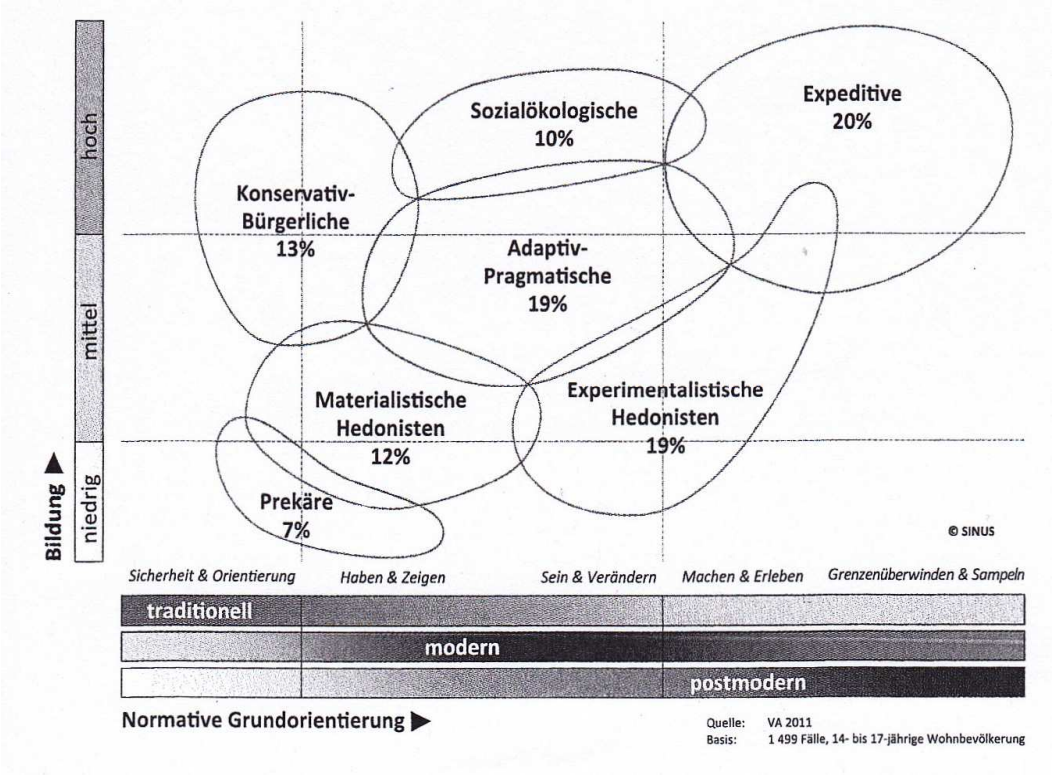
[Quelle: Calmbach 2011: 34]

Vergleicht man die Lebenswelten der 14 bis 17-Jährigen anhand der Abbildung mit den Sinus-Milieus für Deutschland 2011 (Sinus 2011) werden insgesamt ausgeprägte Parallelen deutlich. Wesentlich Unterschiede liegen etwa darin, dass

[31] Die Autoren der Jugendstudie haben einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung jugendspezifischer Milieuindikatoren geleistet, konnten aber bislang noch keine quantitative Erhebung auf dieser Grundlage vornehmen (Calmbach et al. 2011: 32f.).

konservativ-bürgerliche Einstellungen („Sicherheit & Orientierung“) unter Jugendlichen nur wenig Verbreitung finden. Den in der Abbildung zusammengefassten konservativ-bürgerlichen Milieus sind nämlich laut Sinus 2011 39% der Gesamtbevölkerung zuzuordnen, aber nur 14% der Jugendlichen. Auffällige quantitative Abweichungen vom Sinus-Modell für die Gesamtbevölkerung sind ansonsten nur im rechten Bereich der horizontalen Achse erkennbar. Der Anteil der Jugendlichen, die sich diesen Milieus zuordnen lassen, ist doppelt bis dreimal so hoch wie der der Gesamtbevölkerung. Das ist insofern erklärbar, als es sich bei diesen Milieus in der Tendenz generell um jüngere und im soziokulturellen Sinne modernere, für Jugendlichere attraktivere Milieus handelt, die durch Werte wie z.B. Spaß, Abenteuer, Freiheit, Entertainment, Mut, Ehrgeiz („Machen und Erleben“) bzw. Flexibilität, Experimentierfreude, Einzigartigkeit, Spontanität, Kreativität, Unabhängigkeit („Grenzen überwinden & Sampling“) gekennzeichnet sind (ebd.: 30ff.).

Abb. 7: *Lebensweltenmodell der Sinus-Jugendstudie U18*



[Quelle: Calmbach 2011: 35]

Differenziert man nach dem Geschlecht, fällt auf, dass Jungen bei den Prekären,

den Materialistischen Hedonisten und den Expeditiven, Mädchen hingegen bei den Adaptiv-Pragmatischen sowie insbesondere den Sozialökologischen überrepräsentiert sind (ebd.: 36). Hier ist ein Zusammenhang mit den dargelegten (Kapitel 1.1.3) Geschlechterdifferenzen bzgl. des Schulerfolgs zu vermuten, auf den nachfolgend näher eingegangen wird.

Bildungshabitus Jugendlicher und die Traditionslinien sozialer Milieus

Kramer und Helsper (Kramer et al. 2009; Kramer & Helsper 2010; Kramer 2011; Kramer et al. 2013) haben unter theoretischer Bezugnahme auf Bourdieu und Bohnsack vermittels einer qualitativen Längsschnittstudie (Interviewerhebungen mit Schülern vom Ende der 4. bis zum Ende der 9. Klasse) untersucht, ob bzw. inwiefern sich in den Passungskonstellationen von primärem und von der Schule erwartetem Habitus sowie deren Bearbeitung entlang der Schullaufbahn Mechanismen aufdecken lassen, die Bildungsungleichheit perpetuieren (Kramer 2011: 181; Kramer & Helsper 2010). So sollten einerseits Schwachstellen der dominierenden Erklärungsperspektiven aufgedeckt, aber auch deren Anschlussfähigkeit an Bourdieu dargelegt werden (Kramer 2011: 10). Zu diesem Zweck wurden die sekundären Habitus fünf kontrastreicher Schulen rekonstruiert und die unterschiedlichen Passungsverhältnisse zu den Habituskonfigurationen der Schüler bestimmt (Forschungsdesign: vgl. Kramer 2011: 179ff.; Kramer et al. 2009: 43ff.).

Übereinstimmend mit Grundmann (Grundmann et al. 2003; 2004; 2006), Krüger (Krüger et al. 2008; Krüger & Deppe 2010), der in einer qualitativen Studie die Bedeutung von Peerkontexten für die schulische Bildungslaufbahn untersucht hat, und der o.g. Sinus-Jugendstudie (Calmbach et al. 2011) stellen die Autoren fest, dass bereits bei Kindern eine markante Varianz der Bildungshabitus analog zu den dargestellten Habitusformen der sozialen Milieus ausgemacht werden kann. Der Bildungshabitus (bzw. „Orientierungsrahmen“) wurde hier anhand der „Ziel- und Zugehörigkeitsperspektive“, der „Abgrenzungsperspektive“, der „Strategien und Ressourcen zur Um- und Durchsetzung der eigenen Orientierung“ und „verdrängender bzw. verharmlosender Strategien im Umgang mit Passungsproblemen“ operationalisiert (Kramer et al. 2009: 43ff.), um so auf schulbezogene implizite handlungsleitende Wissensbestände schließen zu können.

Hinsichtlich kindlicher Habitusformen (von 10-Jährigen) unterscheiden die Autoren im Ergebnis vier übergeordnete Habitusformen (Kramer et al. 2009: 130ff.; Helsper et al. 2007; Kramer & Helsper 2010). Die Typenbildung wurde anhand der Kontrastierung grundlegender bildungsbezogener Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata vorgenommen:

a) *„Habitus der Bildungsexzellenz und Distinktion*“:

   Umfassende, hochkulturelle Bildungsorientierung (anspruchsvolle Zeitungen, Interesse an Architektur), Überlegenheitsgestus in Bezug auf schulisches Lernen, Haltung der Distinktion, Unterforderung, sehr gute Leistungen und bestmögliche Bildung als Selbstverständlichkeit, Eltern bevorzugen exklusive Schulen (Kramer et al. 2009: 132)

b) *„Habitus des Bildungsstrebens“:*

   Schulkonforme Bildungs- und Leistungsorientierung, gymnasiale Ausrichtung, gute bis sehr gute Noten, hohe Anstrengungsbereitschaft, Leistungsabfall wird krisenhaft wahrgenommen, Eltern sind aufstiegsorientiert: es soll etwas nicht Selbstverständliches erreicht werden (daher: weniger Sicherheit und Selbstverständlichkeit) (Kramer et al. 2009: 132)

   1. Habitus der *„exklusiv Strebenden“*: herausragende schulische Leistungen, hohe Aktivität in der und für die Schule, Unterordnung der Peerbeziehungen, Besuch exklusiver weiterführender Schule wird angestrebt (dort: Fremdheitserfahrung), „unsicheres Begabungsselbstkonzept“
   2. Habitus des *„moderaten Strebens“*: gute Leistungen, „Passförmigkeit zur gymnasialen Kultur“, neben den schulischen Leistungen hohe Bedeutung der Peers
   3. Habitus des *„(leidvoll) auferlegten Strebens“*: (von den Eltern aufgebürdete) hohe Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft, Gefahr der Überforderung

c) *„Habitus der Bildungskonformität und –notwendigkeit“*:

   Wahrnehmung von Schule als „funktionale[m] Qualifizierungsraum“, Anpassung (nicht auffallen wollen), durchschnittliche Leistungen, Anvisierung mittlerer Bildungsabschlüsse (Abgrenzung vom Gymnasium), häufig bildungsferne Milieus (Kramer u.a. 2009: 135)

d) *„Habitus der Bildungsfremdheit“*:

   Institutionelle Bildung erscheint bezogen auf Inhalte, Leistungs- und Verhaltensanforderungen fremd, positive Schulbezüge durch Peers und eher informelle Angebote, erleben Abwertung eigener Einstellungen und Kompetenzen, „chronischer Misserfolg“, Orientierung auf Gesamt-, Sekundar- und Hauptschule (Kramer u.a. 2009: 135)

1. *„Habitus der Spannung zwischen schulischer Bildungskonformität und –fremdheit“:* Anpassungsbereitschaft, Integrationsorientierung, Sinn schulischer Bildung bleibt jedoch unklar, Übergänge auf Haupt- und Realschulen, selten das Gymnasium
2. *„Habitus der schulischen Bildungsferne und angedeuteten Opposition“*: Distanz zu schulischen Inhalten und Regeln, keine adäquaten Handlungsstrategien, hervorgehobene Bedeutung der Peers
3. *„Habitus der schulischen Bildungsferne und –hilflosigkeit“*: Schule wird als „hegemonialer Bildungsraum“ erlebt (Anerkennung der institutionellen Funktionen wie Leistungsbewertung), Passivität, Fatalismus, „oberflächliche Anpassung“

Für die Habitusform der „Bildungsexzellenz und Distinktion“ wird eine Übereinstimmung mit den von Grundmann et al. charakterisierten Habitus von Schülerinnen und Schülern des „akademischen Milieus“ ersichtlich, denen eine „intellektuell-hochkulturelle Orientierung“, hohe Kompetenzen und herausragende schulische Leistungen bestätigt werden. Diese Kinder erleben in der Schule die Wirksamkeit ihrer eigenen Handlungsstrategien. Sie haben ein kritisches und distinktives Verhältnis gegenüber der Schule, den Lehrenden und dem schulisch vermittelten Wissen ausgebildet, was jedoch nicht zu einer Verweigerungshaltung führe, und sie orientieren sich an exzellenter Bildung. Ihre Eltern üben akademische Berufe aus und verfügen über ein hohes Maß an ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital (Grundmann et al. 2006: 240ff.). Dieses Muster findet sich auch bei Krüger et al. wieder (Krüger et al. 2008, 205ff.; Krüger & Deppe 2010). Auch Rohlfs, der auf der Basis einer quantitativen Untersuchung der Bildungseinstellungen von Gymnasiasten, Gesamtschülern und Sekundarschülern in Bremen (Jahrgangsstufen 7 und 9) fünf Bildungseinstellungstypen voneinander unterscheidet, charakterisiert einen Teil der untersuchten Fälle als Subgruppe der besonders schulerfolgreichen „intrinsisch motiviert Bildungsbegeisterten“ (Rohlfs 2011: 326). In Opposition zu den genannten Studien kommt Rohlfs allerdings zu dem Ergebnis, dass sich die insgesamt fünf Cluster hinsichtlich der Ausstattung der Herkunftsfamilien mit kulturellem Kapital[32] und der sozioökonomischen Status nicht signifikant voneinander unterscheiden. Der Bildungsstandort Bremen ist insgesamt durch

[32] Das kulturelle Kapital wurde operationalisiert anhand des höchsten elterlichen Schulabschlusses, der Ausstattung mit Büchern (Anzahl), dem Leseverhalten und Musizieren (in Stunden/Woche), den elterlichen Bildungswünschen für ihr Kind und dem Druck durch elterliche Erwartungen.

eine vergleichsweise schwierige sozioökonomische Lage der Haushalte gekennzeichnet. Beinahe die Hälfte der Fälle, die Eingang in die Untersuchung gefunden haben, wiesen einen niedrigen sozioökonomischen Status auf (HISEI 16-38) und weniger als 10% einen hohen (Rohlfs 2011: 158). Deutlich wird anhand dieser Untersuchung, dass auch Jugendliche aus benachteiligten sozialen Lagen vorteilhafte Bildungshaltungen und positive Schulbezüge entwickeln sowie gute schulische Leistungen erbringen können. Die Operationalisierung des kulturellen Kapitals lässt indes keine Rückschlüsse darauf zu, ob bzw. inwieweit den „intrinsisch motiviert Bildungsbegeisterten“ eine hochkulturelle Orientierung oder distinktives Verhalten zuzuschreiben ist. Kompatibel zu anderen Untersuchungen stellt Rohlfs heraus, dass die „intrinsisch motiviert Bildungsbegeisterten“ vornehmlich weiblichen Geschlechts sind. Außerdem haben sie überproportional häufig einen Migrationshintergrund.

Der von Kramer et al. beschriebene „Habitus des Bildungsstrebens“ findet Entsprechungen in den Bildungshaltungen des „technisch-bildungsmotivierten Milieu“ nach Grundmann. Deutliche Parallelen werden bezüglich der Bildungs- und Aufstiegsaspirationen der Eltern ersichtlich, die sich in hoher Leistungs- und Anpassungsbereitschaft der Heranwachsenden widerspiegeln. Die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder wird von Grundmann et al. als „teils belastet“ geschildert (familialer Leistungsdruck, punitiv-restriktive elterliche Konfliktlösungsmuster) (Grundmann et al. 2006: 183f.). Das Milieu orientiere sich auch in Bezug auf die Bildung der Kinder am akademischen Milieu. Es setzt sich primär aus Angestellten im gehobenen Verwaltungs- und Dienstleistungsbereich (eher im technischen Feld) zusammen (Grundmann et al. 2006: 242ff.; vgl. auch Muster 2 bei Krüger et al. 2008: 207ff.). Bei Rohlfs findet sich das Pendant zum „Habitus des Bildungsstrebens“ im Cluster der „pragmatisch Leistungsorientierten“, die er als intrinsisch wie extrinsisch motiviert und leistungsorientiert beschreibt (Rohlfs 2011: 324). Jenem Typus seien Jugendliche zuzuordnen, die ein grundsätzliches Interesse am Lernen aufwiesen, davon aber nicht unbedingt „bemerkenswert begeistert“ seien, gute schulische Leistungen erbrächten und sich so als kompetent und autonom erfahren könnten. Mädchen sind auch in diesem Cluster leicht überrepräsentiert. Ähnlich wie Grundmann thematisiert auch Rohlfs elterlichen Leistungsdruck, der allerdings von den Jugendlichen gut verarbeitet werden könne.

Die Charakteristika des „Habitus der Bildungskonformität und -notwendigkeit“ finden sich nur zum Teil in der Darstellung des „bildungspragmatischen Milieus“ bei Grundmann et al. wieder. Die Aufstiegsorientierung der Eltern wird hier als „moderat“ dargestellt. Sie üben vor allem Lehrberufe aus und sind als einfache Angestellte tätig, können somit aber nicht als „bildungsfern“ im engeren Sinne bezeichnet werden. Die Kinder des „bildungspragmatischen Milieus“ bleiben im Bereich der sozialen Kognition und Leistungsmotivation hinter denen des „technisch-bildungsmotivierten Milieus“ zurück. Grundmann et al. deuten dies als „relative kulturelle Benachteiligung“ und als Ursache dafür, dass ihre schulischen Leistungen häufig nicht den vermuteten Potentialen entsprechen. Ihre Handlungsstrategien werden hier nicht als ausgeprägt konform beschrieben, sondern eher als selbstbewusst. Die Heranwachsenden seien häufig in der Lage, sich auch bei Diskriminierungserfahrungen in der Institution Schule zu behaupten. Sie erreichten bessere Bildungsabschlüsse als der Nachwuchs des bildungsfernen Milieus (Grundmann et al. 2006: 243f.). Große Ähnlichkeiten zum „Habitus der Bildungskonformität und –notwendigeit“ zeigen sich auch in Rohlfs Cluster der „extrinsisch motiviert Angepassten“ (Rohlfs 2011: 325).

Das Pendant zu Kramers Habitustyp der „Bildungsfremdheit“ kann im oben bereits kurz thematisierten „bildungsfernen Milieu“ bei Grundmann et al. ausgemacht werden. Die Schüler dieses Milieus werden in allen Aspekten der Handlungsbefähigung als benachteiligt eingeschätzt. Auch bei „positivem kognitivem Potential“ erfahren sie schlechte schulische Leistungsbewertungen, was Grundmann et al. auch mit der Wahrnehmung der Verhaltensmuster durch die Lehrkräfte in Verbindung bringen. Das „bildungsferne Milieu“ setzt sich aus Personen mit „ungelernten oder wenig prestigeträchtigen Berufen“ zusammen (Grundmann et al. 2006: 244f.; siehe auch Muster 5 bei Krüger et al. 2008: 213ff.). Rohlfs identifiziert neben den genannten Bildungseinstellungstypen außerdem die „unzufrieden Gelangweilten“ sowie die „desinteressierten Frustrierten“. Besonders letztgenannte werden ähnlich den „Bildungsfremden“ in Bezug auf schulisches Lernen als resigniert, fatalistisch, mit geringer Selbstwirksamkeitserfahrung ausgestattet und leistungsschwach beschrieben. Sie sind häufiger männlich und haben eher keinen Migrationshintergrund (Rohlfs 2011: 324f.). Die „unzufrieden Gelangweilten“ erbrächten vergleichsweise unauffällige Schulleistungen, brächten Schule jedoch eher mit negativen

Emotionen wie Angst und Langeweile in Verbindung, fühlten sich eher nicht dazugehörig und wenig autonom, spürten dagegen starken elterlichen Leistungsdruck. Auch die „unzufrieden Gelangweilten“ sind häufiger männlich und zu einem großen Teil deutschlandstämmig (ebd.).

Im Gegensatz zu den Untersuchungen Kramers, Rohlfs und Krügers beruht die Studie Grundmanns nicht auf Erhebungen in Deutschland. Es handelt sich stattdessen um eine sekundäranalytische Auswertung einer isländischen Kohorten- und Längsschnittstudie über „Individuelle Entwicklung und soziale Struktur“ (ausführliche Erläuterung: Grundmann et al. 2006: 23ff.), die Aufschluss darüber geben soll, inwieweit bildungsbezogene Handlungsbefähigung durch milieuspezifische Prägung entsteht, und ob bzw. inwiefern die daraus resultierenden unterschiedlichen Handlungsdispositionen im schulischen Kontext in erfolgsversprechende Handlungsstrategien umgesetzt werden können oder eben nicht (Passungstheorem). Darüber hinaus wurden auch Veränderungen der Handlungsorientierung im Kontext der schulischen Sozialisation analysiert.
Während die Untersuchung der Hypothese, die milieuspezifisch differierende kulturelle Passung wirke in Bildungsinstitutionen als Mechanismus der Bildungssegregation, auch am Beispiel Islands aufschlussreiche Befunde und Anhaltspunkte hinsichtlich der Frage nach den Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit in der Bundesrepublik liefern kann[33], ist bzgl. der Rekonstruktion milieuspezifischer Bildungshabitus zunächst davon auszugehen, dass die Eigenarten der isländischen Bildungsmilieus nur begrenzt auf die bundesrepublikanischen Milieus übertragen werden können. Es lassen sich dennoch etliche Entsprechungen zu der Habitustypologie Kramers et al. ausmachen. Grundmann et al. gehen davon aus, dass die Unterschiede zwischen den Bildungsmilieus in Deutschland insgesamt wesentlich ausgeprägter sein dürften (Grundmann et al. 2006: 28). Die Vermutung ist angesichts der höheren Selektivität des Bildungssystems und der damit einhergehenden Reproduktion sozialer Ungleichheitsverhältnisse naheliegend. Mit Blick auf die Sinus- und AgiS-Milieutypologien ist außerdem zu vermuten, dass eine größere Anzahl

[33] In Island sind milieuspezifische Bildungsungleichheiten erkennbar, obwohl hier eine einheitliche Grundschule etabliert wurde, die von allen Kindern und Jugendlichen bis zum 15. Lebensjahr besucht wird. Dem Chancengleichheitspostulat wird eine besondere Bedeutung zugemessen. Im internationalen Vergleich sind die Bildungsungleichheiten als eher gering einzuschätzen (Grundmann et al. 2006: 26f.).

voneinander abzugrenzender kindlicher Bildungshabitustypen vorhanden ist, was sich in der Typologie Kramers et al. zeigt. Die Parallelen dieser Typologie zu der AgiS-Milieutypologie (sowie auch der Bildungsmilieutypologie Bremers) sind deutlich erkennbar, was auch Kramer und Helsper herausstellen. Sie betonen ihr induktives Vorgehen (Kramer & Helsper 2010: 116f.), um die Unabhängigkeit der Untersuchungsergebnisse voneinander zu unterstreichen. Da sie jedoch selbst keine indikatorengestützte Herkunftsmilieuverortung der von ihnen untersuchten Fälle vorgenommen haben, können über die soziale Herkunft der Heranwachsenden entlang der aufgezeigten Parallelen so nur Vermutungen angestellt werden. Mit Blick auf die nachstehend aufzuzeigende Bedeutung familialer Prägung kann davon ausgegangen werden, dass von den Bildungshabitus der Kinder zumindest partiell auf die soziale Herkunft geschlossen werden kann. Andererseits ist zu beachten, dass die Kinder bei der erstmaligen Rekonstruktion ihres bildungsbezogenen Orientierungsrahmens bereits zehn Jahre alt waren, weswegen Abweichungen von den Deutungen, Einstellungen und Strategien des Herkunftskontextes durch individuelle Erfahrungen in und außerhalb der Schule wahrscheinlich sind.

Auch die qualitative Sinus-Jugendstudie U18 präsentiert zentrale Befunde zu den schulbezogenen Einstellungen und Bewertungen Jugendlicher – und zwar jugendmilieuspezifisch (Calmbach et al. 2011: 60-67). Danach gibt es sowohl schulbezogene Wahrnehmungs- und Einstellungsmuster, die eine große Mehrheit der Jugendlichen teilt, als auch solche, die deutlich in Abhängigkeit von der sozialen Lage bzw. der Milieuzugehörigkeit differieren. Gemeinsam ist den meisten Schülerinnen und Schülern, hier Jugendlichen, die sich in derselben Alterskohorte befinden, wie die der vorliegenden Untersuchung, dass Schule als Voraussetzung für die spätere berufliche Karriere, nicht aber ausschließlich als Lernort, sondern auch als Vergemeinschaftungskontext wahrgenommen wird. Solange die Schüler Erfolge haben, integriert sind und nicht das Gefühl haben, dass Zwang auf sie ausgeübt wird, gehen sie offenbar recht gern zur Schule. Diejenigen hingegen, die vermehrt mit Misserfolgen konfrontiert werden, sich ausgeschlossen oder in ihrer Freiheit beschnitten fühlen, nehmen die Schule weniger positiv wahr. Das trifft auch nach den Befunden dieser Studie häufiger auf eher bildungsferne Schüler (Prekäre) zu. Bei einem Teil der „Prekären“ ist

kompatibel zu den oben dargestellten Untersuchungsergebnissen eine „fatalistische Grundhaltung hinsichtlich des Schulerfolgs“ festgestellt worden. Besonders wichtig für die Wahrnehmung der Schule scheinen die Lehrkräfte zu sein, die kompetent und empathisch sein und für ein angenehmes Lernklima sorgen sollen. Schülern aus bildungsnahen und modernen Lebenswelten (Sozialökologische, Expeditive, auch Adaptiv-Pragmatische) ist dabei die Kompetenz, bildungsferneren Schülern (Prekäre, Materialistische und Experimentalistische Hedonisten) eher die Empathie und Anerkennung wichtig. Außerdem möchten alle befragten Schüler von ihren Lehrern (mehr) Unterstützung und individuelle Förderung erfahren. Bildungsfernen Jugendlichen erschließt es sich laut der Studie und ebenfalls in Einklang mit den o.g. Untersuchungen häufiger nicht, was die Unterrichtsinhalte ihnen für ihren zukünftigen Lebensweg an Nutzen bringen könnten, während etwa die Adaptiv-Pragmatischen (mittlere Bildung, Abitur angestrebt) gerade den Nutzen betonen, aber auch mehr berufliche Praxisbezüge wünschen. Sozialökologischen (hohe Bildung) hingegen haben anscheinend eher ein erweitertes Verständnis von Lernen in ganzheitlicher Perspektive.

Entlang der normativen Grundorientierungen auf horizontaler Ebene fällt vor allem auf, dass Jugendliche mit traditionellen Orientierungen (insbes. die Konservativ-Bürgerlichen; ebd.: 110ff.) leistungsorientiert sind, Regeln und Strukturen für wichtig erachten sowie Experimente und Unterrichtsstörungen ablehnen (Pflichterfüllung), sich analog dazu um ein gutes Verhältnis zu den Lehrkräften bemühen (Anpassungsbereitschaft). Je moderner die normative Grundorientierung, desto mehr scheint Wert auf Abwechslung, Kreativität und individuelle Entfaltungsmöglichkeiten gelegt zu werden.

Im Rahmen der Jugendstudie wurden auch geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf die Einstellungen gegenüber der Schule analysiert. Dabei kam heraus, dass die befragten Mädchen unabhängig vom Schultyp eine stärkere Erfolgsorientierung zeigten als Jungen. Für Jungen scheint es ein größeres Problem darzustellen, von ihren Peers potentiell als Streber identifiziert zu werden. Dazu passt auch der Befund, dass es ihnen eher peinlich ist, Nachhilfe oder andere Unterstützungsleistungen in Anspruch zu nehmen (Calmbach et al. 2011: 62f.; ähnlich: Phoenix & Frosh 2005). Es ist zu vermuten, dass die Internalisierung traditioneller Geschlechterrollenbildern diese Wahrnehmungen

bzw. Einstellungen mit bedingt bzw. verstärkt, wodurch jedoch die Schulerfolgswahrscheinlichkeit der Jungen gegenüber jener der Mädchen beeinträchtigt wird.
Auch die Sinus-Jugendstudie hat keinen Informationen zur sozialstrukturellen Verortung des Elternhauses erhoben, so dass auch hier lediglich anhand der aufgezeigten Entsprechungen davon ausgegangen werden kann, dass ein direkter Zusammenhang zwischen der familialen Prägung und den Bildungshabitus der Jugendlichen besteht.

Zur Genese milieuspezifischer primärer Habitusformen und der Frage nach den Grenzen rationalen Bildungs(wahl)verhaltens

Als aktuelle Ansätze der Sozialstruktur- und Ungleichheitsforschung bilden die dargestellten Milieumodelle somit grundsätzlich auch aus sozialisations-theoretischer Sicht geeignete Anknüpfungspunkte zur Untersuchung der Genese primärer Habitusformen. Bauer und Vester heben hervor, dass die komplexere und dynamischere Milieuperspektive im Gegensatz zu klassen- bzw. schichttheoretischen Strukturmodellen durch die Fokussierung milieuspezifischer Mentalitäten und Lebensstile die „Bedingungen und Möglichkeitsräume sozialisatorischer Praktiken“ aufzeigt (Bauer & Vester 2008: 196). Dass die verschiedenen milieuspezifischen (Bildungs-)Habitusformen deutliche Übereinstimmung zu denjenigen von Kindern und Jugendlichen aufweisen, scheint in anschaulicher Weise zu bestätigen, was in der Sozialisations- und Entwicklungsforschung als nachgewiesen gilt: der prägende Einfluss des Herkunftsmilieus auf die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata von Heranwachsenden (vgl. dazu z.B. Bourdieu 1998 [frz. 1994]: 32; Hart & Edelstein 1992; Hart et al. 1997; Edelstein & Hoffmann 1994; Grundmann & Keller 1999; Grundmann et al. 2003; 2006), welche, wie nachstehend zu zeigen sein wird, sich in unterschiedlichen sozialen Feldern als ungleich anschlussfähig erweisen.

Aufgrund der Komplexität und der mannigfaltigen Wechselwirkungen unterschiedlichster sozialisierend wirkender Zusammenhänge sind die Genese des Habitus und seine Veränderung im Lebensverlauf sicherlich nicht vollständig und eindeutig rekonstruierbar. Im Rahmen dieses Kapitels erscheint eine knappe Auseinandersetzung mit den zu dieser Thematik vorliegenden, an die Theorie Bourdieus anschließenden Untersuchungen allerdings insofern von Interesse, als

vor dem Hintergrund des Bourdieu'schen Passungstheorems Effekte und Mechanismen, die eine Veränderungen des Bildungshabitus in Richtung „Verbesserung" des Passungsverhältnisses initiieren, als mögliche Bedingung bildungsbezogener Aufwärtsmobilität und Ansatzpunkt für ein partielles Aufbrechen der Reproduktionslogik des Systems gedeutet werden können.

Zur Erforschung der „Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien" haben Büchner und Brake leitfadengestützten Einzelinterviews, Photobefragungen und intergenerationale Familiengespräche von sechzehn Dreigenerationenfamilien ausgewertet (Büchner & Brake 2006; 2009). Sie verstehen dabei „Bildungsforschung als Habitusforschung" und interpretieren im Sinne Bourdieus die Transmission kulturellen Kapitals in der Familie als „Bildungsinvestition" und gleichzeitig als Mechanismus, der wesentlich zur Reproduktion sozialer Ungleichheitsverhältnisse beiträgt (ebd.: 28ff.). Büchner und Brake haben die Habitusentwicklungen aller Familienmitglieder untersucht, um eine Engführung der Perspektive auf die Weitergabe von Bildungskapital durch den Erzieher an den Zögling zu vermeiden. Auch sie kommen zu dem Ergebnis, dass die familialen Bildungshaltungen und Bildungsstrategien klar erkennbare Bezüge zu den historisch gewachsenen Milieustrukturen der Gesellschaft aufweisen (Büchner und Brake 2006: 258; auch: Helsper et al. 2009: 344ff.; Lareau 2011: 235ff.). Die Weitergabe der kulturellen Praxis eines Milieus an die folgende Generation erfolgt, wie auch von Bourdieu herausgestellt, nach diesen Befunden nicht bloß geplant, sondern vermehrt unbewusst als Strategie der Habitus im Kontext familialer Beziehungen, Austauschprozesse und Alltagsroutinen (vgl. dazu Oevermann et al. 1976; Oevermann 1979; Laureau 2011). Auch Helsper et al. stellen anhand ihrer Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen fest, dass dort „die Einlagerung von Vermittlungsbezügen in die diffusen, affektiven und emotionalen Bezüge" konstitutiv ist (Helsper et al. 2009: 348).

Die Ausbildung milieuspezifischer inkorporierter Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata resultiert im Kern aus einer sozialen Anerkennungslogik, die schon im frühesten Kindesalter (vgl. dazu: Piaget 1973; Kohlberg 1974; Keller 1976) dazu beiträgt, dass die „Spielregeln" des sozialen Kontextes gewahrt werden (Büchner & Brake 2006: 94f., 107f.; Bourdieu 1998 [frz. 1994]).

Milieuspezifische Handlungsbefähigung ergibt sich nach diesen Erkenntnissen aus den Erfahrungsinhalten sowie persönlichen Deutungen und Bewertungen dieser Erfahrungen im Kontext des Milieus, die zur Etablierung charakteristischer Einschätzungen von Handlungsanforderungen und milieutypischen Handlungsstrategien beitragen. Diese können in eben jenem Kontext, soweit bewusst zum Einsatz kommend, auch als rational, weil erlebbar wirksam, bezeichnet werden (dazu ausführlich: Grundmann et al. 2006: 59ff.; sozial- und entwicklungspsychologisch: Bandura 2000 & 2001; Perrig & Grob 2000). Sie können die intentionalen Bildungsbemühungen der Familie (z.B. Bildungsaufstieg des Kindes) unterstützen, diesen jedoch auch zuwiderlaufen. Da es „neben der ausdrücklichen Norm oder dem rationalen Kalkül noch andere Erzeugungsprinzipien von Praktiken gibt“, die einem praktischen Sinn folgen, vorreflexiv sind und über den Hysteresis-Effekt des Habitus zur Reproduktion der sozialen Verhältnisse beitragen (Entsprechungen auch bei: Bühler-Niederberger & König 2011), weisen Büchner und Brake die oben diskutierten Grundannahmen der rational-choice-fundierten Bildungswahlmodelle zumindest teilweise zurück (ebd.: 107f.). Soziales Handeln ist danach nicht in erster Linie als Resultat bewusster Entscheidungen zu deuten. Auch der britische Soziologe Stephen J. Ball, der seine Befunde ebenfalls unter anderem entlang der Bourdieu’schen Theorie der Praxis interpretiert[34], kommt auf der Grundlage seiner umfangreichen qualitativen sowie quantitativen Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass bezüglich des Bildungswahlverhaltens allenfalls eingeschränkt von rationaler Entscheidungsfindung auszugehen sei, da in diesem Prozess vorreflexives institutionenbezogenes Praxiswissen – etwa die subjektiven Wahrnehmung und Bewertung der Bildungsinstitutionen im Spiegel des öffentlichen Diskurses – entlang sozialer und kultureller Einflussfaktoren wirksam werde. Er stellt zusammenfassend fest, „that choices are ‘made’, or perhaps ‘made up’, within the relationship between institution (school), attainment, habitus and circumstance”,

[34] Die Analysen Steven J. Balls sind in der Traditionslinie der „new sociology of education“ zu verorten, die ab den 1960er Jahren vor allem in den USA und GB gegen den Mainstream strukturfunktionalistisch fundierter bildungssoziologischer Forschung etabliert wurde. Die „new sociology of education“ hat einen gesellschaftskritischen Anspruch und weist implizit sowie auch explizit Bezüge zu den gesellschaftstheoretischen Grundannahmen Bourdieus auf, insofern etwa als sie Bildungsinstitutionen nicht als Medium sozialer Mobilität zur Einlösung des meritokratischen Versprechens der Leistungs- und Chancengerechtigkeit begreift, sondern deren gesellschaftliche Funktion in der (verschleierten) Reproduktion der sozialen Ungleichheitsverhältnisse sieht (Überblick: Kolbe et al. 1994).

wobei er den Habitus primär als Produkt der Klassenzugehörigkeit, aber auch des Geschlechts und der Ethnizität beurteilt (Ball et al. 2013: 37).

Zu den wichtigsten Forschungsergebnissen der Sozialisations- und Bildungsforschung im Anschluss an Bourdieu gehört indessen auch, dass bezüglich familialer kultureller Praxisformen keine „Transmission zum Identischen“ stattfindet, sondern dass Differenzerfahrungen zwischen den Generationen und außerhalb der Familie „Potenziale zur Durchbrechung von Routinen“ enthalten (Büchner & Brake 2006: 257f.; Helsper et al. 2009; Vester et al. 2001: 365). Während allerdings im Laufe der Kindheit, bis zum Beginn der Pubertät im Alter von etwa zwölf bis vierzehn Jahren, zunächst die Übernahme familialer Deutungen, Einstellungen, Präferenzen und kultureller Praktiken im Vordergrund der habituellen Entwicklung steht, die zunehmend durch den Einfluss außerfamilialer Kontexte erweitert werden, muss sich der Jugendliche in der Phase der Adoleszenz zu den erworbenen Haltungen und Orientierungen, dem „elterlichen Habituserbe“ (Bourdieu et al. 1997 [frz. 1993]), neu positionieren (Kramer et al. 2013: 42ff.). Die Individuation im Verhältnis zur Herkunftsfamilie findet primär in dieser Phase statt. Sie ist durch spezifische Anforderungen wie etwa das Finden einer Geschlechtsidentität, die Ablösung vom Elternhaus, die Entwicklung eigener Einstellungen und Ziele etc. gekennzeichnet (Hurrelmann 2012: 27ff.). Wenngleich diverse Studien anhand der Untersuchung des komplexen Zusammenspiels von Familie, Schule und Peers Aufschluss über die Bedeutung der Adoleszenz für die Habitusentwicklung geben (bspw. Bohnsack 1989; Bohnsack et al. 1995; Nohl 2005; 2006), so fehlt es doch nach wie vor an einer „empirisch gesättigte[n] Theorie der ontogenetischen Entfaltung von habituellen Orientierungen“ (Kramer et al. 2013: 33). Kramer et al. können, wie voranstehend dargelegt, zeigen, dass bei den von ihnen befragten Zehnjährigen die Habitusfigurationen und in diesem Zusammenhang die Schul- und Bildungsorientierungen klar konturiert sind. Sie nehmen aber an, dass es sich nicht um „vollständig inkorporierte und entfaltete Habitus“ handelt (Kramer et al. 2013: 36).[35] Im Zuge der Wechselwirkungen zwischen primären und sekundären

[35] Grundsätzlich gehen Kramer et al. davon aus, dass der Habitus sich auch nach der Phase der Adoleszenz in einem ständigen Wandlungsprozess befindet. Die Wandlungen vollzögen sich allerdings langsamer, da in der Phase der Adoleszenz Krisenlösungskompetenzen generiert wurden, wodurch die Krise später ihren hohen Stellenwert verliere (Kramer et al. 2013: 36).

Sozialisationsprozesse erleben die Heranwachsenden strukturelle Krisen, die Wandlung initiieren (Oevermann 2001; Oevermann 2004). Im „Kampf um Anerkennung“ von Deutungen, Kompetenzen und Strategien können somit auch Verschiebungen von Bewertungssystemen erfolgen (Büchner & Brake 2009: 64ff.; auch: Helpser et al. 2009: 344ff.). Die Familie ist daher nicht als „Schicksal“ zu deuten, auch wenn sie einen besonders essentiellen Einfluss auf die Bildungsbiographieverläufe von Heranwachsenden hat (auch: Kramer & Helsper 2010: 120; zusammenfassend: Ditton 2009).

Es ist indessen keineswegs der Familie allein zuzuschreiben, ob bzw. inwieweit Heranwachsende Bildungschancen wahrnehmen können oder nicht.

Sekundäre schulische Bildungshabitus und Passungskonstellationen

Grundmann et. al erläutern in diesem Zusammenhang auf der Grundlage ihrer Studien, dass die Schule als Institution „*bestimmte* Wissensformen“ vermittelt und „*besondere* kindliche und jugendliche Handlungsstrategien“ positiv oder negativ sanktioniert (Grundmann et al. 2006: 16; Grundmann et al. 2003). Welche Wissensformen und Handlungsstrategien Anerkennung finden, wird dabei nicht systemintern entschieden, sondern es lassen sich „bildungsexterne Einflüsse auf das Bildungssystem“ ausmachen, die mit gesamtgesellschaftlich etablierten kulturellen Anerkennungsmustern (z.B. der ökonomischen Verwertungslogik, den Erfordernissen eines demokratisch verfassten Gemeinwesens) konform gehen (Grundmann et al. 2006: 238f.). Dies ist insofern nicht weiter überraschend oder neu, als moderne Gesellschaften mit der Etablierung von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen einen gemeinsamen Handlungsrahmen definieren, innerhalb dessen individuelles Verhalten in eine bestimmte Richtung gelenkt werden soll, um die politische und ökonomische Lebensfähigkeit des Gemeinwesens zu erhalten. Bildung und Erziehung sind also immer auch ein Spiegel der gesellschaftlichen Interessen und die aktuellen Machtverhältnisse bestimmen, was ihr Inhalt sein soll. In demokratisch verfassten Gemeinwesen steht sie dabei in einem Spannungsfeld zwischen den Notwendigkeiten der Systemintegration, die die institutionelle Vermittlung spezifischer Normen und Werte erfordert und zudem den ökonomischen Rahmenbedingungen Rechnung tragen muss[36]

[36] Die Diskussion um die „Ökonomisierung von Bildung“ im Kontext derzeitiger Schulpolitik wird

(Qualifikation für die strukturelle Eingliederung auf dem kapitalistischen Arbeitsmarkt, Selektion und Allokation) und den Erfordernissen zur Aufrechterhaltung der Lebensfähigkeit des demokratischen Systems (selbst- und mitbestimmungsfähige, kritik- und reflexionsfähige mündige Bürger).

Die Anschlussfähigkeit der im Kontext der primären Sozialisation inkorporierten milieuspezifischen Bildungshaltungen und -strategien der Heranwachsenden, folgt man der Theorie Bourdieus, an die institutionellen Anforderungen und Erwartungen (nachfolgend nach Kramer & Helsper „sekundäre schulische Habitus“ genannt), ist für den Erfolg der individuellen Bildungskarriere und die damit zusammenhängenden Möglichkeiten der Ergreifung und Ausgestaltung von Lebenschancen maßgebend:

Kramer et al. (2009; 2013; Kramer & Helsper 2010; Kramer 2011) zeigen anhand der Kontrastierung von vierzehn Fällen[37], dass die Chancen und Risikopotentiale der Bildungslaufbahn von Schülerinnen und Schülern nicht nur aufgrund lerninhaltsbezogen ungleicher Kompetenzprofile differieren, sondern dass sie darüber hinaus mit der Schulpassung ihres Habitus zusammenhängen[38], der bereits bei Grundschülern die Wahrnehmung der Schullandschaft strukturiert und darüber hinaus einen herkunftsspezifischen Platzierungssinn aufweist (Kamer et al. 2009: 140ff.; auch: Grundmann et al. 2003: 37ff.; 2006: 31). Vester stellt heraus, dass das Sprechen, das Auftreten, der Umgang, der Geschmack, die Allgemeinbildung und die (nicht vorhandene) Selbstsicherheit der Angehörigen

---

nachfolgend kurz aufgegriffen, um aktuelle Veränderungen in der Logik des Bildungssystems aufzuzeigen, die nach den hier zugrunde gelegten Annahmen gleichzeitig eine Veränderung der Passungsverhältnisse zwischen den institutionellen Habitus und den milieuspezifischen primären Habitus der Schüler bzw. Studenten bewirken (Eckpunkte des Ökonomisierungskonzepts: vgl. Höhne 2012).

[37] Das Ausgangssample bestand aus 70 Fällen (zwischen neun und siebzehn Fälle pro Schultyp). Pro Schule wurden drei maximal kontrastierende „Eckfälle“ für die Interpretationen ausgewählt (Kramer et al. 2009: 55ff.).

[38] Fallbeispiele: Die Fälle Rainer und Sauron wurden dem Habitus der „Bildungsexzellenz und –distinktion“ zugeordnet. Beide vollziehen einen positiven Übergang an ein exklusives Gymnasium und können sich dort auch bis zur siebten Klasse (Stand der Untersuchung) bewähren. Die Fälle Isabell und Legolas, die dem Habitustyp des „moderaten Strebens“ zugeordnet wurden, wechseln an das städtische Gymnasium. Die Übergangserfahrungen sind positiv. Ab der 7. Klasse jedoch, vor dem Hintergrund gesteigerter Leistungsanforderungen, relativiert sich das positive Passungsverhältnis („nachgezogener Sekundarstufenschock“). Michelle und Peter, die einen bildungsfernen Habitus in unterschiedlichen Varianten aufweisen, machen zunächst positive Erfahrungen an der Hauptschule. Fritz und Ranja, die dem Habitus der „Spannung zwischen Bildungsfremdheit und –konformität“ zugeordnet wurden, machen erwartet negative Erfahrungen am Gymnasium (Zusammenfassender Überblick: Kramer et al. 2013: 218ff.).

unterprivilegierter sozialer Milieus als leistungsunabhängiger sozialer Filter fungiert und so zu ihrer Abdrängung von gehobenen schulischen Bildungsinstitutionen beiträgt (Vester 2004: 46ff.). Kinder aus mittleren und oberen sozialen Milieus hingegen könnten sich besser auf die „Spielregeln des schulischen Interaktions- und Kommunikationssystems“ einstellen (Hurrelmann 1985: 63; auch: Lange-Vester 2009: 280ff.; Bauer 2011: 78ff.; Lareau 2011: 286ff.). Auch die US-amerikanische Soziologin Anette Lareau, die im Rahmen ihrer Feldforschung bezugnehmend auf die Bourdieu’sche Kapitaltheorie und Sozialraumlehre elterliche Erziehungspraktiken untersucht hat, stellt fest, dass die Eltern-Kind-Interaktion in Anhängigkeit von der Sozialschichtzugehörigkeit differiert und Kompetenzunterschiede im sprachlichen Ausdrucksvermögen, bezüglich Formen sicheren Auftretens oder kritischen bzw. problemlösungsorientierten Denkens der Kinder generiert. Eltern von Kindern aus der oberen Mittelschicht wirkten demnach gezielt und erfolgreich darauf ein, den Kindern optimale Startbedingungen im Konkurrenzkampf um Bildungstitel zu schaffen (vgl. dazu auch Ball 2003; Vincent et al. 2013), während Eltern aus der Arbeiterschicht zwar ebenfalls versuchten, die Lebenschancen ihrer Kinder positiv zu beeinflussen, dabei aber, nicht zuletzt vor dem Hintergrund mangelnder Kenntnisse und Fähigkeiten, weniger strategisch vorgingen und ihren Kindern mehr Freiräume ließen („Natural Growth“), was ihnen jedoch hinsichtlich der Passung zu bildungsinstitutionellen Anforderungen und Erwartungen zum Nachteil gereiche (Lareau & Conley 2008; Lareau 2011). Alkemeyer beobachtet auf der Ebene der körperlichen Praktiken Ähnliches. Er konstatiert, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen in der Lage sind, schulische Darstellungserwartungen zu erfüllen (Körperhaltungen, Gesten, Geschicklichkeiten, die „Synchronisaton der individuellen Praxen“ im Rahmen des temporalisierten Unterrichts), sondern dass mittlere und obere soziale Milieus sozialisationsbedingt habituelle Vorteile gegenüber unterprivilegierten Milieus haben, was sich in unterschiedlichen Lernergebnissen und damit Möglichkeiten, Leistungserwartungen gerecht zu werden, niederschlage (Alkemeyer 2009; auch: Alkemeyer & Rieger-Ladich 2008).

Die inkorporierten, impliziten schul- und bildungsbezogenen Wissensbestände und Handlungsstrategien der Schülerinnen und Schüler haben demnach deutliche Auswirkungen auf die Deutung und praktische Auskleidung ihrer Schülerrolle

sowie das Erleben der Schule als Institution (Kramer et al. 2009: 124). Grundmann et al. (2007: 55) stellen heraus, dass die mangelnde schulische Anerkennung der lebensweltlichen Wissensformen und Handlungsstrategien, offenbar nicht selten auch die aktive Diskriminierung von bildungsfernen Schülerinnen und Schülern als Bürde und Erfolgshindernis zu betrachten ist (zum Problem der „Nichtachtung“ vgl. auch Lange-Vester 2009: 277ff.; zur Nichtanerkennung und Diskriminierung von Migranten durch Lehrkräfte vgl. Mansel & Spaiser 2010). Auch Kramer et al. kommen, sich auf Übergangsvollzüge beziehend, in umgekehrter Perspektive zu dem Ergebnis, dass Kontinuitäts- und Anerkennungserfahrungen sowohl bei bildungsfernen als auch bei bildungsprivilegierten Schülerinnen und Schülern positive Effekte hinsichtlich der Schulerfolgswahrscheinlichkeit generieren. Damit liegen sie auf einer Linie mit anderen Befunden, nicht zuletzt jenen der Lernpsychologie, wonach das emotionale Befinden und damit die Lernmotivation und die Lernleistung durch Nichtanerkennung negativ, durch Anerkennung jedoch positiv beeinflusst wird (z.B. Pekrun & Schiefele 1996; Pekrun & Jerusalem 1996; Eder 2004; Hosenfeld & Helmke 2004; Wild et al. 2006; Heise & Rahm 2007).

Anerkennung, Unterstützung und Hilfeleistungen von Seiten der Lehrenden oder der Familie sind Ressourcen, die weniger als Kulturkapital einzuordnen sind, sondern sie indizieren das soziale Kapital eines Akteurs. Insbesondere bei vorhandenen kulturellen Differenzen zwischen dem Bildungshabitus eines Schülers und den Erwartungen der Institution scheint das soziale Kapital Einfluss darauf zu nehmen, wie der Schüler auf habitusfremde Bedingungen reagiert. Die Bedeutung der Ausstattung mit sozialem Kapital für die Schulerfolgswahrscheinlichkeit darf also nicht unterschätzt werden, insbesondere dann, wenn kulturelle Passungsschwierigkeiten bereits vorliegen.

Die von diesen Befunden abzuleitende Hypothese, das schulische Wohlbefindens von Kindern aus ressourcenschwächeren Milieus könnte aufgrund mangelnder kultureller Passung und damit einhergehender Nichtanerkennung vergleichsweise gering sein, wird auch von quantitativen Untersuchungen zur wirtschaftlichen Armut von Grundschulkindern gestützt. Im Rahmen des DJI-Kinderpanels konnte ein Zusammenhang zwischen Armutsintensität und Unwohlsein in der Grundschule bestätigt werden (Beisenherz 2007). Dabei ist allerdings zu

bemerken, dass bei Kindern, die in Dauerarmut aufgewachsen sind, also keine ökonomische Veränderung der Haushaltlage miterlebt haben, das schulische Wohlbefinden keine signifikanten Unterschiede zu demjenigen nicht armer Kinder aufwies. Weitere indirekte Indizien zeigen allerdings auch für diese Gruppe besondere Beeinträchtigungen des Wohlbefindens. So ist Kindern in Dauerarmut nach diesen Befunden besonders häufig langweilig in der Schule, was geringere Aufmerksamkeit und entsprechend schlechtere Lernleistungen bedingen kann. Darüber hinaus haben sie häufiger als die Vergleichsgruppen Angst, in der Schule „zu viele Fehler zu machen“ (ebd.: 202f.). Von herkunftsspezifischen Differenzen bezüglich der Schulzufriedenheit gehen auch Leven und Schneekloth (2007) sowie Schneider (2005) aus, während etwa Gisdakis (2007) oder Harazd und Schürer (2006) hier keine Unterschiede ausmachen konnten.

Die Schülerschaft insgesamt betrachtend kommen unterschiedliche Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler gegen Ende ihrer Grundschulzeit die Schule positiv bewertet (mit abnehmender Tendenz in den nachfolgenden Schuljahren) und darüber hinaus auch schulkonforme Einstellungen (z.B. Lernbereitschaft, Sorgfalt, Aufmerksamkeit, Konzentration) gutheißt (Lehmann & Peek 1997; Büchner & Koch 2001; Zinnecker et al. 2002; Schneider 2005; Stecher 2005; Eder 2007; Heise & Rahm 2007). Die Befundlage zu den Wechselwirkungen zwischen schulbezogenen Einstellungsmustern, Schulzufriedenheit und tatsächlicher schulischer Leistung hingegen ist nicht eindeutig. Während die Studie zu den Lernausgangslagen von Schülerinnen und Schülern in Hamburg (LAU 5; Lehmann & Peek 1997) keinen Zusammenhang nachweisen konnte, zeigen mehrere Untersuchungen, etwa die Längsschnittstudie zu den Bildungsverläufen und der psychosozialen Entwicklung von Jugendlichen (BIJU), signifikante Korrelationen auf (MPIB; NPI 1995; auch: Wagner & Valtin 2003; Harazd & Schürer 2006; Gisdakis 2007).

„Unprofessionelles“ Lehrerhandeln und institutionelle Diskriminierung

Diese Forschungsergebnisse werfen die Frage auf, welchen Beitrag Lehrende zur Reproduktion sozialer Ungleichheitsverhältnisse leisten und ob bzw. inwieweit die institutionelle Rahmenbedingungen oder auch die habituellen Dispositionen der

Lehrenden deren professionelles Lehrerhandeln strukturieren. Helsper et al. stellen vor dem Hintergrund ihrer Untersuchungen zu pädagogischen Arbeitsbündnissen und Lehrerprofessionalität in unterschiedlichen Schulkulturen heraus, dass die Ausgestaltungsmöglichkeiten des Lehrenden durch die „schulkulturellen Entwürfe“, die mit den Habitusformen bestimmter Milieus korrespondieren, begrenzt werden (Helsper et al. 2009: 353). So setzt etwa das von der Forschergruppe analysierte „leistungs- und traditionsorientierte“ Gymnasium selbstdiszipliniertes, eigengesteuertes Schülerhandeln voraus. Die Arbeitsbündnisse fokussieren hier die Auseinandersetzung mit der inhaltlich anspruchsvollen Sache, wohingegen die emotionale Seite des pädagogischen Bündnisses eine sehr untergeordnete Rolle spielt. Helsper et al. sehen daher diejenigen Schüler, die aufgrund ihres familialen Hintergrundes auf eine eben solche Ausgestaltung des Arbeitsbündnisses ansprechen würden, als benachteiligt und einem besonderen Selektionsdruck ausgesetzt (ebd.). Nicht nur für dieses Gymnasium, sondern auch für die untersuchte Gesamt- sowie die Sekundarschule konnten jeweils milieuspezifische Schulkulturen nachgewiesen werden, die das individuelle Lehrerhandeln insofern vorgeben oder zumindest begrenzen, als sie Möglichkeitsräume dessen konturieren, was in der Schule (bei der Schulleitung, den Kollegen, den Eltern usw.) Anerkennung findet oder eben gerade nicht (ebd.: 354f.). Helsper et al. diagnostizieren aufgrund der milieuspezifisch differierenden Passungsverhältnisse „Hinweise auf feine institutionelle Diskriminierung“ und stellen universalistische Ansprüche von Schule in Frage (ebd.: 356; zu der Bedeutung institutionalisierter Erwartungen der Lehrenden an Hochschulen: vgl. Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2004; bzg. auf die Herstellung ethnischer Differenzen vgl. Gomollah & Radtke 2002; Gomollah 2009; Gogolin 1991; zur Bedeutung institutioneller Praktiken für die soziale Selektion, im Speziellen der Lehrer-Schüler-Interaktion im Kontext „abweichenden“ Verhaltens vgl. Mehan 1992).

Problematisiert wird hier auch die mangelnde Professionalität des als „entgrenzend“ beschriebenen Handelns einiger Lehrkräfte, die „die Sachorientierung aus dem Auge verlieren, […] den Unterricht emotional aufladen“ (Schülern einseitig Verantwortung für misslungene Interaktionen und Unterrichtssituationen zuschreiben, sich durch Schüleräußerungen persönlich angegriffen fühlen und wiederum persönlich reagieren etc.) und so zu einer

„übergriffshaften, asymmetrischen Beziehungsstruktur“ beitragen, in der die Schülerinnen und Schüler eine heteronome Position einnehmen (Helsper et al. 2009: 359). Helsper et al. vermuten diesbezüglich drei Ursachenkomplexe: Erstens könnten biographisch bedingte Lebensprobleme der Lehrkräfte ihr unprofessionell emotionales Verhalten bedingen, zweitens könnten Lehrende das professionelle Handeln berufsbiographisch schlicht nicht erlernt haben und drittes können auch schulkulturellen Ordnungen unprofessionelles Lehrerhandeln begünstigen, wenn sie etwa betont personen- und näheorientiert konzipiert sind oder wenn sie bestimmte Lehrkräfte auf marginalisierte und prekäre (nicht anerkannte) Positionen verweisen. Daraus könnte demnach folgen, dass diese sich im Rahmen des Unterrichts auf unprofessionelle Weise eigene Aufwertung verschaffen (ebd.: 359f.). Kulturelle Diskriminierung und Reproduktion können somit nicht allein als Konsequenz individuellen, unprofessionellen Lehrerhandelns gedeutet werden, sondern sie sind außerdem hinsichtlich ihrer institutionellen Dimensionen zu erhellen. Darüber hinaus geben – analog zu den oben angeführten Differenzen bzgl. der Passungsverhältnisse unterschiedlicher Schülerhabitus – einige Untersuchungen Hinweise darauf, dass Lehrende entlang ihrer eigenen soziokulturellen Prägung Erziehungsideale und Wertvorstellungen in ihre Beurteilung von Schülerinnen und Schülern sowie deren Leistungen einfließen lassen, die bestimmte soziale Herkunftsgruppen – insbesondere beim Übergang in die Sekundarstufe – benachteiligen (Sprondel 1970; Fend 1977; Schuhmacher 2002; Überblick: Dravenau & Groh-Samberg 2005; zu den sozialen Herkunftsverhältnissen von Lehrern: Haas 2012). Auch in diesem Zusammenhang sollte allerdings die Eigenlogik institutioneller Strukturen nicht unberücksichtigt bleiben, insofern als Lehrende vor dem Hintergrund ihres Wissens bzw. ihrer Vermutungen über die Erwartungen anschließender Bildungsgänge (z.B. die weiterführende Schule) und ihrer Antizipation von Aspirationslagen, Lernbedingungen und Unterstützungsmöglichkeiten auf Schülerseite „wohlgemeinte“ Entscheidungen zu Ungunsten ohnehin schon benachteiligter Schülergruppen treffen (Gomollah & Radtke 2002).

Mittelschichtsorientierung? – Entwicklungen im Feld der Bildung

Aktuelle Entwicklungen im Feld der Bildung, die durch bildungspolitische Reformen angestoßen wurden, werfen indes die Frage auf, ob bzw. inwieweit

Bourdieus Annahme einer Mittelschichtsorientierung der Schule weiterhin zeitgemäß erscheint. Zwar kann an dieser Stelle der diesbezügliche wissenschaftliche Diskurs nicht umfassend rekonstruiert werden, eine pointierte Auseinandersetzung mit der Thematik erscheint jedoch insofern notwendig, als eine Bildungserfolge begünstigende Veränderung habitueller Passungs-konstellationen nicht nur ausgehend von den Lernenden, sondern auch ausgehend von den Bildungsinstitution, hier im Speziellen der Schule, gedacht werden muss.

Befunde der Schulkulturforschung (Überblick zu „Schulkultur“ und Schulkulturforschung gegenwärtig und in historischer Perspektive: Kluchert 2009; Helsper 2000), welche sich unter anderem mit den institutionellen Führungspraktiken, Teilhabemöglichkeiten, der Gestaltung des Schullebens, der Unterrichtsprozesse und der pädagogischen Beziehungen sowie schulischer Lerninhalte und Leistungsanforderungen im Wandel der Zeit auseinandersetzt, zeigen auf, dass gegenwärtig bildungspolitisch auf eine Abkehr von „Unterordnungs- und Gehorsamsforderungen“ (Helsper 2000) und der Disziplinierung der Schüler als dominierender Unterrichtstechnik hingewirkt wird, die mit einer Fremdsteuerung des Lernens durch den Lehrenden einherging. Stattdessen wir dem Lehrenden nun eine primär regulierende Rolle im Unterrichtsgeschehen zugeschrieben (der Lehrer als „Moderator“ des Unterrichts). Er soll die Lernenden durch schülerorientierte, binnendifferenzierte Lernangebote und offene Unterrichtsformen zu einer zunehmenden Selbststeuerung ihres Lernprozesses befähigen (vgl. dazu die Empfehlungen und Beschlüsse der Kultusministerkonferenz der vergangenen Jahre, die auch in die aktuellen Schulgesetze, Richtlinien sowie Rahmen- und Kernlehrpläne der Bundesländer Eingang gefunden haben). Die Individualisierung des schulischen Lernens zielt demnach darauf ab, Lernangebote genauer auf die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler abzustimmen, womit eine zumindest partielle Distanzierung vom Bildungskanon und eine Flexibilisierung des Lernangebots einhergehen soll, um positive Effekte hinsichtlich der Anschlussfähigkeit an die institutionalisierten Leistungsanforderungen zu generieren und damit die Schulerfolgswahrscheinlichkeit sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher zu erhöhen. Kritisch ist in diesem Zusammenhang anzumerken, dass auch eigenverantwortliches Lernen spezifische bildungspraktische Kenntnisse und

Fähigkeiten voraussetzt, die wiederum, wie dargelegt, milieuspezifisch differieren. Ein Zuwachs an Chancengerechtigkeit durch individualisiertes Lernen in heterogenen Lerngruppen ist also nur dann zu erwarten, wenn die pädagogischen Strategien adäquat auf eine Kompensation dieser Differenzen ausgerichtet werden, was neben einem Mentalitätswandel im Kontext bestimmter schulkultureller Entwürfe (vgl. dazu die Ausführungen im vorherigen und nachfolgenden Abschnitt) außerdem Kompetenzen auf Seiten der Lehrenden im Bereich der Planung und Organisation offenen Unterrichts, der pädagogischen Diagnostik, der Lernprozessberatung, der Leistungsbeurteilung usw. voraussetzt (vgl. dazu Óhidy 2012; Trautmann & Wischer 2011). Kritiker der bildungspolitischen Forderung nach einer Differenzierung und Individualisierung des Lernens befürchten daher, dass vor dem Hintergrund eines auf Selektion und Leistungswettbewerb ausgerichteten Bildungssystems, in dem weiterhin traditionelle Organisationsformen vorherrschen und keine geeigneten institutionelle Rahmenbedingungen geschaffen wurden, eher eine Verschärfung der ungleichen Chancenverteilung zu erwarten ist.

Darüber hinaus stehen die behaupteten Intentionen bildungspolitischer Reformarbeit im Widerspruch zu einer zunehmenden Unterwerfung der Bildungsinstitutionen unter die Imperative des Marktes im Kontext der globalisierten Wirtschaft und der damit zusammenhängenden Internationalisierung von Bildung bzw. Qualifizierung, die seit nunmehr über zwei Jahrzehnten von der Bildungsforschung diagnostiziert wird (Überblick über den Ökonomisierungsdiskurs: Faschingeder 2005; Höhne 2012). Bereits Ende der 90er Jahre stellten Whitty, Power und Halpin anhand ihrer vergleichenden Analyse des Bildungswesens und der aktuellen Bildungsreformen in den OECD-Staaten England und Wales, Australien, Neuseeland, USA sowie Schweden fest, dass bei allen Differenzen als gemeinsames Merkmal eine zunehmende Einführung von Marktmechanismen und eine damit einhergehenden Zunahme des Wettbewerbs und der Leistungsorientierung innerhalb und zwischen den Institutionen des Bildungswesens zu beobachten sei (Whitty et al. 1998). Sie konstatieren eine Gleichzeitigkeit von Zentralisierung und Deregulierung in den Bildungssystemen, insofern als einerseits schul- und länderübergreifende Bildungsstandards formuliert wurden, deren Umsetzung an den Schulen durch

externe Kontrolleure unter Verwendung einheitlicher Performanz-Indikatoren im Hinblick auf Qualität, Effektivität und Effizienz überprüft wird und dass andererseits in bestimmten Bereichen des Bildungswesens mehr Freiheiten geschaffen wurden, etwa indem Managementkompetenzen auf untere Ebenen des Systems verlagert wurden oder den Eltern die Möglichkeit der autonomen Schulwahl eingeräumt wird, was nach ihren Befunden dazu beiträgt, dass Lehrer und Schulen zunehmend um immer knapper werdende Ressourcen konkurrieren.

Auch die Untersuchungen der Wissenschaftler um Stephen J. Ball in Großbritannien (Ball 1994; 2003; 2008; Ball et al. 2002; 2007; Ball & Nikita 2014; zur theoretischen Einordnung siehe Fußnote 34) kommen zu dem Ergebnis, dass die Einführung von Marktmechanismen im Bildungssystem, die unter Berücksichtigung globaler ökonomischer Entwicklungen interpretiert werden, unter der Regierung Thatcher gegen Ende der 1980er Jahre den Wettbewerbsdruck auf die Schulen erhöht hat, da diesen die Verantwortung für die Bildungsqualität zugewiesen wurde und gleichzeitig den Eltern die Option der selbstständigen Schulwahl eröffnet wurde. Dies habe zu einer Einteilung der Schulen in „gute“ und „schlechte“ im öffentlichen Diskurs beigetragen und so die Anschlussfähigkeit der von den Schulen vergebenen Bildungszertifikate auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt beeinflusst. Insbesondere die Eltern der Mittelschicht versuchten nun, ihren sozialen Status durch Investitionen in die Bildung ihrer Kinder zu erhalten bzw. zu verbessern. Ihre Strategien seien dabei denen der Eltern aus der Arbeiterschicht überlegen, da sie über eine bessere Ausstattung mit materiellen Ressourcen sowie sozialem und kulturellem Kapital (insbes. Kenntnisse über das Schul- und Bildungssystem) verfügten als die Eltern der Arbeiterschicht. Die Schulen wiederum bemühten sich darum, durch ein Auswahlsystem Schüler aus denjenigen Milieus zu gewinnen, die dazu beitragen, den öffentlichen Ruf der Schule zu stärken, was Schüler mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten zusätzlich benachteilige. Ball et al. gelangen auf der Grundlage ihrer umfassenden Untersuchungen zu dem Schluss, dass die Bildungsreformen so zu einer Verschärfung der sozialen und ethnischen Segregation beigetragen haben. Anknüpfend an Bourdieus These, das Bildungssystem gehe eine Komplizenschaft zur herrschenden Kultur ein, gehen die Autoren davon aus, dass die Reformen der Legitimierung staatlichen Handelns dienen, da sie vordergründig durch die Schaffung von Handlungsfreiheiten die

Chancen des Einzelnen vergrößern, durch eigene Anstrengung die soziale Platzierung zu verbessern. Tatsächlich aber sei davon auszugehen, dass sie im wechselseitigen Interesse der Politik und der Angehörigen der Mittelklasse auf den Weg gebracht worden seien, da die politischen Machthaber mit der Mittelklasse eine besonders große Wählergruppe ansprechen und so ihre Macht sichern könnten, während der Mittelklasse durch die Bildungsreformen Vorteile gegenüber der Arbeiterklasse im Wettbewerb um Bildungs-, Ausbildungs-, Berufs- und damit Lebenschancen verschafft und Distinktionsmöglichkeiten eröffnet worden seien.

Insofern ist nach den dargelegten Befunden trotz feststellbarer Differenzen im Vergleich einzelner Bildungsinstitutionen in Abhängigkeit von ihrer sozialstrukturellen Verortung weiterhin von einer Mittelschichtsorientierung der Bildungssysteme auszugehen, die in einer funktionalen Beziehung zum globalen Prozess der Liberalisierung, Deregulierung und Flexibilisierung ökonomischer Strukturen und der damit einhergehenden Veränderung der Anforderungen an die Marktgängigkeit der sozialen Akteure stehen. Das trifft auch auf das bundesdeutsche Bildungswesen zu, für das, angestoßen durch bildungspolitische Reformen, ebenfalls in der jüngeren Vergangenheit und gegenwärtig bei Unterschieden auf Länderebene wettbewerbsfördernde Tendenzen der Zentralisierung (z.B. Outputsteuerung durch Implementierung kompetenz-orientierter Curricula, Einführung des Zentralabiturs und zentraler Lernstandserhebungen, Qualitätsanalyse und Schulinspektion usw.) und Deregulierung (individuelle Profilbildung der Schulen, Schulprogramm-entwicklung, „schulscharfe Ausschreibung“ von Lehrerstellen und freie Schulwahl durch die Eltern in einigen Bundesländern etc.) auszumachen sind, die von Bildungsforschern in einen Zusammenhang mit einer fortschreitenden globalen Ökonomisierung der Bildung gebracht werden (vgl. z.B. Hoffmann & Maack-Rheinländer 2001; Faschingeder 2005; Hochmuth & Mangold 2012; Bernhard 2010).

Habituelle Passung und Schulkultur im mehrgliedrigen Schulsystem

Die Einschätzung von Kai Maaz, Bourdieus pauschale Annahme einer Mittelschichtsorientierung der Schule sei nicht haltbar, sondern es sei vielmehr

von substanziellen Unterschieden auf Schul- und Lehrerebene auszugehen (Maaz et al. 2009), bestätigt sich entlang seiner und weiterer Forschungsergebnisse für deutsche Schulen indessen zumindest vordergründig, sie muss allerdings im Kontext der im internationalen Vergleich untypischen Mehrgliedrigkeit der bundesdeutschen Schulsysteme und außerdem vor dem Hintergrund der oben erläuterten Verlagerung der Mechanismen sozialer Segregation interpretiert werden. Die von Kramer et al. ausgewählten fünf kontrastreichen Schulen[39] weisen unterschiedliche sekundäre Habitusentwürfe[40] und dementsprechend Passungspotential für unterschiedliche Herkunftsmilieus auf (Überschneidungen mit den Studien zur Schulkultur von Helsper et al. 2008; 2009). Um verallgemeinernde Aussagen über die sekundären Habitus bundesdeutscher Schulen bzw. Schulformen machen zu können, ist weitere Forschung notwendig. Es lässt sich gleichwohl vermuten, dass es sich bei den rekonstruierten sekundären Schulhabitus weniger um jeweils individuelle Habitusentwürfe handelt, sondern dass diesbezüglich schulformspezifische Regelmäßigkeiten existieren, da sich die jeweiligen Schulformen vor dem Hintergrund der dargestellten schicht- bzw. milieuspezifisch variierenden Übergänge in die Sekundarstufe auf eine jeweils unterschiedliche Schülerklientel eingestellt haben (vgl. dazu die Beschreibung und Milieuverortung der von Kramer et al. untersuchten Schulen: Kramer & Helsper 2010: 109ff.; Kramer et al. 2009: 56).

Dass das Gymnasium insgesamt mehr Raum für positive Schulerfahrungen bietet (Sirsch 2000; Koch 2001; 2004), kann auf der Basis der Forschungsergebnisse dieser Studie für Schülerinnen und Schüler aus eher bildungsfernen Milieus jedoch nicht bestätigt werden (vgl. auch Schlüter 1992b). Vielmehr scheint es so, als böte für jene Schülergruppe tendenziell die Hauptschule das passende Profil, während Gymnasien auch bei guten Ausgangsleistungen eine erhöhte Gefahr der Fremdheitserfahrung und damit des Scheiterns bergen (Kamer et al. 2009: 206f.). Der Übergang auf eine Hauptschule wird hier als Weg des geringsten Widerstandes (bzw. Transformationsdrucks in Bezug auf den primären Habitus) gedeutet, in ihm jedoch ist gerade das Problem der Reproduktion bestehender

---

[39] Dabei handelt es sich um ein exklusives und ein offenes städtisches Gymnasium, eine integrierte Gesamtschule, eine Sekundarschule und eine Hauptschule.

[40] Als Maßstab für den Habitusentwurf einer Schule dienten die institutionellen Idealvorstellungen (Schulprogramm, schulinternen Curricula usw.), die pädagogische Praxis und die strukturellen Rahmenbedingungen.

Ungleichheitsverhältnisse angelegt. Bei den vorliegenden Fällen, deren Habitus sich als „bildungsfremd“ charakterisieren lässt, stellen die Autoren der Studie fest, dass sowohl die Kinder als auch die Eltern im Übergang eine eher passive Haltung einnehmen („keine eigenaktive Auseinandersetzung mit Anschlussoptionen“, ebd.: 215; vgl. auch: Brendel 1998: 183) und dass die Kinder nur über sehr geringe Enaktierungspotentiale für schulische Lern- und Leistungsanforderungen verfügen, so dass sich nach dem Übergang die Bewährungssituation weiter verschärfen kann.

Eine positive Rolle lässt sich offenbar den Peernetzwerken zuschreiben, die dazu beitragen können, dass bildungsferne Schülerinnen und Schüler, die negative Grundschulerfahrungen gemacht haben, Handlungssicherheit gewinnen und ein besseres Verhältnis zur Schule entwickeln (ebd.). Nach den Forschungsbefunden Krügers setzen sich Peergroups häufig aus leistungshomogenen und darüber hinaus auch weitgehend schicht- und ethnisch homogenen Kindern zusammen (Krüger & Deppe 2010; auch: Rubin et al. 1998; Heyer et al. 2012). Vor diesem Hintergrund erscheint es stimmig, dass die bildungsfernen Kinder (die Fälle Michelle und Peter) auf der Hauptschule eher positive Peererfahrungen machen konnten, da sie hier vermutlich leichter Kinder mit vergleichbaren habituellen Orientierungen kennenlernen konnten. Auch scheinen handlungspraktisch und lebensweltlich ausgerichtete Lernarrangements an Hauptschulen Fremdheitsmomente durch habituelle Ferne zu reduzieren. (Kramer et al. 2009: 215f.; Kramer et al. 2013: 243). Hier werden wiederum Übereinstimmungen zu den Forschungsergebnissen Bremers bzgl. des Weiterbildungsverhaltens von Erwachsenen aus eher bildungsfernen Milieus (vgl. Bildungstyp „die Unsicheren“) und zu den Befunden der Sinus-Jugendstudie U18 deutlich, die herausstellt, dass die „Prekären“ und die „Materialistischen Hedonisten“, die jeweils ein niedriges Bildungsniveau aufweisen, sich in der Schule größere Alltags- und Praxisbezüge wünschen (Calmbach et al. 2011: 66). Daneben werden positive Schulbezüge offenbar dadurch verstärkt, dass es Schülern, die negative Grundschulerfahrungen gemacht haben, in insgesamt leistungsschwächeren Gruppen besser gelingen kann, ihre Fähigkeiten wahrzunehmen und Erfolge für sich zu verbuchen. Im weiteren Verlauf der Längsschnittuntersuchung relativieren Kramer et al. jedoch den positiven Übergangsvollzug auf die Hauptschule und

stellen heraus, dass Schwierigkeiten in den Kernbereichen schulischen Lernens für diese bildungsfernen Fälle auch an der Hauptschule weiter bestehen blieben (Kramer et al. 2013: 220f.). Solga und Wagner geben, wesentliche Untersuchungsergebnisse zum Thema zusammenfassend, zu bedenken, dass die im Kontext der Bildungsexpansion zunehmend sozial und auch leistungsbezogen homogener gewordene Hauptschülerschaft mit einer „weiteren Verringerung des Anspruchsniveaus, der Kompensationsmöglichkeiten der eigenen familiären Benachteiligung durch Mitschüler sowie der Möglichkeit von positiven Modelleffekten“, also einer insgesamt wenig vorteilhaften Anregungssituation, in Verbindung zu bringen sei (Solga & Wagner 2010), was vor dem Hintergrund der geringen Durchlässigkeit des Bildungssystems „nach oben“ die Herkunftsabhängigkeit der Bildungschancen weiter vergrößern könnte.

Während also im Herkunftsmilieu die von den Heranwachsenden inkorporierten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata mit den jeweils spezifischen kulturellen Anerkennungsmustern kompatibel sind und Bestätigung erfahren, können die Leistungs- und Anerkennungsmaßstäbe in anderen sozialen Zusammenhängen wie in der Schule oder im Kontext der Mitschüler und Freundschaftsbeziehungen davon mehr oder weniger stark abweichen, wodurch die eigene Handlungswirksamkeit Einschränkungen erfährt und mangelnder Handlungserfolg (z.B. Schulversagen) als persönliches Defizit („dumm“ und „faul“ sein) erlebt werden kann (Grundmann et al. 2006: 60f.; Brendel 1998: 204f.; Hurrelmann & Wolff 1986; Flammer 2003). Mit dem Verweis auf die formal-rechtliche Gleichstellung aller Schülerinnen und Schüler und vermittels der Zuschreibung individueller Leistungsdefizite wird dieser Effekt jedoch verschleiert, wodurch sich das von Bourdieu beschriebene „symbolische Gewaltverhältnis“ manifestiert. Bourdieus These, dass Bildungsfremdheit weniger in eine opponierende Haltung gegenüber der Schule mündet, sondern eher mit einer Unterwerfung unter die „Imperative der Institution Schule“ (Bourdieu u.a. 1997, zitiert nach Kramer et al. 2009: 137) einhergeht, scheint auch für die von Kramer et al. untersuchten Fälle tendenziell zuzutreffen, wenngleich für einige Fälle auch eine gegenteilige Handlungsstrategie (opponierende Haltung) nachgewiesen wurde (auch hier: Übereinstimmung mit den „Unsicheren“ laut Bremer 2007 sowie den „Prekären“ laut Calmbach 2011).

Die Ergebnisse der qualitativen Fallstudien zeigen allerdings auch, dass sich nicht in allen Fällen die Übergänge von der Grund- in die weiterführende Schule gemäß der Passung des rekonstruierten kindlichen Bildungshabitus und des sekundären Bildungshabitus der Institution wie erwartet vollzogen haben. Dasselbe gilt für den weiteren Verlauf des Bildungsweges. Jene Fälle lassen eine Wandelbarkeit der Bildungshabitus von Heranwachsenden vermuten. Die Frage, inwieweit es tatsächlich berechtigt ist, von einer umfassenden Transformationsfähigkeit des Habitus auszugehen, wird im nachfolgenden Teilkapitel aufgegriffen.

Zwischenfazit II

Aus der Perspektive der „Theorie der Praxis“ manifestiert sich, dass die Schule zwar offiziell einen Neutralitätsanspruch erhebt, diesem aber faktisch nicht gerecht wird. Im Gegenteil: Die scheinbare Neutralität der Vergabe von Noten und Bildungszertifikaten, die gesamtgesellschaftlich als Modus der Selektion und Statuszuweisung legitimiert ist, verschleiert, dass hier Leistungsanforderungen und Verhaltenserwartungen institutionalisiert wurden, die zumindest zum Teil als Ausdruck der hegemonialen Kultur der privilegierten Milieus und ihrer Interessen betrachtet werden können. Im Rahmen dieser Arbeit führt es m.E. zu weit, in die Diskussion über die Legitimität der Setzung spezifischer Inhalte und Ziele einzusteigen. Aufgrund des von Schule formulierten emanzipativen Anspruchs, der sich auch in aktuellen Schulgesetzen, Richtlinien, Lehrplänen und Didaktiken widerspiegelt[41], würde ich allerdings nicht soweit gehen, Schule pauschal als Ort der Perpetuierung symbolischer Gewalt- und Herrschaftsverhältnisse abzuqualifizieren. Kaum zu bestreiten ist aber – gerade vor diesem Hintergrund –, dass Schule die herkunftsspezifische Anschlussfähigkeit der vor- und außerschulischen Fähigkeits- und Kompetenzprofile sowie Wissensbestände von Kindern an die institutionellen Leistungsanforderungen nicht oder nur

[41] Dieser Anspruch findet z.B. Ausdruck in der Zielsetzung, Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenzen vermitteln zu wollen, die zur Wahrnehmung eigener Lebenschancen und zur mündigen und verantwortungsbewussten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowie an demokratischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen beitragen sollen. Dazu gehört z.B. die Förderung der Fähigkeit, seine eigene Perspektive und Standortgebundenheit zu reflektieren, sich in andere Perspektiven hineinzuversetzen, sich ein eigenständiges, begründetes Urteil zu bilden, seinen individuellen Interessen Geltung zu verschaffen usw. Des Weiteren sind bildungspolitisch Tendenzen in Richtung der „Demokratisierung von Schule“ durch die Vergrößerung von Partizipationsmöglichkeiten der Schüler und Eltern an Schulentwicklungsprozessen erkennbar.

unzureichend in ihren Lehr- und Lernkonzepten sowie institutionellen Settings (örtliche, räumliche und zeitliche Strukturen, Ausstattung) berücksichtigt, so dass die Schulerfolgswahrscheinlichkeiten und damit Lebenschancen und Teilhabemöglichkeiten mit der sozialen Herkunft korrelieren. Der Verweis auf schichtspezifisch ungleiche objektive Leistungen und herkunftsspezifisch rationale, individuelle elterliche Wahlentscheidungen sowie Lehrerempfehlungen beim Übergang in die weiterführende Schule reicht zur Erhellung der Mechanismen der Reproduktion ungleicher Bildungschancen nicht aus.

Der praxeologische Ansatz Bourdieus als Grundlage der Erforschung der Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit im und außerhalb des Bildungssystems erweist sich vor dem Hintergrund der erörterten aktuellen Forschungsbefunde weiterhin als sinnvoll und zeitgemäß. Insofern ist es zu begrüßen, dass entsprechende Forschungsansätze derzeit einen Aufschwung zu erleben scheinen. Gleichwohl befinden sie sich schon aufgrund des Anspruchs und der Komplexität praxeologisch ausgerichteter Forschung in empirischer und theoretischer Perspektive noch eher am Anfang. Der Stellenwert der Familie, der Schule und der Peers für die Bildungskarrieren von Heranwachsenden und damit die Reproduktion sozialer (Bildungs-)Ungleichheitsverhältnisse und ihr Zusammenspiel ist auf gesellschaftlicher, institutioneller und interaktionistischer Ebene zukünftig noch detaillierter zu untersuchen, um die vorhandenen Forschungsbefunde, Theorien und Modelle auf einer breiteren Basis auszudifferenzieren, zu systematisieren und zu validieren.

Am Ende des Kapitels 1.2 sind wesentliche Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheitsverhältnisse beschrieben - sicher nicht allumfassend, aber doch hinreichend ausführlich, um die grundlegenden Bildungsbarrieren zu identifizieren, die die Bildungsaufsteiger überwinden mussten, um eine bis dato erfolgreiche Bildungskarriere an einem Gymnasium zu absolvieren. Gleichzeitig sollten auch die Potentiale sowie die Schwachstellen der dominierenden Erklärungsperspektiven aufgezeigt werden. Meines Erachtens konnte dargelegt werden, dass die Bourdieu’sche „Theorie der Praxis“ einen insgesamt umfassenderen, multiperspektivischen Zugang zur Deutung sozialer Phänomene offeriert. Inwiefern sie Lücken hinsichtlich der konkreten Möglichkeiten, (habituelle) Wandlungsprozesse zu erklären, aufweist, und die individuellen und

kreativen Potentiale menschlichen Handelns womöglich nicht hinreichend berücksichtigt, wird im Rahmen des nachfolgenden Kapitels hinterfragt.

1.3 Forschungsbefunde zu bildungsbezogener Aufwärtsmobilität – ein Überblick

In den vergangenen Jahrzehnten, seit den 1970er Jahren, haben sich unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen mit den Rahmenbedingungen sowie auch den individuellen und sozialen Konsequenzen bildungsbezogener Aufwärtsmobilität in Deutschland beschäftigt, wobei häufig die Probleme der Bildungsaufsteiger bzw. Bildungsaufsteigerinnen in den Fokus des Interesses gerückt wurden, und weniger die Ermöglichungsbedingungen ihres Erfolges. Zunächst wurden vor allem Bildungsaufstiege von Frauen aus der „Arbeiterklasse“[42] untersucht. Ab den späten 1990er Jahren schließlich wurde zunehmend die Aufwärtsmobilität von – zumeist türkeistämmigen (z.B. Pott 2002; Ofner 2003; Raiser 2007; Tepecik 2011; El-Mafaalani 2012) – Migrantinnen und Migranten zum Gegenstand wissenschaftlichen Interesses.

Alle vorliegenden Forschungsbefunde sind qualitativ[43] und basieren auf der Auswertung biographisch-narrativer Interviews oder seltener auf Leitfadeninterviews mit Erwachsenen unterschiedlicher Altersklassen. Eine Ausnahme bildet die im vorherigen Teilkapitel vorgestellte qualitative Längsschnittstudie von Kramer und Helsper zur Bedeutung der habituellen Passung für den Bildungserfolg und zur Frage nach den Transformationsmöglichkeiten der Bildungshabitus Jugendlicher im Kontext ihrer Bildungslaufbahn. Für die Fallauswahl wurde in den meisten Untersuchungen neben der sozialen Herkunft entweder das Geschlecht oder der

---

[42] Entsprechende Untersuchungen operieren häufig mit dem Klassen-, aber auch mit dem Schicht- und Milieubegriff als grundlegender Kategorie der sozialstrukturellen Verortung der Bildungsaufsteiger (zu den Modellansätzen der wissenschaftlichen Sozialstrukturanalyse vgl. Fußnote 29). Eine tatsächliche theoretische Verknüpfung mit den seinerzeit aktuellen empirisch fundierten Milieumodellen, die zu einer milieuspezifisch differenzierten Beschreibung der Bedingungen bildungsbezogener Aufwärtsmobilität hätte beitragen können, wurde jedoch insofern nicht vorgenommen, als i.d.R. pauschal vom „Arbeitermilieu“ die Rede ist, obwohl bspw. die Sinus-Milieuforschung bereits in den 80er Jahren zwischen zwei unterschiedlichen Arbeitermilieus – dem traditionslosen und dem traditionellen – unterschied und schließlich das „Arbeitersein“ angesichts der relativen sowie absoluten Zunahme von abhängigen Beschäftigungsverhältnissen im Dienstleistungssektor als Begriff zur Charakterisierung von Zugehörigkeiten verwarf (zum Verschwinden von „Arbeiter als Strukturkategorie“ vgl. auch: Hoffmann & Rink 2006: 262).

[43] Die Untersuchung von Prümmer, die sich mit der Frage befasst, inwiefern die Möglichkeit des Fernstudiums die Chancengleichheit für Töchter aus Arbeiterfamilien erhöht (Prümmer 1997), und die Studie Lanfranchis zur Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter für den Schulerfolg von Migrantenkindern (Lanfranchi 2002) beruhen z.T. auf quantitativen Daten, sind aber thematisch bzw. aufgrund der Anlage der Studie nur eingeschränkt relevant.

Migrationshintergrund als Kriterium herangezogen. King (2008a; b; c) und insbesondere El-Mafaalani (2012) haben den Versuch unternommen, die Bedeutung der zentralen Ungleichheitsdimensionen soziale und ethnische Herkunft sowie Geschlecht im Aufstiegsprozess kontrastiv zu betrachten.

Der jüngste an den o.g. Sozialkategorien orientierte Überblick über den Forschungsstand wurde von El-Mafaalani im Rahmen seiner Dissertation über „BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus“ angefertigt (El-Mafaalani 2012, 44-65).[44] El-Mafaalani hat, darauf aufbauend, analysiert, inwiefern beruflich etablierte Akademiker aus unterprivilegierten sozialen Herkunftsmilieus eine Transformation ihres Habitus durchlebt haben (als angenommene Voraussetzung des sozialen Aufstiegs im Sinne einer Bewältigung der Nicht-Passung), weswegen auch seine Forschungsergebnisse für diese Arbeit von besonderem Interesse sind. Darüber hinaus knüpfen diverse weitere Untersuchungen an die theoretischen Annahmen Bourdieus an (z.B. Schlüter 1992b; 1993b; 1999; Rohleder 1993; Rauch 1993; Haas 1999; Alheit & Schömer 2009; Schmitt 2010; Grendel 2012). El-Mafaalani gelangt allerdings m.E. zurecht zu der Einschätzung, dass der Bezug zu Bourdieu häufig eher oberflächlich hergestellt wird, und dass selten (z.B. bei Truschkat 2002; Schmitt 2010; El-Mafaalani 2012) konsequent mit Bourdieu gearbeitet wurde (El-Mafaalani 2012: 63). Schlüter[45] grenzt sich allerdings ausdrücklich von einer Biographieforschung ab, die die sozioökonomischen Herkunftsverhältnisse als Hintergrund der Genese individuellen Handlungspotentials nicht berücksichtigt und sich stattdessen mit der Rekonstruktion der Unverwechselbarkeit des individuellen Lebenslaufs begnügt (Schlüter 1993b: 128f.).

Die Vergleichbarkeit der Ergebnisse ist dennoch aus verschiedenen Gründen eingeschränkt. Damit ist nicht nur die Tatsache angesprochen, dass qualitative

---

[44] Einen guten, aber nicht ganz umfassenden Überblick über den Forschungsstand mit einem Fokus auf die „soziale[n] Ermöglichungsbedingungen von Bildungsaufstiegen“ gibt auch Scherr in einem aktuellen Aufsatz (Scherr 2014).

[45] Schlüter hat vermittels ihrer biographischen Studien über Bildungsaufstiege von Arbeitertöchtern deren Bildungs- und Sozialisationserfahrungen sowie diesbezügliche Deutungsmuster und Handlungsstrategien rekonstruiert (Schlüter 1999). Die dreißig interviewten Arbeitertöchter aus dem Ruhrgebiet waren zum Zeitpunkt der Erhebung 1991 und 1992 Studentinnen, Promovierende oder Habilitierende in den Disziplinen Pädagogik, Physik oder Maschinenbau. Zur Kontrastierung wurden außerdem Töchter aus Akademikerfamilien und Arbeitersöhne befragt (ebd.: 86f.).

Sozialforschung auf kleinen Fallzahlen, nicht-standardisierten Daten und unterschiedlichen interpretativen und hermeneutischen Auswertungsmethoden basiert. Auch die theoretischen Zugänge erweisen sich als eher heterogen und die Akzentuierungen der Fragestellung sind vielfältig. Daneben ist zu beachten, dass die Interviewten zumindest zum Teil in unterschiedlichen Dekaden und in unterschiedlichen sozialen Räumen sozialisiert wurden und dementsprechend mit differenten strukturellen Ausgangslagen und kulturellen Praxen konfrontiert wurden, was sich entsprechend in der habituellen Entwicklung und im biographischen Verlauf des Bildungsaufstiegs niederschlagen dürfte.[46] Nicht zuletzt ist zu beachten, dass die Differenz zwischen der tatsächlichen, der erlebten und der erzählten Geschichte nicht vollständig rekonstruiert werden kann, weswegen, zumal bei großem zeitlichem Abstand, leichter Aussagen über die Deutungen und Sinnkonstruktionen der Befragten als über die objektiven (Ermöglichungs-)Bedingungen ihres Bildungsaufstiegs getroffen werden können.

Aufgrund der mittlerweile insgesamt doch beachtlichen Fallzahl untersuchter Bildungsaufstiege und dem begrenzten Rahmen dieser Arbeit wird nachfolgend davon abgesehen, die Qualität und Aussagekraft jeder einzelnen Studie im Detail zu bewerten. Stattdessen wird beabsichtigt, die wesentlichen Gemeinsamkeiten, aber auch die auffallenden Unterschiede in den Untersuchungsergebnissen der qualitativen Studien herauszuarbeiten

1.3.1 Rahmenbedingungen bildungsbezogener Aufwärtsmobilität - der Herkunftskontext

Gemäß der oben hergeleiteten Erwartungen wird anhand der qualitativen Befunde ersichtlich, dass Bildungsaufsteiger aus Elternhäusern stammen, die über vergleichsweise wenig ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital verfügen, sich aber dennoch, zumindest partiell, in ihren bildungsbezogenen Orientierungen unterscheiden: Schlüter und andere gehen davon aus, dass die Vermittlung von

[46] So kann beispielsweise angenommen werden, dass die „Arbeitertöchter“, die als beruflich etablierte Erwachsene in den 1980er und 1990er Jahren befragt wurden, sich in ihrer Kindheit und Jugend im familialen Kontext und auch in der Bildungsinstitution mit vergleichsweise starren, die individuellen Handlungsspielräume einengenden Geschlechterrollenbildern auseinandersetzen mussten und damit im Vergleich zu den jüngeren, zu einem späteren Zeitpunkt befragten Frauen tendenziell eine zusätzliche, wahrscheinlich zumindest eine insgesamt höhere Hürde auf dem Weg des sozialen Aufstiegs bewältigen mussten.

Sprache in den „Aufsteigerfamilien“ insgesamt betrachtet nur sehr reduziert stattfindet, was ein potentielles Integrationshindernis (mangelnde Fähigkeit, den elaborierten Sprachcode zu bedienen) auf dem institutionalisierten Bildungsweg darstellt (Schlüter 1999; Haeblerin & Niklaus 1978: 114ff.; Böcker et al. 1998, 162; vgl. dazu auch: Bernstein 1970; Bernstein et al. 1993; 1979). Die geistige Anregung und insbesondere die Unterstützung durch die Familie bei der Bewältigung inhaltlicher Anforderungen, die von Seiten der Schule gestellt werden, beschreiben viele Bildungsaufsteiger als gering (Schlüter 1999: 303f.; Brendel 1998: 210; Grendel 2012: 157; Pott 2002: 157; King 2006: 39; Rauch 1993: 155). Auf der Grundlage qualitativer Leitfadeninterviews mit acht Studentinnen, vier Akademikertöchtern und vier Arbeitertöchtern, stellt Rauch fest, dass die Familien der Bildungsaufsteigerinnen allesamt eine Distanziertheit und Fremdheit gegenüber der bürgerlichen Kultur aufweisen, die sich etwa darin ausdrücke, dass sich die Eltern nicht oder nur sehr eingeschränkt mit Literatur beschäftigen, Museums- oder Theaterbesuche nicht erwägen, und nur ausnahmsweise ein Interesse am Lesen erkennen lassen (Rauch 1993: 152f.). Auch Grendel erscheint das Freizeitverhalten der Eltern der von ihr befragten Bildungsaufsteiger als eher „zweckorientiert“ sowie räumlich und inhaltlich begrenzt (Grendel 2012: 157f.). Brendel hat demgegenüber auch Bildungsaufsteigerinnen befragt, die ihren Eltern zumindest in Teilen „hochkulturelle“ Bildungsorientierungen attestierten (Brendel 1998).

Unterschiede werden auch hinsichtlich des elterlichen Erziehungsverhaltens und der Bildungs(werte-)haltungen erkennbar. Während beispielsweise in der Mehrheit der Fälle die Eltern trotz eher geringen Eigeninteresses das Kind bewusst zum Lesen motivierten, entwickelten in anderen Fällen die Kinder gegen elterliche Bewertungsmaßstäbe (Lesen als „Zeitverschwendung“) eine Leseneigung (Rauch 1993: 152f.; Brendel 1998: 184ff.; Grendel 2012: 169ff.). Diese Differenzen deuten auf unterschiedliche familiale Bildungsmilieus hin. Brendel zeigt anhand ihrer Rekonstruktionen die Tendenz auf, dass die Bildungsinteressen derjenigen „Aufsteigereltern“, die über einen formalen Bildungsabschluss verfügen, eine größere Schulkompatibilität aufweisen als die der Eltern ohne berufsqualifizierenden Abschluss, und dass diese „relative Bildungsnähe“ die Aufstiegswahrscheinlichkeit erhöht. Besonders interessant

erscheint ihre Feststellung, dass offenbar gerade die mütterlichen Qualifikationen von großer Wichtigkeit für die Bildungslaufbahn des Kindes sind. Sie verweist in diesem Zusammenhang auch auf eine Studie von Engel und Hurrelmann (Engel & Hurrelmann 1989), durchgeführt in NRW, nach der den höchsten Anteil an gymnasialen Schullaufbahnen in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsstatus nicht etwa die Kinder aufwiesen, deren beide Elternteile ein Abitur besitzen, sondern die Kinder, deren Mütter einen höheren Bildungsabschluss erlangt haben als die Väter (Brendel 1998: 180ff., 190ff.; vgl. dazu auch: Alheit & Schömer 2009: 417).

Darüber hinaus konnten, eher von den älteren Studien, für einige Eltern geschlechterstereotype Einstellungen aufgezeigt werden, die sich - aus der Sicht der Töchter – etwa in höheren bildungsbezogenen Erwartungen gegenüber den Söhnen offenbarten. Dieses Phänomen ist insbesondere dadurch zu erklären, dass das Arbeitsfeld der Frauen bis vor etwa vierzig Jahren im Wesentlichen auf die häusliche Sphäre beschränkt war, was als Ausdruck scheinbar natürlicher Geschlechterverhältnisse interpretiert wurde. Frauen waren nach diesem Verständnis primär dafür zuständig, das Familienleben zu organisieren, Erziehungsarbeit zu leisten und außerdem die patriarchale Geschlechterhierarchie zu bewahren. Erwerbsarbeit von Frauen wurde als „Doppelbelastung“ gedeutet und als Hindernis, der zugeschriebenen familialen Rolle gerecht zu werden (Bublitz 1992, 17f.; Zur (Aus-)Bildung proletarischer Frauen im 19. Jh. vgl. Friese 1993). Erst die Generation Frauen, die nach 1945 geboren wurde, formulierte sukzessive eigenständige bildungs-, konsum- und freizeitbezogene Wünsche und Bedürfnisse und entwickelte eigene Vorstellungen vom guten Leben und ihrer Rolle in diesem Zusammenhang. Bublitz konstatiert, dass auf der einen Seite auch für die „Arbeiterfrau“ bzw. „Arbeitertochter“ eine Tendenz zur Individualisierung vor dem Hintergrund gesellschaftlichen Struktur- und Wertewandels festgestellt werden kann, dass jedoch deren Selbstverwirklichungsmöglichkeiten häufig im Widerspruch zur Alltagsrealität standen und z.T. nach wie vor stehen (Bublitz 1992, 33f.; Metz-Göckel 1992, 54ff.).

Eher traditionelle geschlechtsspezifische Bildungshaltungen der Eltern scheinen gleichwohl deutlich zurückgegangen zu sein, was zu einer Verbesserung der

Aufstiegsmöglichkeiten von Mädchen und Frauen beigetragen haben dürfte (vgl. dazu Kapitel 1.1.4). Auch für die Bildungsaufsteiger und -aufsteigerinnen mit Migrationshintergrund kann angenommen werden, dass deren Eltern sich für Mädchen und Jungen gleichermaßen gute Bildungsabschlüsse wünschen. Die vorliegenden Untersuchungen legen allerdings nahe, dass in der privaten Sphäre bei (türkeistämmigen) Personen mit Migrationshintergrund häufiger traditionell geprägte, patriarchale Familienstrukturen vorherrschen, die die Handlungsmöglichkeiten der Kinder, insbesondere der Mädchen, zuhause und in der Freizeit geschlechtsspezifisch einschränken (Hummrich 2002: 274, 284; Ofner 2003: 236; King 2006: 39; Pott 2006: 54ff.; Tepecik 2011: 282; El-Mafaalani 2012: 125ff.).

Welche Faktoren, welche Mechanismen könnten trotz (oder wegen) der offenbar schwierigen Ausgangssituation bildungsbezogene Aufwärtsmobilität begünstigen oder sogar ermöglichen? Borowski glaubt, bei den acht von ihr interviewten Frauen aus der „Arbeitskultur“, geboren zwischen 1948 und 1960, die einen Bildungsaufstieg vollzogen haben, als Gemeinsamkeit eine „Gebrochenheit“ der familialen Status- und Milieuverortung ausmachen zu können, die eine Suche nach Identität ausgelöst habe. Unter dieser „Gebrochenheit“ versteht Borowski dabei eine „Situation im Zeichen des Mangels“, die durch die sozioökonomischen Bedingungen in Deutschland nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges gekennzeichnet sei und sich neben materiellen Entbehrungen in einem Mangel an Vorbildern, Orientierung, Bildung, Sprache, Gefühlen etc. manifestierte (Borowski 1993: 66f., 86). Die Frauen hätten versucht, die Schwierigkeiten der Identitätsfindung und ihre (geschlechtsspezifischen) Minderwertigkeitsgefühle durch Bildungsanstrengungen zu kompensieren.

Eine vergleichbare Lage kann auch für viele Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund bzw. deren Familien angenommen werden, die vor dem Hintergrund ihrer Migrationsgeschichte Fremdheits- und Diskriminierungserfahrungen sowie Erfahrungen von Heteronomie und Statusdegradierung (bspw. aufgrund der Nichtanerkennung ausländischer Berufsqualifikationen) machen mussten. Einige Migrantenfamilien haben vor diesem Hintergrund offenbar besonders hohe Bildungsaspirationen entwickelt, und ihre Kinder zu „Hoffnungsträgern“ in Bezug auf eigene

Anerkennungswünsche gemacht (Hummrich 2002: 280ff.; Pott 2002: 157).

Die These, Bildungsaufsteiger kämen aus vergleichsweise bildungsambitionierten Haushalten, lässt sich vor dem Hintergrund der vorliegenden Forschungsbefunde weiter aufrechterhalten. Die Rolle der Mütter oder der Familie im Allgemeinen wird in der Mehrheit der Fälle als aufstiegsorientiert, emotional unterstützend (auch in Bezug auf Hobbies und Interessen) und gleichzeitig kontrollierend beschrieben (Schlüter 1999: 300, 314ff.; 1992b: 98; Borowski 1993: 75; Böcker et al. 1998: 157; Brendel 1998: 174; Grendel 2012: 160ff.; Pott 2002: 157; Tepecik 2011: 258f.; Raiser 2007: 93ff.). Es ist daher zu vermuten, dass Bildungsaufsteiger in besonderem Maße von ihrer Familie als sozialer Ressource profitieren, was überdies im Einklang mit den Forschungsbefunden der Lernpsychologie und bildungsbezogenen sozialen Ungleichheitsforschung steht, nach denen Anerkennung und Unterstützung die Schulerfolgswahrscheinlichkeit positiv beeinflussen (vgl. Kapitel 1.2). Gerade die Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund berichten darüber hinaus nicht selten, die Familie übe Druck auf sie aus (Tepecik 2011: 275; King 2006: 37). Tepecik nimmt an, dass die von ihr interviewten bildungserfolgreichen Migrantinnen einen geschlechtsspezifischen Emanzipationsauftrag von Seiten der Mutter vermittelt bekommen haben, der sich vor dem Hintergrund ihrer eigenen „unerfüllten Aufstiegsträume“ erklären lasse (ebd.). Väter von Bildungsaufsteigern und -aufsteigerinnen fühlen bzw. fühlten sich anscheinend weniger häufig zuständig für den Bildungsweg ihrer Kinder (Schlüter 1999: 318). Haas, die zwanzig qualitative Leitfadeninterviews mit Arbeiter- und Akademikerkindern beiderlei Geschlechts, die ein naturwissenschaftliches bzw. medizinisches Studium absolviert haben, durchgeführt und ausgewertet hat, stellt allerdings fest, dass der Vater dennoch die Karriereambitionen der Kinder geweckt haben kann, insofern als sie hofften, durch Bildungserfolge väterliche Anerkennung zu erlangen (Haas 1993: 177f.; Haas 1999: 103ff.; auch: Brendel 1998: 173f.; Tepecik 2011: 269). Die von Brendel interviewten Bildungsaufsteigerinnen gaben alle an, ein gutes Verhältnis zu ihrem Vater zu haben.

Elterliche Zuwendung und elterliches Interesse am schulischen Werdegang des Kindes scheinen demnach wichtige Triebkräfte für die schulische Motivation und

Leistungsfähigkeit zu sein. Darüber hinaus benennen Bildungsaufsteiger auch Vorbilder in der Familie (Verwandte oder Geschwister), die ihnen Orientierung boten und so zu einem relevanten Faktor für den Bildungsaufstieg wurden (Metz-Göckel 1992: 60). Dies lässt sich häufiger für Aufsteiger mit Migrationshintergrund feststellen (Tepecik 2011: 272; Raiser 2007: 147; El-Mafaalani 2012: 291).

Andererseits scheinen gerade Krisensituationen im weitesten Sinne, in denen die eigene Handlungsfähigkeit als eingeschränkt erlebt wird, dazu beizutragen, die individuelle Anstrengungsbereitschaft zu erhöhen und Potentiale zur Bewältigung der Krise durch Um- und Neuorientierung freizusetzen. Borowski schildert auch Fälle, die den Herkunftskontext als Belastung thematisieren, ihn mit Gewalterfahrungen und mangelnder emotionaler Zuwendung verbinden. Sie rekonstruiert hier als Mechanismus und Motor des Bildungsaufstiegs „Abgrenzungskämpfe“ (Borowski 1993: 70ff.; vgl. auch Alheit & Schömer 2009: 418f.).

1.3.2 Rahmenbedingungen bildungsbezogener Aufwärtsmobilität – die Bildungsinstitutionen

Die breite Mehrheit der untersuchten Fälle hat auf ihrem Bildungsweg das Gymnasium besucht und dort ambivalente Erfahrungen gemacht. Insgesamt liefern die Rekonstruktionen wenig Hinweise darauf, wie die Bildungsaufsteiger ihre Grundschulzeit bewältigt haben und welche Faktoren den Ausschlag dafür gaben, auf ein Gymnasium zu wechseln. Alle von Haas analysierten Interviews mit Arbeiterkindern deuten darauf hin, dass die Bildungsaufsteiger in der Grundschule bereits überaus überzeugende Leistungen erbracht haben, auf deren Grundlage die Grundschullehrerinnen die Eltern von einem Gymnasialbesuch überzeugen konnten (und zuweilen auch mussten) (Haas 1999: 136ff.; Haas 1993: 179; vgl. auch: Böcker et al. 1998: 160f.), wohingegen für Migrantenkinder auch die Tendenz erkennbar wird, dass Eltern sich zuweilen über die Haupt- oder Realschulempfehlung der Grundschule hinwegsetzen, um ihre Bildungsaspirationen zu verwirklichen (Tepecik 2011: 295). El-Mafaalani fasst auf der Grundlage seiner Untersuchung in umgekehrter Perspektive zusammen, dass die Bildungsaspirationen der „einheimischen Familien“ deutlich geringer

ausfielen als die der türkeistämmigen, und dass die „Einheimischen“ teilweise von der Lehrerempfehlung „nach unten“ abgewichen sind (El-Mafaalani 2012: 283; über die vergleichsweise hohen Bildungsaspirationen von Zugewanderten: vgl. Relikowski et al. 2012).

Pott, der Handlungsmuster und Selbstbeschreibungsformen von bildungserfolgreichen Kindern (Abiturienten und Studierende) der türkischen Arbeitsmigranten untersucht hat, um zu bestimmen, inwieweit Ethnizität und Raum relevante Kategorien für die Aufstiegsprozesse von Migrantenkindern sind, stellt heraus, dass viele erfolgreiche Bildungskarrieren der von ihm interviewten vierzig Migrantenkinder[47] nicht geradlinig verliefen, sondern mitunter von Schulwechseln (i.d.R. von einer Real- oder Hauptschule auf ein Gymnasium) und Klassenwiederholungen (vermehrt auf dem Gymnasium) gekennzeichnet sind (Pott 2002: 157).

Da sich die neue Schulwelt der Kinder inhaltlich dem Erfahrungsbereich der Eltern entzieht, sind die Bildungsaufsteiger hinsichtlich der konkreten Anforderungsbewältigung zunächst weitgehend auf sich allein gestellt. Den Lehrenden, die die guten Lernleistungen der Bildungsaufsteiger früh identifiziert, durch Ermunterung und Ermutigung gefördert und anerkannt haben, wird in der Retrospektive eine mobilisierende Wirkung zugeschrieben, vor allem dann, wenn die Bildungsaspirationen der Eltern weniger stark ausgeprägt waren. Auch auf die Ausbildung fachspezifischer Interessen und Studienneigungen haben Lehrende anscheinend einen nicht zu unterschätzenden Einfluss, wenn sie von den Bildungsaufsteigern positiv, im günstigsten Fall als Vorbilder wahrgenommen wurden, und interessanten Unterricht anboten (Schlüter 1999: 300, 305, 306, 323ff.; Schlüter 1992b: 102ff.; Borowski 1993: 89; Haeberlin & Niklaus 1978: 160; Böcker et al. 1998: 161; Brendel 1998: 193ff.; Pott 2006: 53; Tepecik 2011: 291).

Nicht wenige Bildungsaufsteiger haben sich jedoch in der Schule mit Nichtanerkennung und Diskriminierung konfrontiert gesehen, die zu einer Bewusstwerdung vermeintlicher Andersartigkeit und bei einigen zu Unsicherheit und zu Selbstentwertung beitragen haben (Schlüter 1999: 301f., 306f., 323ff.;

[47] Eine sequenzanalytische Fallrekonstruktion auf Grundlage der Objektiven Hermeneutik und eine anschließende Fallkontrastierung wurde nur für acht Fälle vorgenommen.

Metz-Göckel 1992: 57; Theling 1986; Badawia 2003: 142; Tepecik 2011: 292). Zu diesen Erfahrungen gehören auch geschlechtsspezifisch abwertende Zuschreibungen von Seiten der Lehrenden oder auch der Peers („Mädchen können kein Physik“) (Schlüter 1992b: 105; Brendel 1998: 204f.) oder ethnische Zuschreibungen, Stigmatisierung und Diskriminierung, mit denen sich offensichtlich nahezu alle Personen mit Migrationshintergrund – soweit für Außenstehende erkennbar – während ihrer Schullaufbahn irgendwann einmal auseinandersetzen mussten (Tepecik 2011: 291ff.; Hummrich 2002: 279, 288, 314; Pott 2002: 165f.; King 2006: 37). Brendel stellt auf Grundlage ihrer biographischen Rekonstruktionen heraus, dass solche Erfahrungen die Bildungsaufstiege behindern bzw. erschweren, wenn Betroffene nicht über ein gesundes Selbstbewusstsein, geeignete Handlungsstrategien und „Rücken-deckung“ von Vertrauenspersonen (i.d.R. Freunde bzw. Freundinnen oder die Mutter) verfügen (Brendel 1998: 175). Bei einigen Bildungsaufsteigern mit Migrationshintergrund scheint Diskriminierung im institutionellen Kontext der Schule zu einer Rückbesinnung bzw. verstärkten Hinwendung zur Herkunftskultur zu führen (Tepecik 2011: 292f.; Hummrich 2002: 297). Eine gelungene Integration in die Klasse und Freundschaftsbeziehungen innerhalb der Klasse können Unsicherheit und Fremdheitsgefühle zwar mindern. Gerade am Gymnasium jedoch würden Bildungsaufsteiger, unabhängig von Geschlecht und ethnischer Zugehörigkeit, häufig mit einer milieufremden Kultur konfrontiert, die habituelle Fremdheits- und Desintegrationserfahrungen begünstigt (Brendel 1998: 201f., 206f., 234).

1.3.3. Wahrnehmungs-, Deutungsmuster und Handlungsstrategien der Bildungsaufsteiger

Welche Konsequenzen haben solche Sozialisationsbedingungen für die Wahrnehmungs- und Deutungsmuster sowie Handlungsstrategien der Bildungsaufsteiger – oder anders: für deren habituelle Entwicklung? Die vorliegenden Forschungsergebnisse legen nahe, dass Mangellagen des Herkunftskontextes den Wunsch nähren, die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten zu vergrößern. Gleichzeitig aber scheinen sie auch dazu beizutragen, dass sich Bildungsaufsteiger im Vergleich zu Personen mit

günstigeren Ausgangsbedingungen häufiger minderwertig und nicht dazugehörig fühlen und sich selbst in ihren Handlungsorientierungen beschränken, was nach Borowski beispielsweise an „kompromissbestimmten Berufsentscheidungen und/oder [.] Verzicht auf Beziehungen und/oder Kinder“ deutlich werde (Borowski 1993: 90; 1992: 197ff.; Brendel 1998: 206f., 221f.; Alheit & Schömer 2009: 423).

Die Bildungsaufsteiger selbst deuten die (ökonomischen) Nachteile rückblickend auch als Vorteil für die persönliche Entwicklung, insofern als sie die Eigeninitiative und Selbstständigkeit (z.B. sich selbst etwas Hinzuverdienen müssen) gefördert hätten (Schlüter 1992b: 111; Haas 1999: 193ff; Grendel 2012: 154; Pott 2002: 158). Mit den geringen ökonomischen Ressourcen gehen die Bildungsaufsteiger vermittels einer Sparsamkeitslogik (Anpassung an die objektiven Gegebenheiten, Rationalisierung) oder einer Selbstständigkeitslogik um. Ihre kulturellen Teilhabemöglichkeiten werden als eingeschränkt charakterisiert (Schlüter 1999: 320f.).

Viele Bildungsaufsteiger und -aufsteigerinnen haben sich den in der Mehrheit der Fälle vorhandenen elterlichen Bildungsauftrag positiv angeeignet und arbeiten sehr selbstständig an der Umsetzung ihrer Ziele. Für die meisten der untersuchten Bildungsaufstiege wurden vermutlich „pflichterfüllendes Lernen“, hohe Leistungsbereitschaft und Statusstreben zu Determinanten der Aufwärtsmobilität (Schlüter 1999: 300f.; Böcker et al. 1998: 158; Borowski 1992: 197; Pott 2002: 159ff.). Schlüter bemerkt hier ausdrücklich, dass die Bildungsaufsteiger sich ihre Erfolge selbst zuschreiben und ihre „individuelle Leistung“ in diesem Zusammenhang thematisieren, aber nicht bzw. selten vor dem Hintergrund der Herkunftsbedingungen reflektieren:

> „Das Muster der Wahrnehmung und Deutung der Arbeitertöchter für Mobilität läßt sich zusammenfassend als abhängig von eigenen Anstrengungen charakterisieren. Sie haben das sanktionierte Noten- und Leistungssystem internalisiert, das das Bildungssystem ihnen als Norm vermittelt hat. Von daher haben sie ihre eigene Platzierung und soziale Verortung sich selbst zu verdanken […].“ (Schlüter 1999: 332)

Schmitt deutet allerdings auch in Bezug auf die schulischen Leistungen an, dass die Bildungsaufsteiger keine homogene Gruppe bilden. Der überwiegende Teil der Befragten erbrachte auf dem Gymnasium gute schulische Leistungen, einige Interviewte ordneten sich aber auch im Mittelfeld ein oder gaben an,

leistungsbezogene Probleme in der Schule gehabt zu haben. In der Oberstufe erfuhren die Befragten in der Regel Leistungssteigerungen und gaben an, bis dahin adäquate Lernstrategien entwickelt zu haben (Schmitt 2012: 184ff.).

Viele Bildungsaufsteiger sind offenbar in der Lage zu antizipieren, dass Schule, wenigstens in bestimmten Bereichen, Konformismus erwartet und dass Nonkonformismus mit Nichtanerkennung und Diskriminierung einhergehen kann. In Bezug auf ihre eigene Position im sozialen Ungleichheitsgefüge und die mit ihr verbundenen Nachteile, auch in ethnischer oder geschlechtsspezifischer Hinsicht, haben einige Bildungsaufsteiger vor dem Hintergrund von Differenzerfahrungen, die eine Distanznahme zum vermeintlich Natürlichen, Selbstverständlichen und Vertrauten ermöglichen, ein hohes Reflexionsvermögen entwickelt (ebd.: 304f.; Böcker et al. 1998: 162; Brendel 1998: 176f.; Brendel 1998: 208f.; Hummrich 2002: 277f., 289; El-Mafaalani 2012: 268ff.), das Truschkat als „entscheidende biographische Fähigkeit“ identifiziert (Truschkat 2002: 70). Aus Differenzerfahrungen resultieren, auffallend oft bei Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit Migrationshintergrund, im Kontrast zum Erlebten nicht selten ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden und darüber hinaus das Bestreben, soziale Begrenzungen und Unterlegenheitserfahrungen durch individuelle Anstrengung zu überwinden (Tepecik 2011: 292; Hummrich 2002: 297; Schlüter 1999: 304, 306; Pott 2002: 411).

Für Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund ist Ethnizität im institutionellen Kontext trotz der Diskriminierungserfahrungen nicht zwangsläufig negativ besetzt. Pott zeigt anhand seiner Rekonstruktionen, dass es sowohl Typen gibt, die Ethnizität als Teil ihrer Identität wahrnehmen und positiv deuten, indem sie sich als multikultureller Vermittler (mit Bildungsvorteilen gegenüber dem Herkunftsmilieu) konstruieren und in dieser Rolle auch motivierende Bestätigung finden, als auch Typen, die die Thematisierung ethnischer Bezüge ablehnen (Pott 2002: 409ff.).

Die untersuchten Bildungsbiographien weisen darauf hin, dass Bildungsaufsteiger und insbesondere Bildungsaufsteigerinnen oft eher stille, unauffällige und angepasste Schüler waren. Rauch bezeichnet sie als „unscheinbare Mitläufer“ (Rauch 1993: 180; Schlüter 1999: 306; Brendel 1998: 200; Schmitt 2012: 185). Schlüter interpretiert das konforme, zurückhaltende, bisweilen unsichere

Auftreten als „Ausdruck kultureller Differenzerfahrung“ (Schlüter 1999: 317). Neben dem „Nichtauffallen“ als Handlungsstrategie lassen andere Fälle jedoch auch erkennen, dass ein Teil der Bildungsaufsteiger, vermehrt offenbar vor dem Hintergrund von ausgeprägten habituellen Differenz- oder Diskriminierungserfahrungen, in der Schule oppositionell aufgetreten ist, um eigenen Deutungsmustern und Strategien Geltung zu verschaffen oder um sich zumindest abzugrenzen (Schlüter 1999: 313; Brendel 1998: 208f.; Alheit & Schömer 2009: 422; Schmitt 2012: 186). Metz-Göckel vermutet, dass eine widerständige Haltung in der Tendenz eher bei „Arbeitertöchtern“ anzutreffen ist, die aus einer „Familie mit gewerkschaftlicher Tradition“ und einem ausgeprägten „Kollektiv-Gefühl“ stammen, was „persönliche Stärke“ und „Kraft zur Gegen-Identifikation“ bewirken könne (Metz-Göckel 1992b: 58).

Auch im Studium scheint die Mehrheit der Studierenden aus bildungsfernen Haushalten sich eher zurückhaltend zu gebärden. Einige Studentinnen beschreiben sich als schüchtern. Keine der von Schlüter Befragten glaubt, sich besonders gut durchsetzen zu können oder besonders ehrgeizig zu sein. Sie bescheinigen sich dagegen selbst „Durchhaltevermögen“ (Schlüter 1992b: 112f.; Rauch 1993: 161; Ofner 2003: 11). Gegenüber der Institution Hochschule, den dort etablierten Vermittlungsformen, Kommunikationsstilen und Inhalten erleben Bildungsaufsteiger häufig eine Fremdheit (Bublitz 1980; 1992; Theling 1986; Schlüter 1992b; Rauch 1993; Schmitt 2010). Studentinnen unterschiedlichster wissenschaftlicher Disziplinen, vermehrt der Natur- und Ingenieurswissenschaften, aus bildungsferneren Elternhäusern grenzen sich häufig von „Intellektualität“ ab und assoziieren selbige mit nutzlosem „Rumschwafeln“ (Schlüter 1992b: 111f.; ähnlich auch: Rauch 1993: 160). Um sich selbst zu integrieren, relativierten die befragten Physik- und Maschinenbaustudentinnen die Funktion der Sprache als Mittel der Abgrenzung im Bildungssystem, indem sie traditionellen Bildungsvorstellungen die Relevanz für ihr Fach absprachen und eher den Geisteswissenschaften zuordneten (Schlüter 1992b: 113f.). Aber auch Studentinnen von Geistes- und Gesellschaftswissenschaften empfinden anscheinend die universitäre Sprache nicht selten als fremd und abgehoben, vermissen den Realitätsbezug der Inhalte und kritisieren die eingeforderten Standards wissenschaftlichen Arbeitens (Rauch 1993: 161ff.). Sie geraten in den

Konflikt, sich gegen ihren eigentlichen Willen bzw. ihre Interessen der akademischen Kultur „unterwerfen“ zu müssen, um das Studium erfolgreich abschließen zu können (ebd.). Den Studienabschluss betrachteten sie eher entlang seiner Nützlichkeit als „qualifizierten Ausbildungsabschluss“, eine weitere Tätigkeit an der Universität kommt für die von Rauch Befragten weniger in Frage (ebd.: 168f.). Bei Bildungsaufsteigerinnen mit einem Migrationshintergrund aus traditionell geprägten Haushalten hat das Studium darüber hinaus in einigen Fällen auch insofern einen instrumentellen Charakter, als es dazu dient, sich der elterlichen Kontrolle und den elterlichen Erwartungen (Heirat, Familiengründung, Wohnen bei den Eltern etc.) zu entziehen (Tepecik 2011: 262). Vermittels des Vergleichs der Bildungshaltungen der Arbeitertöchter mit denjenigen der Akademikertöchter kann Rauch Hinweise liefern, dass auch Akademikertöchter nicht immer intrinsisch motiviert studieren, auch nicht ausnahmslos zufrieden mit ihrem Studium sind. Sie zeigten aber tendenziell „Respekt vor der Intellektualität und dem Wissenschaftsjargon“ und hegten öfter den Wunsch, intellektuellen Ansprüchen zu genügen. Rauch führt das auf die familiale Sozialisation zurück. Die Akademikereltern vermittelten ihren Kindern, dass eine „Verknüpfung zwischen Leistung und persönlichem Wert“ existiere, die dazu führe, dass diese Kinder, strebend nach Anerkennung, im Gegensatz zu den Arbeitertöchtern im Abbruch des Studiums selten eine Alternative sähen und eine Hochschullaufbahn als reizvolle Möglichkeit bewerteten, ihren Sozialstatus anzuheben bzw. zu wahren (ebd.: 165ff.).

Gefühle des kulturellen Fremdseins können offenbar auch nach dem beruflichen Einstieg anhalten. Die von Rohleder interviewten Medizinerinnen aus Arbeiterfamilien attestieren sich zwar selbst herkunftsbedingt besondere Fähigkeiten, sich in Patienten aus unterprivilegierten Milieus hineinzuversetzen und mit ihnen lebensnah zu kommunizieren. Zum eigenen Berufsstand aber, zu den Arbeitskollegen, rekonstruiert Rohleder, habe die Mehrheit ein mindestens ambivalentes, manchmal sogar ablehnendes Verhältnis (Rohleder 1992: 132ff.).

Veränderte Nähe- und Distanzerfahrungen als Konsequenz des Bildungsaufstiegs

Anhand der bislang zusammengefassten qualitativen Forschungsbefunde wird ersichtlich, dass viele Bildungsaufsteiger sowohl am Gymnasium als auch an der

Hochschule sowie in ihrem Berufsumfeld aufgrund ihrer sozialen Herkunft Fremdheitserfahrungen machen. Sie können sich den Erwartungen und Anforderungen der für sie neuen Handlungsfelder offenbar wenigstens in Teilen anpassen, ohne jedoch dort habituell „heimisch“ zu werden, entfernen sich aber gleichzeitig in ihren Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata von ihrem Herkunftskontext. Alheit und Schömer kommen dieser Vermutung gemäß zu dem Ergebnis, dass von einem „dauerhaften inneren Angespanntsein“ der Aufsteiger auszugehen ist (Alheit & Schömer 2009: 424ff.; vgl. auch: Schmitt 2010; King 2006). In der Tat stellen alle Untersuchungen, die auf die Bedeutung der Bildungsinstitution für den Aufstieg eingehen, die Entscheidung bildungsferner Familien, ihr Kind ein Gymnasium besuchen zu lassen, als ersten Schritt in Richtung Entfremdung des Kindes von der Herkunftskultur dar. Rauch etwa stellt heraus, die von ihr befragten Arbeitertöchter seien mit „zwei getrennten Welten“ konfrontiert worden – eine Formulierung, die auch von Bildungsaufsteigern selbst zur Beschreibung ihrer Situation verwendet wird (z.B. Hummrich 2002: 296; King 2009: 62). Viele, nicht aber alle Bildungsaufsteiger thematisieren, sich im biographischen Verlauf von ihrer Herkunftskultur distanziert bzw. sich über ihren Freundeskreis eine „soziale Enklave“ geschaffen zu haben (Schlüter 1999: 331; Rauch 1993: 167; Haas 1993: 181; Haeberlin & Niklaus 1978: 158; Böcker et al. 1998: 159, 163; Brendel 1998: 209f.; Leenen u.a. 1990: 766; Pott 2002: 135f.). El-Mafaalani geht idealtypisch davon aus, dass es zu einem In-Opposition-Treten zur Familie kommt, wenn Bildungsaufsteiger aufgrund habitueller Differenzen Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen machen, die reflexiv als herkunftsbedingt erlebt werden. Dieser Typus werte dann sein Herkunftsmilieu ab und suche nach neuen sozialen Anschlüssen in höheren Milieus, deren Kultur als die legitime wahrgenommen werde (El-Mafaalani 2012: 268ff.).

Differenzerfahrungen machen allerdings nicht nur die Bildungsaufsteiger, sondern auch das Herkunftsmilieu nimmt habituelle Veränderungen als Entfremdung von der eigenen Kultur wahr. Schmitt rekonstruiert diesbezüglich, dass Bildungsaufsteiger das Risiko tragen, von dem Herkunftsmilieu später als abgehobener „Repräsentant eines fremden und höheren Milieus“ identifiziert zu werden (Schmitt 2010: 270).

Dennoch wird in vielen Fällen deutlich, dass eine Anbindung an die

Herkunftskultur, zum Teil sogar ein ausgeprägtes Zusammengehörigkeitsgefühl, auch nach dem Bildungsaufstieg fortbestehen kann (Schlüter 1999: 305). Dies scheint bei Bildungsaufsteigern mit Migrationshintergrund häufiger vorzukommen. Ofner etwa beschreibt das Verhältnis der von ihm befragten türkischen Akademikerinnen zur Familie eher positiv und stellt heraus, dass Distanzierungen im Zuge eines Ablöseprozesses nur vorrübergehenden Charakter hatten (Ofner 2003: 235; ähnlich: King 2006: 36ff.). Diese Ergebnisse entsprechen denen Potts, wonach die Befragten „weitgehend ungebrochen in familiale [...] Lebenszusammenhänge eingebunden“ seien (Pott 2002: 159), und zwar trotz erkennbarer Entfremdungstendenzen (ebd.: 407). Möglicherweise verhalten sich Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund häufiger loyal gegenüber ihren Eltern. Einige versuchen, Konfrontationen zu vermeiden oder gehen Kompromisse ein (Pott 2006: 50ff.; El-Mafaalani 2012: 287). Dadurch bleibt die Familie für sie weiterhin eine wichtige Ressource, die ihnen Rückhalt bieten kann. Es besteht jedoch auch die Gefahr, von den Bedürfnissen und Interessen der Familie fremdbestimmt zu werden. El-Mafaalani kommt zu dem Ergebnis, dass die Versuche, die sozialen und kulturellen Unterschiede, zum Teil auch Widersprüche zwischen den Erwartungen des Elternhauses und denen der „äußeren Sphäre“ zu synthetisieren und auszubalancieren, die Ablösung vom Elternhaus erschweren können (ebd.: 291). Er rekonstruiert in diesem Zusammenhang eine „Basisdifferenz“ zwischen „Einheimischen“ und „Türkeistämmigen“. Diese bestehe darin, dass die Türkeistämmigen im Aufstiegsprozess eine „Sphärendifferenz“ zwischen Innen (Familie, Verwandtschaft, Community) und Außen feststellen, da die Eltern „Loyalität gegenüber den traditionellen Werten“ erwarteten („Moral, Respekt, Autorität, Kollektivität“), während die als einheitlich wahrgenommene äußere Sphäre aus der Perspektive der Befragten demgegenüber durch „Individualität“ und „Offenheit“ gekennzeichnet sei (El-Mafaalani 2012: 282). Im Gegensatz zu den türkeistämmigen Aufsteigern, deren Sozialisationsumfeld El-Mafaalani als relativ homogen charakterisiert[48], sei bei den deutschstämmigen Aufsteigern von

[48] Dabei ist zu berücksichtigen, dass die von El-Mafaalani befragten Aufsteiger der „2. Generation“ türkischer Arbeitsmigranten angehören. Es ist anzunehmen, dass sich auch hier im weiteren Zeitverlauf Differenzierungen und Pluralisierungen nachweisen lassen. (Sinus-Migranten-Milieus) Das merkt auch El-Mafaalani an, indem er, ähnlich wie Raiser (Raiser 2007), konstatiert, dass Jugendlichen aus türkeistämmigen Familien, die sich bereits von

unterschiedlichen Herkunftsmilieus auszugehen. Diese würden allerdings nicht im Sinne einer „Innen-Außen-Differenz“ gedeutet, sondern die deutschstämmigen Aufsteiger thematisierten eher eine „Unten-Oben-Differenz“. Daraus folgt nach El-Mafaalani, dass die Aufsteiger mit Migrationshintergrund stärker mit der horizontalen Distanzierung im Sinne der adoleszenzspezifischen Ablösung vom Elternhaus beschäftigt sind, während bei den „Einheimischen“ der Fokus auf der vertikalen Distanzierung liege. Alle Aufsteiger arbeiten allerdings demnach an einer „doppelten Distanzierung vom Herkunftsmilieu“ (ebd.: 283ff.).

Auch die Bildungsaufsteiger mit einem Migrationshintergrund tragen dabei Konflikte mit ihrer Familie aus und grenzen sich zum Teil deutlich von deren Erwartungshaltungen und Einstellungen ab (Pott 2006: 62f.; vgl. auch: Typus „reflexive Opposition“ bei El-Mafaalani 2012: 268ff.).[49]

„Zwischen zwei Welten“

Vor dem Hintergrund der diagnostizierten doppelten Differenzerfahrungen, die anscheinend alle Bildungsaufsteiger in mehr oder weniger ausgeprägter Form machen, gelangt Borowski zu dem Fazit, dass soziale Aufstiege früher oder später in eine Identitätskrise münden. Diese könne zwar überwunden werden, letztlich aber stifteten die Bildungsaufsteiger ihre Identität primär über Abgrenzung („Anderssein als…“) und behielten, in unterschiedlichen Ausprägungen und Erscheinungsformen, Gefühle von Minderwertigkeit, markante Abwehrmechanismen, geringe Selbstliebe und Schwierigkeiten der Abgrenzung zu anderen auf der Suche nach Anerkennung als wesentliche Charakteristika dauerhaft bei (Borowski 1992: 204ff.; 1993: 90f.). In der Tendenz wird ihre Position von Haeberlin und Niklaus gestützt, die etwas zurückhaltender

---

traditionellen Wertehaltungen und einer ebensolchen kulturellen Praxis entfernt haben, die Ablösung vom Elternhaus leichter fallen dürfte (El-Mafaalani 2012: 301f.).

[49] King hat auf der Grundlage einer sequenzanalytischen Rekonstruktion von sechzig narrativen Interviews (in Auszügen) mit Studierenden, deren Eltern kein Abitur hatten, vier zentrale Muster der Bewältigung von Differenzerfahrungen zum Herkunftsmilieu ausgemacht (King 2009). Auch Hummrich hat vor dem Hintergrund der Frage, wie aufstiegsorientierte junge Migrantinnen Sozialisations- und Transformationserfahrungen in ihrer Subjektkonstruktion verarbeiten, vermittels einer Fallkontrastierung drei Typen gebildet, die sich durch die Art ihrer Erfahrungsverarbeitung (zwischen Transformation und Reproduktion) unterscheiden (Hummrich 2002: 272ff.). An dieser Stelle wird darauf verzichtet, die Typologien vorzustellen und zu diskutieren, da der Frage des Umgangs mit sich verändernden Nähe- und Distanzerfahrungen auf der theoretischen Basis dieser Typologien im Rahmen dieses Forschungsvorhabens aufgrund mangelnder Datengrundlage nicht nachgegangen werden kann.

zusammenfassen, Bildungsaufsteiger seien „anfällig für Identitätskrisen“ (Haeberlin & Niklaus 1978: 166). Auch Vester et al. kommen anhand ihrer qualitativen Analysen zur Genese neuer sozialer Mentalitäten zu dem Ergebnis, dass die Identität der Befragten von „Spannungen zwischen ihren ursprünglich erworbenen Dispositionen und den Idealen und Werten ihrer neuen Milieuzugehörigkeit“ geprägt ist (Vester et al. 2001: 325). Haas schließt, dass Bildungsaufsteiger, insbesondere weiblichen Geschlechts, höheren psychischen Belastungen ausgesetzt sind als die Vergleichsgruppe der Akademikerkinder (Haas 1993: 185; Haas 1999: 226; vgl. auch: Pott 2002: 135). Sie relativiert diese Einschätzung jedoch insofern, als sie vor dem Hintergrund der „oftmals langjährige[n] Übungsphase *[der Arbeiterkinder]* im Umgang mit Verunsicherungen“ davon ausgeht, dass diese sich ihre Identität „erarbeiten“ und, wenn sie einen gesellschaftlich anerkannten Status erlangt und sich aktiv mit ihrer Herkunftsgeschichte auseinandergesetzt haben, „im Krisenfall über eine bessere Identitätsausstattung“ verfügen (Haas 1999: 222ff.). El-Mafaalani befindet, dass ein „Fehlen von Zugehörigkeiten“ auch nach dem gelungenen Bildungsaufstieg fortbestehen kann, was er bei Personen mit einem Migrationshintergrund auch auf die Wahrnehmung der Mehrheitsgesellschaft zurückführt, Türkeistämmige seien „Fremde“. Grundsätzlich gelinge die Etablierung des Bildungsaufstiegs im Muster der „reflexiven Opposition“ aber sehr gut (El-Mafaalani 2012: 298).

Habitustransformation?

In den voranstehenden Teilkapiteln wurde die Hypothese begründet, ein Bildungsaufstieg könne ohne eine Anpassung des primären Habitus an den institutionell erwarteten Habitus nicht oder nur unter widrigen Umständen gelingen. Gleichzeitig wurde entlang der Bourdieu’schen Habitustheorie zugrundegelegt, dass der Habitus in milieufremden Handlungsfeldern eher träge reagiert, also nicht unmittelbar und insgesamt überhaupt nur begrenzt wandlungs- und damit anpassungsfähig ist. Die vorliegenden Befunde erhärten beide Annahmen. Zwar lassen sich unterschiedliche Muster der Bewältigung habitueller Differenzerfahrungen ausmachen, letztlich aber scheint es so, als ließen sich habituell bedingte Fremdheitsgefühle in der überwiegenden Mehrheit der Fälle nie vollständig überwinden.

Ob bzw. inwiefern habituelle Veränderungen indessen als „Habitus-transformation“ bewertet werden können, hängt von der inhaltlichen Begriffsbestimmung ab. Scherr distanziert sich ausdrücklich von seiner Verwendung, da sie dazu führe, dass die Spezifik des Habitusbegriffs verloren gehe (Scherr 2014: 301). El-Mafaalani hingegen beschreibt die von ihm beobachteten habituellen Veränderungen ausdrücklich als „Transformationen“. Er geht davon aus, dass alle Bildungsaufstiege mit einer Habitustransformation einhergehen, die in unterschiedlichen Mustern verlaufen kann. Habitustransformation im Modus der „reflexiven Opposition“ erfolge danach sprunghaft, was sich an mehrdimensionalen Veränderungen der Denk- und Handlungsmuster durch evaluative Bearbeitung innerhalb eines relativ kurzen Zeitraums festmachen lasse (El-Mafaalani 2012: 271ff.). Habitustransformation im Modus der „empraktischen Synthesen“ hingegen sei als evolutionärer Prozess zu deuten, der ebenfalls durch Differenzerfahrungen angestoßen werde, die aber situativ und weniger reflexiv wahrgenommen würden. Die durch die Differenzerfahrung hervorgerufene Irritation werde von diesem Typus vermittels eines „In-Beziehung-Setzen[s] von unterschiedlichen Handlungslogiken und unterschiedlichen sozialen Kontexten“ bewältigt. Es würden Schritt für Schritt neue biographische Handlungsmuster synthetisiert, so dass die Habitustransformation sukzessive und wenig reflexiv verläuft (ebd.: 208f.).

El-Mafaalani knüpft ausdrücklich an die bildungstheoretische Position Marotzkis an (Marotzki 1990), indem er Habitustransformation als Bildungsprozess fasst, der durch den Wandel der Selbst- und Weltverhältnisse eines Individuums gekennzeichnet ist. Marotzki geht allerdings darüber hinaus davon aus, Bildung könne „über den Grad der Reflexivität“ definiert werden, „den jemand erwirbt“ (Marotzki 1997: 83). Folgt man dieser Begriffsbestimmung, die allerdings recht weit von dem entfernt ist, was Bourdieu unter „Bildung“ versteht, nämlich die Akkumulation inkorporierten Kulturkapitals (siehe Ausführungen S. 72f.), so erscheint zweifelhaft, inwieweit die Bewältigung von Differenzerfahrungen durch „empraktische Synthesen“ tatsächlich als „Transformation“ auszulegen ist.[50]

---

[50] Aktuell werden verschiedentliche Bemühungen erkennbar, anknüpfend an Bourdieu eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse zu entwerfen. Auch Koller etwa plädiert dafür, die „Transformation des jeweiligen Habitus“ als Bildung zu begreifen, wobei er unter „Transformation“ die Entstehung „neue[r]“ Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata

Die Charakterisierung der Habitustransformation im Modus der „reflexiven Opposition“ hingegen wirft die Frage auf, ob entweder Bourdieu, der die Inkorporierung neuer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata als „langwierigen Prozess“ darstellt (Bourdieu 1987 [frz. 1980]: 125; siehe Kapitel 1.2.2), die Trägheit des Habitus überschätzt hat oder ob die Rekonstruktionen anhand der retrospektiven Erzählungen der Aufsteiger verschleiern, dass die tatsächliche „Einverleibung“ länger gedauert hat bzw. nie in Gänze vollzogen werden konnte. Es erscheint mit Blick auf die Rekonstruktionen von Bildungsaufstiegen insgesamt durchaus wahrscheinlich, dass ein Teil der Bildungsaufsteiger sich im Modus der reflexiven Wahrnehmung von Differenz bewusst entscheidet, eigene Einstellungen und Handlungspraktiken zu verändern. Auch Bourdieu geht davon aus, dass ein „Bewusstwerdungsprozess“ dazu beitragen kann, habituelle Dispositionen „unter Kontrolle zu bringen“ (Bourdieu & Wacquant 1996 [frz. 1992]: 167f.) Dass durch Reflexion und bewusste Entscheidung eine kurzfristig angelegte Veränderung der individuellen kulturellen Praxis möglich ist, sagt jedoch noch nichts darüber aus, inwieweit sich diese intuitiv als Strategie des Habitus vollziehen kann, oder aber nach wie vor auf eine situative Bewusstmachung und damit einhergehende Einübung angewiesen ist. Die dargestellten Forschungsbefunde legen eher letztgenannte Prozessstruktur einer habituellen Veränderung nahe. Da El-Mafaalani den Schwerpunkt seiner Untersuchung auf das Verhältnis zwischen den Aufsteigern und ihrem Herkunftsmilieu gelegt hat, finden die beschriebenen Schwierigkeiten der Aufsteiger, sich in herkunftsmilieufremden Handlungsfeldern „heimisch“ zu fühlen, in seiner Untersuchung wenig Berücksichtigung. Vor diesem Hintergrund erscheint fragwürdig bzw. klärungsbedürftig, ob bzw. inwieweit die Annahme einer sprunghaften Habitustransformation tatsächlich hinreichend empirisch fundiert ist. Dass eine rasche Veränderung der individuellen kulturellen Praxis,

---

versteht (Koller 2009: 28). Zumindest fragwürdig erscheint, inwieweit damit dem Bourdieuschen Bildungsbegriff Rechnung getragen wird, vor allem dann, wenn Reflexivität zu einem definierenden Kriterium von Bildung erhoben wird. M.E. müsste, ausgehend von Bourdieu, eine Habitustransformation eher aus strukturalistischer Perspektive als sozialisatorischer Prozess gedeutet werden, was eine reflexive Wahrnehmung und bewusste Verhaltensänderung allerdings keineswegs ausschließt. Kramer et al. kritisieren darüber hinaus grundsätzlich, dass die Transformation von Orientierungen als Bildung charakterisiert wird, da sie darin eine normative Hierarchisierung von „gebildeten und nicht gebildeten Habitusvarianten“ sehen (vgl. dazu auch Fuchs 2011). Wenn Bildung die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen voraussetzt, dann müsse die reproduzierende Übernahme von elterlichen Habitus als „ungebildet“ gelten (Kramer et al. 2013: 37).

wenn sie über einen längeren Zeitraum durchgehalten wird, eine „echte“ Veränderung von habituellen Dispositionen bewirken kann, erscheint auf der Grundlage der vorliegenden Befunde hingegen plausibel.

Rosenberg unterscheidet im Rahmen seiner biographischen Rekonstruktionen und darauf aufbauenden bildungstheoretischen Reflexionen begrifflich zwischen „Habituswandel“ und „Habitustransformation“ (Rosenberg 2011). Auch seine Fallanalysen zeigen, dass habituelle Veränderungen durch Passungsschwierigkeiten zwischen Habitus und Raum initiiert werden, die Reflexion ermöglichen und die Suche nach neuen, passförmigen Handlungsstrategien begünstigen. „Habituswandel“ ist nach Rosenberg durch eine mehrphasige, eindimensionale Veränderung des Habitus gekennzeichnet (ebd.: 117). Elf der vierzehn Fälle werden diesem Muster zugeordnet. Eine Transformation des Habitus ist dagegen als vieldimensionale Veränderung der „Relation unterschiedlicher Logiken der Praxis“ konzipiert (ebd.: 285). Rosenberg vertritt die Ansicht, es entstehe so „ein neuer Habitus“, allerdings „ohne dass *[dieser]* sich dabei von seiner Sozialisationsgeschichte vollständig lösen würde“ (ebd.: 286). Vor dem Hintergrund dieser doch maßgebenden Einschränkung von einem „neuen“ Habitus zu sprechen, erscheint mir missverständlich. Eine vollständige Loslösung des Habitus von den Bedingungen seiner Entstehung ist nicht nur entlang der Bourdieu’schen Theorie undenkbar, sondern wird m.E. auch nicht von den vorliegenden Forschungsbefunden gedeckt.

Die Mehrzahl der empirischen und theoretischen Arbeiten zum Thema verwendet den Begriff der Transformation letztlich mehr oder weniger Synonym zu Wandel, Veränderung oder auch Metamorphose. Auch wenn ich Scherrs o.g. Bedenken grundsätzlich teile, ist in historischer Perspektive leicht einsehbar, das sich „empirisch […] tausend Belege dafür *[finden]*, dass es diese Transformation [*des Habitus*] geben muss“ (Kramer et al. 2012: 29; vgl. dazu auch Vester et al. 2001: 324ff.).

Fazit: Gibt es den „typischen Bildungsaufsteiger“?

In diesem Teilkapitel wurde der Versuch unternommen, zentrale Charakteristika bildungsbezogener Aufwärtsmobilität zu verdeutlichen. Pott bemerkt zurecht, dass das Bemühen, die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes möglichst genau

zu rekonstruieren, zu sehr „facettenreichen Interpretationsergebnissen“ führt, so dass eine zusammenfassende Darstellung „mehr oder weniger problematische Verkürzungen“ beinhalten muss (Pott 2002: 413). Auch für dieses Forschungsvorhaben wurden Verdichtungen und Zuspitzungen, soweit sie von der Befundlage gedeckt werden konnten, bewusst vorgenommen, um eine für die quantitative Datenanalyse geeignete Systematisierung zu ermöglichen. Ein einheitlicher Typus des Bildungsaufsteigers konnte dabei jedoch nicht ausgemacht werden. Dies liegt zum einen daran, dass die Kategorie „Bildungsaufsteiger“ nicht eindeutig definiert ist und somit verschiedene Formen von Bildungsaufwärtsmobilität mit derselben Etikette belegt worden sind. Außerdem wurden Befunde für unterschiedliche Geburtenkohorten vorgestellt, deren Bildungsaufstiege sich entlang unterschiedlicher sozialer Bedingungen vollzogen haben, was die Vergleichbarkeit und Aktualität der verschiedenen Forschungsergebnisse, wie dargelegt, insgesamt einschränkt (vgl. dazu Fußnote 46). Des Weiteren scheinen das Geschlecht und die Ethnizität Einflussgrößen im Kontext von Bildungsaufstiegen zu sein, die ein inhomogenes Bild der Charakteristika bildungsbezogener Aufwärtsmobilität bedingen, genauso wie das Aufwachsen der Bildungsaufsteiger in differenten sozialen Milieus in Wechselwirkung mit den uneinheitlichen Erfahrungen, welche sie mit den sozialen Praktiken innerhalb der Bildungsinstitutionen gemacht haben.
Dennoch lassen sich auch wiederkehrende Muster sowohl hinsichtlich der strukturellen Rahmenbedingungen von Bildungsaufstiegen im Kontext der Familie und der Schule als auch der habituellen Entwicklungen der Bildungsaufsteiger identifizieren, die typisch für Aufstiege zu sein scheinen und die im Einklang mit den Forschungsbefunden der entscheidungstheoretisch und der praxeologisch fundierten Bildungsforschung stehen.

Im folgenden Teilkapitel werden im Zuge einer Zusammenfassung dieser Befunde die Desiderata der gegenwärtigen Forschung aufgezeigt. Verknüpfend werden unter Einbezug der Untersuchungsergebnisse der entscheidungstheoretisch und insbesondere der praxeologisch fundierten Bildungsforschung bezüglich bestehender Bildungsbarrieren für Jugendliche aus ressourcenschwachen Milieus erkenntnisleitende Annahmen („Arbeitshypothesen“) hinsichtlich der Charakteristika und Modi bildungsbezogener Aufwärtsmobilität für die

vorliegende quantitative Untersuchung herausgearbeitet.

1.4 Ableitung erkenntnisleitender Annahmen („Arbeitshypothesen“) für die quantitative Untersuchung bildungsbezogener Aufwärtsmobilität

Ausgehend von den dargestellten und diskutierten entscheidungstheoretisch und praxeologisch fundierten Forschungsbefunden sowie den qualitativen Untersuchungsergebnissen zu Bildungsaufwärtsmobilität ist anzunehmen, dass Jugendliche aus sozial benachteiligten, bildungsfernen Milieus, die den Übergang auf ein Gymnasium realisiert und dort erfolgreich die Sekundarstufe I durchlaufen haben, mehrheitlich schon in der Primarstufe überdurchschnittliche Leistungen erbringen konnten, die die Lehrer ungeachtet oder trotz der sozialen Herkunft dazu bewogen haben, eine entsprechende Übergangsempfehlung zu erteilen. Die Eltern sind dieser Übergangsempfehlung gefolgt, da sie wahrscheinlich aufgrund der Leistungen ihres Kindes das Investitionsrisiko als eher gering eingeschätzt haben. Vor allem aber ist davon auszugehen, dass diese Eltern bereits im Vorfeld eine große Bildungsmotivation hatten, die sie bewusst oder intuitiv positiv in die Förderung der kognitiven Grundfähigkeiten und schulbezogenen Kompetenzen der Kinder übersetzen konnten. Denkbar wäre auch, dass die hohen Bildungsaspirationen der Eltern erst mit den guten Leistungen ihrer Kinder geweckt wurden. Aber auch für diesen Fall kann vermutet werden, dass jene Kinder, im Vergleich zur Bezugsgruppe mit ähnlichem Sozialstatus, in einem besonders – gemessen an den institutionellen Anforderungen und Erwartungen – lernförderlichen Umfeld aufgewachsen sind (günstige Ausstattung des Elternhauses mit sozialem und kulturellem Kapital). Wie oben dargelegt, bleibt dies als potentiell relevanter Faktor zur Erklärung der elterlichen Bildungsentscheidung von der entscheidungstheoretisch angelegten Bildungsforschung weitgehend unberücksichtigt.

Den erläuterten Stellenwert milieuspezifischer habitueller Dispositionen und ihrer institutionellen Passung zugrundelegend ist daher mit den Befunde der in der Traditionslinie Bourdieus stehenden Bildungsforschung davon auszugehen, dass gymnasiale Bildungsaufsteiger über ein vergleichsweise schulkompatibles Praxiswissen verfügen, das sie nicht erst mit Beginn ihrer Schullaufbahn, sondern zu einem größeren Teil bereits im Kontext des Herkunftsmilieus erworben haben. Geht man, auch wenn dieses Konstrukt modifizierungsbedürftig zu sein scheint,

weiterhin von einem relativ trägen Habitus aus, ist es unwahrscheinlich, dass unter den Bildungsaufsteigern viele Schülerinnen und Schüler aus den unterprivilegierten Volksmilieus unterhalb der Trennlinie der Respektabilität stammen, da deren bildungsbezogene Einstellungen und Mentalitäten kaum anschlussfähig an die gymnasiale Schulkultur zu sein scheinen. Das bedeutet, dass die Bildungsaufsteiger mehrheitlich zwar gemessen an den anderen Gymnasialschülern als ressourcenschwach (vergleichsweise geringe Kapitalausstattung), nicht aber als bildungsfern im engeren Sinne zu bezeichnen sind.

Da im „Traditionellen Arbeitnehmermilieu“ vermehrt ältere Arbeitnehmer anzutreffen sind, kann eher vermutet werden, dass heutige Bildungsaufsteiger sich aus Elternhäusern rekrutieren, die dem „Leistungsorientierten Arbeitnehmermilieu“ oder dem „Traditionellen kleinbürgerlichen Arbeitnehmer-milieu“ angehören[51]. Aufgrund mangelnder Indikatorenkompatibilität ist anhand des für das vorliegende Forschungsvorhaben zu analysierenden Datensatzes der Repräsentativstudie im Rahmen des HaBil-Projekts eine exakte Einordnung der Herkunftsmilieus in die AgiS- oder Sinus-Milieutypologie nicht möglich. Die ISEI-Klassifizierung der elterlichen Berufe und die Habitus der Bildungsaufsteiger können aber diesbezügliche Vermutungen begründen, wenngleich dabei zu beachten ist, dass es sich um Heranwachsende in der Phase der Adoleszenz handelt, die sich vermehrt von ihrem Elternhaus abgrenzen und womöglich auch eher jugendspezifischen hedonistischen Einstellungen zuneigen.

Bildungsaufsteiger, die aus dem „LEO“ stammen, haben vermutlich leistungs- und aufstiegsorientierte Eltern, die über eine vergleichsweise gute Ausstattung mit kulturellem Kapital verfügen (zur mobilitätsrelevanten Wirkung kulturellen Kapitals insbes. in unteren Klassenfraktionen in der Phase des Bildungserwerbs vgl. Georg 2006). Da das Milieu als emanzipativ und selbstbewusst beschrieben wird, könnten sich auch diese Einstellungen bei Bildungsaufsteigern wiederfinden. Dies könnte allerdings partiell im Widerspruch zu der Annahme stehen, sie erbrächten besondere schulische Anpassungsleistungen, wenn man

[51] Gemäß der Absicht, Bildungsaufstiege untersuchen zu wollen, werden aus diesem Milieus, insbes. dem „LEO“, nur diejenigen elterlichen Berufe für die Auswahl Berücksichtigung finden, die man mit einem Hauptschulabschluss oder maximal der Mittleren Reife erlernen kann, und die einen Berufsprestigewert von 37 oder geringer haben (vgl. Kapitel 2.3).

Anpassung als Unterordnung unter die schulischen Imperative deutet. Womöglich kann bei einem Teil der Bildungsaufsteiger aufgrund der sozialen Herkunft eine Neigung zu einer selbstsicheren oppositionellen Haltung festgestellt werden. Auch bei Bildungsaufsteigern aus dem „KLB“ sind gemäßigt aufstiegsorientierte Eltern im Hintergrund zu vermuten, die allerdings über etwas weniger kulturelles Kapital verfügen, dafür eine größere Anpassungsbereitschaft und Tendenz zur Pflichterfüllung aufweisen dürften. Recht wahrscheinlich ist, dass neben den „moderaten Bildungsstrebern“ auch solche Schülerinnen und Schüler ihren Weg ins Gymnasium gefunden haben, denen das Bildungsstreben primär von ihren Eltern „leidvoll auferlegt“ wurde. Für Bildungsaufsteiger aus beiden Milieus ist gemäß der Theorie symbolischer Herrschaftsverhältnisse zu vermuten, dass sie sich ihre schulischen Erfolge selbst zuschreiben und meritokratische Wertehaltungen („Jeder ist seines Glückes Schmied.“; „Wer sich anstrengt, bringt es auch zu etwas.“) teilen.

Auch die schulkulturellen Entwürfe und Handlungspraktiken im institutionellen Kontext der Grundschulen, die die Bildungsaufsteiger besucht haben, könnten zur Ermöglichung der Bildungsaufstiege beigetragen haben. Die Daten der HaBil-Studie liefern jedoch keine Informationen zur Primarschulzeit der Bildungsaufsteiger, so dass die diesbezüglich aufgestellten Thesen Forschungsdesiderata bleiben. Insbesondere der Frage, inwieweit Grundschulen als sekundäre Sozialisationsinstanzen in Abhängigkeit von den institutionellen Rahmenbedingungen und der innerschulischen Handlungspraxis Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern erfolgreiche Bildungskarrieren eröffnen können, ist explizit noch nicht nachgegangen worden. Es liegen allerdings Untersuchungen für die Primarstufe vor, die sich mit dem Zusammenspiel verschiedener schulerfolgsrelevanter Faktoren befassen (z.B. Müller 2013).

Bezüglich des weiteren Bildungsverlaufs in der Sekundarstufe ist die Rational Choice Theorie als theoretische Grundlage der Untersuchung der Rahmenbedingungen von Bildungsaufstiegen nur dann geeignet, wenn konkrete schul- bzw. bildungsrelevante Entscheidungen entlang einer Kosten-Nutzen-Analyse erklärt werden sollen, wie zum Beispiel die Entscheidung eines Jugendlichen, für eine Klassenarbeit zu lernen, Nachhilfe in Anspruch zu nehmen

oder sich am Unterricht zu beteiligen[52]. Auch dieser Zugang erweist sich als Forschungsdesiderat. Vor dem Hintergrund der begründeten Kritik an der Entscheidungstheorie sollte jedoch m.E. ein solches Forschungsvorhaben verstärkt mit einbeziehen, ob bzw. inwieweit bei Bildungsaufsteigern herkunftsspezifische, schicht- bzw. milieutypische Bildungshaltungen erkennbar werden, die in schul- und bildungsbezogenen Prozessen sowie (Entscheidungs-) Situationen wirksam werden. Zu diesem Zweck können die Daten, die zu den Copingstrategien der jugendlichen Bildungsaufsteiger vorliegen, mit deren habituellen Grundorientierungen in Beziehung gesetzt werden.

Anknüpfend an die Typologie kindlicher Bildungshabitus ist anzunehmen, dass Bildungsaufsteiger mehrheitlich als „moderate Bildungsstreber“ klassifiziert werden können, da diesen, wie dargelegt, eine besonders gute Passung zur gymnasialen Kultur zuzuschreiben ist. Demnach sollten diese Schülerinnen und Schüler eine vergleichsweise hohe Leistungsorientierung und in Teilen Anpassungsneigung (möglicherweise auch an Mentalitäten und Lebensstile ihrer Mitschüler) aufweisen. Ihre Bereitschaft, für die Schule zu lernen, ist hingegen vermutlich weniger intrinsisch motoviert, sondern erwächst aus eher pragmatischen Nützlichkeitserwägungen. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass die Bildungsaufsteiger in der Lage sind, schulischen Anforderungen zu genügen und in der Schule, im Speziellen am Gymnasium sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den Mitschülern Anerkennung zu finden, ist zu erwarten, dass sie nicht nur eine wenigstens hinreichende Benotung ihrer Lernergebnisse erzielen, sondern, damit eng zusammenhängend, auch vergleichsweise positive Schulbezüge, eine größere Motivation und möglicherweise auch Anstrengungsbereitschaft aufweisen. Als forschungs-praktisches Problem bei der ausstehenden Überprüfung der Annahme könnte sich hier erweisen, dass sich positive Schulbezüge entlang der Theorie der kulturellen Passung und der These, die Schulformen hätten sich auf eine jeweils unterschiedliche Schülerklientel eingestellt, auch bei den Kontrollgruppen der Hauptschüler aus ressourcenschwachen Milieus und den „etablierten“ Gymnasiasten aus mittleren

---

[52] Dieses Beispiel wiederum erscheint geeignet, um aufzuzeigen, dass sich eine Differenzierung zwischen rationalem Handeln und vorbewusstem, situationsspezifisch emotional und motivational geprägtem Verhalten mitunter als schwierig erweist. Die Rational Choice Theorie jedoch muss methodologisch davon ausgehen, der Jugendliche habe sich aus guten Gründen entschieden, dem Unterricht (nicht) aktiv zu folgen.

und gehobenen sozialen Milieus feststellen lassen.

Relativierend ist außerdem festzuhalten, dass entlang der qualitativen Forschungsbefunde zu Bildungsaufstiegen nicht ausgeschlossen werden kann, dass Habitus-Struktur-Konflikte als ständiger Begleiter sozialer Aufwärtsmobilität in Erscheinung treten. Der Habitus erweist sich zwar als wandelbar, mitunter auch als weniger träge, als von Bourdieu angenommen, es deuten sich jedoch in vielen Fällen auch die Grenzen der Anpassungsfähigkeit an milieufremde Handlungsfelder an. Es konnte gezeigt werden, dass viele Bildungsaufsteiger an Gymnasien nicht nur gute, sondern sehr ambivalente Erfahrungen machen, was die Annahme, sie hätten mehrheitlich vergleichsweise positive Bezüge zur Schule entwickelt, infrage stellt. Vielmehr ist nicht unwahrscheinlich, dass zumindest ein Teil der Bildungsaufsteiger Fremdheits- und Diskriminierungserfahrungen am Gymnasium macht, was zur Folge haben könnte, dass die Schulbezüge insgesamt weniger positiv ausfallen als in den Vergleichsgruppen, was sich wiederum auch in den Noten niederschlagen könnte.
Schließlich ist herauszustellen, dass sich ein enger Zusammenhang von Transformation und Irritation bzw. Krise manifestiert hat (vgl. dazu auch Oevermann 2004: 59), insofern als Differenzerfahrungen habituelle Routinen auf eine Bewährungsprobe stellen, Reflexion ermöglichen und sowohl bewusste als auch unwillkürliche Veränderungen der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata anregen. Zu vermuten ist, dass bildungsbezogene Aufwärtsmobilität nur oder vor allem dann verwirklicht werden kann, wenn gleichzeitig die Verbesserung des Passungsverhältnisses durch die Familie, die Lehrkräfte, die Peers oder sonstige Bezugspersonen unterstütz wird. Dabei scheint der emotionalen Unterstützung (Interesse, Anerkennung, Ermutigung) ein wenigstens genauso hoher Stellenwert zuzukommen wie der kognitiven.

Inwieweit das Geschlecht und der Migrationsstatus als Einflussgrößen im Kontext bildungsbezogener Aufwärtsmobilität wirksam werden, lässt sich auf der Basis der skizzierten Befunde nicht eindeutig bestimmen. Es kann jedoch vermutet werden, dass Jugendliche weiblichen Geschlechts unter den Bildungsaufsteigern an Gymnasien überproportional häufig vertreten sind, da sie die besseren objektiven schulischen Leistungen im Vergleich zu Jungen erbringen und außerdem tendenziell über schulkompatiblere Einstellungs- und Handlungsmuster

verfügen, daher mit einer größeren Wahrscheinlichkeit eine Übergangsempfehlung für das Gymnasium erhalten. Die gleiche Annahme gilt aufgrund der höheren Bildungsaspirationen ihrer Eltern für Jugendliche mit einem Migrationshintergrund. Es wurden in diesem Kontext allerdings einige ethnizitätsspezifische Merkmale und Problemlagen erkennbar. Dazu gehört etwa, dass in türkeistämmigen Familien eher traditionelle Werte (z.B. Loyalitätserwartungen) und damit einhergehende Geschlechterrollenbilder gepflegt werden. El-Mafaalanis Einschätzung, „die Einheimischen“ müssten „weder Loyalitäts- noch Erfolgserwartungen erfüllen“ (El-Mafaalani 2012: 310), erscheint allerdings kaum haltbar.

Insgesamt wir deutlich, dass eine empirische Untersuchung der (Ermöglichungs-) Bedingungen unwahrscheinlicher Bildungskarrieren eine Vielzahl inter-dependenter Faktoren berücksichtigen muss, um die konkreten Mechanismen, die in diesem Prozess wirksam werden, umfassend zu erhellen. Inwieweit dem im Rahmen der vorliegenden Untersuchung entsprochen werden kann, wird im anschließenden Kapitel erläutert und begründet. Als zentrale erkenntnisleitende Annahme sollte dabei Berücksichtigung finden, dass eher nicht von einem einheitlichen Typus des jugendlichen „Bildungsaufsteigers“ auszugehen ist, sondern dass milieuspezifische primäre Sozialisationsräume im Zusammenspiel mit unterschiedlichen schulkulturellen Entwürfen verschiedene habituelle Passungskonstellationen hervorbringen, die im Kontext bildungsbezogener Aufwärtsmobilität Chancen eröffnen und in bestimmten Fällen habituelle Wandlungsprozesse initiieren können, aber für einige Bildungsaufsteiger auch eine erhöhte Gefahr des Scheiterns im bildungsbiographischen Verlauf implizieren.

2. Forschungsdesign

2.1 Zielsetzung und Zusammenfassung der Arbeitshypothesen

Das vorliegende Forschungsvorhaben zielt darauf ab, die strukturellen und habituellen Bedingungsfaktoren schulischer Erfolgskarrieren von Jugendlichen aus ressourcenschwachen Milieus quantitativ zu untersuchen, zu beschreiben und die qualitativ fundierten Arbeitshypothesen (vgl. Kapitel 1.4) über die Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen einzelnen Faktoren auf eine breitere empirische Basis zu stellen und ggf. zu modifizieren. Die Untersuchung ist demnach semi-explorativ angelegt. Es entspricht nicht der Zielsetzung dieser Arbeit, die Arbeitshypothesen zu testen. Sie sind vielmehr als erkenntnisleitende Annahmen zu interpretieren.

Entlang der Bourdieu'schen Theorie der Praxis und der dargelegten Forschungsbefunde wird davon ausgegangen, dass für die schulischen Erfolgsaussichten von Jugendlichen neben den kognitiven Grundfähigkeiten und schulbezogenen Kompetenzen im Wesentlichen das Passungsverhältnis zwischen primären (Bildungs-)Habitus und dem von der Bildungsinstitution erwarteten Habitus bestimmend ist. Weiter wird zugrundegelegt, dass die primär vermittelten Einstellungen und Werteorientierungen, die inkorporierten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata der Jugendlichen aus benachteiligten Milieus sich tendenziell in einem Spannungsverhältnis zum sekundären Habitusentwurf der Schule befinden, weswegen ihre Aussichten, einen gehobenen Bildungsabschluss[53] zu erlangen, verhältnismäßig gering sind.

Die zentrale Arbeitshypothese lautet daher:
Die (Bildungs-)Habitus der bildungserfolgreichen Schüler aus ressourcenschwachen Milieus weisen eine höhere Schulkompatibilität auf als diejenigen der Vergleichsgruppe weniger bildungserfolgreicher Schüler aus ähnlichen Herkunftskontexten.

Da der Habitus kollektive milieuspezifische Dispositionen widerspiegelt, die der Akteur in Abhängigkeit von seiner sozialen Position inkorporiert hat, sind darüber hinaus, soweit möglich, die strukturellen Rahmenbedingungen der Habitusgenese zu analysieren. Dabei rückt die Familie als primäre Sozialisationsinstanz in den

[53] Als „gehobener Bildungsabschluss" gilt nachfolgend die (Fach-)Hochschulreife.

Fokus der Untersuchung. Nach Bourdieu ist deren soziale Position über das Volumen und die Struktur ihrer Kapitalausstattung definiert. Die Ausstattung mit ökonomischem und – schulbezogen – insbesondere kulturellem Kapital nimmt entscheidend Einfluss darauf, ob bzw. inwieweit ein Akteur Zugang zu Profiten erlangen kann. Außerdem kann die Familie aus der Perspektive des Bildungsaufsteigers eine wichtige soziale Ressource darstellen, die durch emotionale Unterstützung, Interesse und Anerkennung kulturelle Differenzenzerfahrungen möglicherweise zumindest partiell kompensieren kann.

Eine zweite Arbeitshypothese lautet daher:

Die Bildungsaufsteiger verfügen im Vergleich zu den weniger bildungserfolgreichen Schülern aus ähnlichen Herkunftskontexten über ein höheres Maß an sozialem Kapital in der Familie, das schulbezogen mobilisiert werden kann.

Eine dritte Arbeitshypothese lautet:

Die Familien der Bildungsaufsteiger verfügen über wenig ökonomisches Kapital. Die Ausstattung mit kulturellem Kapital hingegen ist im Vergleich zu den Familien der weniger bildungserfolgreichen Schüler aus ähnlichen Herkunftskontexten vorteilhafter.

Trotz der vermutlich günstigeren Ausgangsbedingungen ist zumindest für einen Teil der Bildungsaufsteiger davon auszugehen, dass ihre kulturelle Praxis weniger schulkompatibel ist als etwa die der etablierten Gymnasiasten[54]. Der Hysteresis-Effekt des Habitus lässt darauf schließen, dass habituelle Anpassungsprozesse langsam verlaufen und dass die habituelle Anpassungsfähigkeit insgesamt begrenzt ist. Insbesondere bei Jugendlichen ist davon auszugehen, dass eine mehrdimensionale Habitustransformation eher im Ausnahmefall festzustellen ist.

Eine vierte Arbeitshypothese lautet daher:

Die Bildungsaufsteiger machen in der Schule ambivalente Erfahrungen. Während ein Teil sich anerkannt und gefördert fühlt (die Lehrenden als soziale Ressource), sieht sich ein im Vergleich zu den etablierten Gymnasiasten größerer Teil mit Nichtanerkennung und Diskriminierung konfrontiert.

---

[54] Als „etablierte Gymnasiasten“ werden diejenigen Schüler bezeichnet, deren Gymnasialbesuch gemessen an der sozialen Herkunft als statistischer Normalfall zu bezeichnen ist.

Neben der Bedeutung des Herkunftskontextes und der Bildungsinstitutionen für die habituelle Entwicklung und die Zuweisung von Bildungschancen ist außerdem, wenn auch nur untergeordnet, herausgearbeitet worden, dass Beziehungen zu Gleichaltrigen in und außerhalb der Schule Einfluss auf die Wahrnehmung von und Einstellungen gegenüber Schule nehmen. Schulkompatible habituelle Dispositionen der Bildungsaufsteiger werden demnach vermutlich auch durch Peerbeziehungen gefördert und gefestigt.

Die fünfte Arbeitshypothese lautet daher:

Für schulkompatible Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata finden die Bildungsaufsteiger mehr Anerkennung bei ihren Peers als die Hauptschüler aus ähnlichen Herkunftskontexten.

Mit den gegenwärtig vorliegenden Forschungsbefunde zu bildungsbezogener Aufwärtsmobilität wird davon ausgegangen, dass die Annahmen nicht für alle Bildungsaufsteiger gleichermaßen zutreffen, sondern dass entlang der Passungskonstellation zwischen primären und sekundären institutionellen Habitus verschiedene „Aufsteigertypen“ existieren, die im Rahmen dieser Studie genauer beschrieben werden sollen. Im Anschluss an die Deskription der Forschungsbefunde werden die Arbeitshypothesen daher vor diesem Hintergrund theoriegeleitet diskutiert. Nachfolgend wird zunächst die Datengrundlage der semi-explorativen Sekundäranalyse erläutert und die Ziehung der Stichprobe wird begründet. Schließlich werden die Operationalisierung der theoretischen Konstrukte und die Analyseverfahren expliziert, bevor die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt werden.

2.2 Datengrundlage der Sekundäranalyse: Die Repräsentativstudie im Forschungsprojekt „HaBil“

Die Daten, die zur Analyse der Bedingungen bildungsbezogener Aufwärtsmobilität herangezogen werden, stammen aus einer Repräsentativstudie, die im Rahmen des Teilforschungsprojektes „Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabeten“ (HaBil) des Forschungsverbundes „Chancen erarbeiten“ durchgeführt wurde. Das gesamte Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung mit dem Ziel gefördert, die Eingliederung Geringqualifizierter in den ersten Arbeitsmarkt zu erleichtern und diesbezügliche Konzepte für Unternehmen und Weiterbildungsträger zu entwickeln (Bauer et al. 2012: 7). Die HaBil-Studie selbst befasst sich mit der Untersuchung der Kompetenzen und Handlungsstrategien funktionaler Analphabeten und bildet als sozialwissenschaftliche Grundlagenforschung die empirische Basis für die Erstellung der Förderkonzepte. Neben Indikatoren zur Messung der sozialen Lage wurden Daten zu den subjektiven Bedürfnissen, den Selbstbeschreibungen bildungsferner Personen sowie ihren Bildungsinteressen und -strategien erhoben, um individuelle und strukturelle Hindernisse beim Zugang zu institutioneller Bildung identifizieren zu können (Osipov et al. 2011: 9f.). Das heißt im Einzelnen,

- dass die Befragung einen jugendspezifisch überarbeiteten Sinus-Milieuindikator beinhaltet (Becker et al. 1992; Flaig et al. 1993; Heitmeyer et al. 2005), anhand dessen Rückschlüsse auf die Mentalitäten und Handlungsdispositionen der Jugendlichen gezogen werden können, die wiederum auf deren sozialstrukturelle Verortung im Gefüge der sozialen Milieus verweisen (Osipov et al. 2011: 21).

- dass Einstellungen zu Schule, Schulmotivation und Schulerfahrungen der Jugendlichen abgefragt wurden, so dass Aussagen über die Passung der Bildungshaltungen zu institutionellen Lernangeboten abgeleitet werden können (ebd.: 21f.).

- dass darüber hinaus die Erfahrungen der Jugendlichen mit Lehrkräften und deren Unterrichtsstilen erhoben wurden, um die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer bei der Herstellung und Perpetuierung ungleicher Bildungschancen zu erhellen (ebd.: 22).

- dass Strategien der Stressbewältigung im schulischen Kontext abgefragt wurden, so dass Rückschlüsse auf Handlungskompetenzen im Umgang mit schulischen Problemen gezogen werden können (ebd.).
- dass erhoben wurde, für welche Einstellungs- und Handlungsmuster Jugendliche Anerkennung erfahren, um mögliche Auswirkungen auf schulisches Wohlbefinden und schulische Lernmotivation untersuchen zu können (ebd.: 21).
- dass die Jugendlichen Angaben zu den familialen Bildungsaspirationen machen sollten, um auf diesbezügliche herkunftsspezifische Differenzen und deren Bedeutung für die Ungleichverteilung von Bildungschancen schließen zu können (ebd.: 22f.).

Erhebungsdesign

Zielpersonen der Befragungen waren Schülerinnen und Schüler der Klassen 9 und 10 an Förderschulen (FS), Hauptschulen (HS) und – als Vergleichsgruppe – an Gymnasien (GYM). Die Datenerhebung erfolgte in fünf Bundesländern (Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen). Die Schulklassen wurden, mit Ausnahme derjenigen in Berlin, in einem mehrstufigen Zufallsverfahren rekrutiert (geklumpte Stichprobe), wobei zunächst die Region, anschließend die Schulen und schließlich die einzelnen Schulklassen ausgewählt wurden. Die Datenerhebung erfolgte Ende 2009/Anfang 2010 im Rahmen einer „Classroom-Befragung“ durch das Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH („infas“, Bonn). In Abhängigkeit vom Schultyp wurde die Befragung entweder von einem Interviewer durchgeführt (Förderschulen) oder von den Lehrkräften (Hauptschulen und Gymnasien).

Die Einsatzstichprobe umfasst n=55 Förderschulen, n=33 Hauptschulen und n=14 Gymnasien. Lediglich an einer Förderschule konnte die Stichprobe nicht realisiert werden. Insgesamt konnten an 101 Schulen 4.367 Jugendliche aus 330 verschiedenen Klassen befragt werden, wobei im Durchschnitt 13 Schülerinnen und Schüler pro Klasse berücksichtigt wurden. Die bereinigte Anzahl beträgt 4.350 Fälle (Osipov et al. 2011: 25ff.):

Tab. 1: *Realisierung der Stichprobe für die HaBil-Studie im Überblick*

	Förderschulen	Hauptschulen	Gymnasium	Gesamt
Anzahl realisierte Schulen	**54**	**33**	**14**	**101**
Anzahl realisierte Klassen	**147**	**104**	**79**	**330**
Anzahl realisierte Fälle	**1.156**	**1.505**	**1.706**	**4.367**

[Quelle: Osipov et al. 2011: 27]

Für das vorliegende Forschungsvorhaben ist nicht die gesamte realisierte Stichprobe von Interesse. Daher wird im Folgenden erläutert, anhand welcher Kriterien die Bildungsaufsteiger und die Vergleichsgruppen identifiziert und herausgefiltert wurden.

2.3 Stichprobenziehung (Bildungsaufsteiger und Vergleichsgruppen)

Empirische Befunde zu den Bedingungen bildungsbezogener Aufwärtsmobilität können nur dann sinnvoll interpretiert werden, wenn neben einer die Bildungsaufsteiger repräsentierenden Stichprobe außerdem weitere Stichproben zur Gewinnung von Vergleichswerten herangezogen werden. Die Prüfung der Annahme, Bildungsaufsteiger nähmen in unterschiedlichen Aspekten (bspw. den Bildungshabitus oder die Kapitalausstattung betreffend) sozusagen eine Position zwischen dem Herkunfts- und dem Aufstiegskontext ein, setzt zwei Vergleichsgruppen voraus. Diese bestehen aus Schülerinnen und Schülern, die einen gemessen an der sozialen Herkunft statistisch betrachtet wahrscheinlichen Bildungsweg eingeschlagen haben (vgl. Kapitel 1.1.2), der gemäß der oben diskutierten Forschungsergebnisse mit dem geringsten Transformationsdruck auf den primären Habitus einhergeht und damit diesbezüglich im maximalen Kontrast zu den Bildungsaufsteigern steht. Das trifft einerseits auf Schülerinnen und Schüler zu, die aus ähnlichen sozioökonomischen Kontexten stammen wie die Bildungsaufsteiger und die nach der Primarstufe auf eine Hauptschule gewechselt sind, und andererseits auf Schülerinnen und Schüler aus privilegierteren sozioökonomischen Verhältnissen, die ein Gymnasium besuchen.

Die Bildungsaufsteiger

Als Bildungsaufsteiger werden in dieser Untersuchung Personen aus unterprivilegierten, eher bildungsfernen Milieus bezeichnet, die es trotz des ausgeprägten statistischen Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungschancen geschafft haben, die Sekundarstufe I an einem Gymnasium zu bewältigen. Als Indikator für die soziale Herkunft der Bildungsaufsteiger wird der von Ganzeboom et al. entwickelte Index des sozioökonomischen Status ISEI (International Socio-Economic Index of Occupational Status) verwendet (Ganzeboom et al. 1992). Er basiert auf internationalen Erhebungen zu Einkommen und Bildungsniveau unterschiedlicher Berufsgruppen, die nach der internationalen Standardklassifikation der Berufe (ISCO-08[55]) von Osipov umcodiert und schließlich in ISEI-Werte umgewandelt wurden (Osipov et al.

[55] Die ISCO-08 wurde ab dem Jahr 2011 weltweit eingeführt und löst die noch gültigen Vorgängerversionen von 1988 ab (Ganzeboom 2010).

2011: 24). Der ISEI kann Werte zwischen 10 (niedrigster sozioökonomischer Status) und 90 (höchster sozioökonomischer Status) annehmen.

Statt die soziale Herkunft der Bildungsaufsteiger über den beruflichen Status des Vaters zu bestimmen, wie es lange Zeit üblich war und auch nach wie vor praktiziert wird, ist in dieser Studie der *Highest*-ISEI (HISEI) zu diesem Zweck herangezogen worden. Das heißt, dass nur der jeweils höchste ISEI-Wert Berücksichtigung gefunden hat, und zwar unabhängig davon, ob er der beruflichen Qualifikation des Vaters oder der der Mutter zuzuordnen ist. Dieses Vorgehen begründet sich einerseits mit dem steigenden Qualifikationsniveau von Frauen. Diese verzichten zwar immer noch mehrheitlich zumindest zeitweise auf die Ausübung ihres Berufes zugunsten der Kindererziehung, so dass der ökonomische Status über den Beruf des Vaters i.d.R. genauer bestimmt werden kann. Andererseits sind die Mütter diejenigen, die durch ihre erzieherische Tätigkeit maßgeblich für die Weitergabe des kulturellen Kapitals verantwortlich sind. Ihre besondere Rolle spiegelt sich auch in den Befunden zu bildungsbezogener Aufwärtsmobilität wider (Kapitel 1.3), weswegen die Nutzung des Highest-ISEI anstelle eines auf der Berufsposition des Vaters basierenden ISEI-Werts für sinnvoll erachtet wird.

Die Abgrenzung der Bildungsaufsteiger von den etablierten Gymnasiasten beruht auf einer Setzung und ist somit konstruiert. Als Bildungsaufsteiger gelten danach diejenigen Gymnasiasten, denen ein HISEI-Wert≤37 zuzuordnen ist. Das trifft auf etwa 1/6 aller Gymnasiasten in der Stichprobe zu. Ein HISEI≤37 steht für un- und angelernte Hilfskräfte, Anlagen- und Maschinenbediener, Fachkräfte in der Landwirtschaft und Fischerei, personenbezogene Dienstleistungsberufe in der Hauswirtschaft, Pflege und in Gaststätten u.a., den weitaus größten Teil aller Handwerks- und handwerksverwandten Berufe sowie Verkäufer. Ein HISEI≥38 steht für alle anderen Berufsgruppen, angefangen mit kaufmännischen Angestellten bis hin zu Führungskräften und Wissenschaftlern. 5/6 der Gymnasiasten oder genauer der Gymnasialeltern in der Stichprobe haben einen HISEI≥38.

Die befragten Neunt- und Zehntklässler stehen genau genommen erst kurz vor dem Abschluss der Mittelstufe. Da jedoch insbesondere der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe als entscheidende Statuspassage in der

Schulkarriere gilt und nach den Untersuchungen Kramers et al. darüber hinaus die Klasse 7 als „heimliche Statuspassage“ anzunehmen ist (Kramer et al. 2013), kann man davon ausgehen, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt der Befragung bereits geeignete Handlungsstrategien entwickeln konnte, um eine Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe zu erlangen. Nach Erhebungen der OECD hatte im Jahr 2008 jeder fünfte 15-Jährige bereits mindestens einmal eine Klasse wiederholt, wobei die Wiederholerquote an Hauptschulen am höchsten, an Gymnasien hingegen am niedrigsten liegt (OECD 2009). Vergleichbare Daten für Abiturienten in Gesamtdeutschland sind nicht vorhanden.

Andererseits ist zu beachten, dass sich Schülerinnen und Schüler dieser Altersklasse vermehrt mit adoleszenzspezifischen Problemen auseinandersetzen müssen, was ein Abfallen der schulischen Leistungen in dieser Schulstufe begünstigen könnte. Vor diesem Hintergrund wurde abgewogen, ob bzw. inwiefern es für die Identifikation von Bildungsaufsteigern sinnvoll sein könnte, für die Fallauswahl zusätzlich die letzten Zeugnisnoten in den Fächern Mathematik und Deutsch heranzuziehen, um die Wahrscheinlichkeit zu minimieren, dass die berücksichtigten Personen später scheitern und somit womöglich nicht mehr zu den Bildungsaufsteigern hinzuzurechnen wären. Die Entscheidung ist letztlich gegen dieses Vorgehen gefallen, da eine weitere Auswahl die Stichprobe verzerren und die Validität der Studie insgesamt herabsenken würde. Insbesondere ist zu vermuten, dass ein Herausfiltern der „Problemfälle“ mögliche Befunde zu Schwierigkeiten verwässert, mit denen sich im Speziellen Bildungsaufsteiger auseinandersetzen müssen (vgl. Kapitel 1.3).

Vergleichsgruppe I: Statistischer „Normalfall“ eines Hauptschülers

Darüber, was genau den statistischen „Normalfall“ eines Hauptschülers ausmacht, kann sicherlich trefflich gestritten werden. Unumstritten ist allerdings, dass die Wahrscheinlichkeit, nach der Primarschulzeit auf eine Hauptschule zu wechseln, zunimmt, je niedriger der sozioökonomische Status des Elternhauses ist. Dieser Zusammenhang wird auch auf der Grundlage der Daten der HaBil-Studie deutlich erkennbar. Um eine größtmögliche Vergleichbarkeit der Herkunftskontexte von Bildungsaufsteigern und Hauptschülern in vertikaler Perspektive zu gewährleisten, werden für die Vergleichsgruppe I ebenfalls diejenigen Fälle aus

dem Sample „Hauptschüler“ gefiltert, die einen HISEI≤37 aufweisen. Das betrifft knapp die Hälfte aller Hauptschüler. An Hauptschulen sind Schülerinnen und Schüler mit einem HISEI≤37 also anteilig dreimal häufiger vertreten als an Gymnasien.

Vergleichsgruppe II: Statistischer „Normalfall“ eines Gymnasiasten

Auch der „statistische Normalfall eines Gymnasiasten“ ist natürlich ein Konstrukt. Um die für Gymnasiasten repräsentative Datengrundlage nicht zu verfälschen und möglichst aussagekräftige Ergebnisse zu gewinnen, wird für alle Gymnasiasten mit einem HISEI-Wert≥38 angenommen, dass der Gymnasialbesuch den wahrscheinlichsten Bildungsweg darstellt. Dafür spricht zudem inhaltlich, dass der Anteil an Gymnasiasten in den letzten Jahrzehnten stetig gestiegen ist, so dass vermehrt Kinder auf Gymnasien wechseln konnten, deren Eltern selbst kein Abitur besitzen.

Diesen Überlegungen gemäß wurden folgende Teilstichproben aus dem Datenpool der HaBil-Studie gefiltert, nachdem er um diejenigen Fälle bereinigt worden war, für die kein ISEI-Wert ausgewiesen werden konnte:

Tab. 2: *Übersicht Stichprobe „Bildungsaufsteiger und Vergleichsgruppen“*

	Anzahl
Hauptschüler (HISEI≤37)	**540**
Bildungsaufsteiger (HISEI ≤37)	**220**
Gymnasiasten (HISEI≥38)	**1263**
Gesamt	**2023**

2.4 Operationalisierung theoretischer Konstrukte und Analyseverfahren

Die zu Anfang des zweiten Kapitels benannten, in den Arbeitshypothesen enthaltenen theoretischen Konstrukte werden im Folgenden operationalisiert. Des Weiteren werden die statistischen Verfahren vorgestellt, die zur Auswertung der Daten herangezogen wurden.

Analyseverfahren

Der für die HaBil-Studie konzipierte Fragebogen besteht neben sozio-demographischen Variablen vor allem aus Statements, zu denen sich die Befragten anhand eines 4er Antwortschemas („trifft genau zu“ bis „trifft gar nicht zu“) positionieren sollten. Die Statements sind geeignet, Mentalitäten und Handlungsdispositionen zu indizieren. Nach der Likert-Methode können aus der Kombination mehrerer Statements (Items), die auf dieselbe Zieldimension (latentes Konstrukt) verweisen, Skalen gebildet werden. Die Skalen liefern, insofern sie einem Reliabilitätstest unterzogen wurden, eine zuverlässigere Messung der Zieldimension als die Verwendung von Einzelfragen (vgl. dazu z.B. Diekmann 2002: 183ff.). Für die vorliegende Untersuchung wurde die Skalenbildung wie auch die Auswertung der gewonnenen Daten insgesamt mithilfe von SPSS vorgenommen. Zunächst wurde unter Berücksichtigung des Kaiser-Meyer-Olkin Kriteriums zur Überprüfung der Stichprobeneignung (KMO>0,6) eine Hauptkomponentenanalyse durchgeführt (vgl. dazu z.B. Kubinger et al. 2011: 529ff.; Bühl 2012: 589ff. (Kapitel 19)). Insofern es sich um eine Itembatterie mit zwei oder mehr antizipierten Komponenten handelte, wurde die Varimax Rotation verwendet, um die Zuordnung der Indiktatoren zu den Konstrukten zu erleichtern. Anhand der Kommunalitäten, die den Anteil an der Gesamtvarianz einer Variablen angeben, der durch die x allgemeinen Hauptkomponenten erklärt wird, der Faktorladungen der Items sowie des Trennschärfekoeffizienten, nicht zuletzt auch anhand inhaltlicher Argumente wurde über die Verwendung einzelner Items entschieden. Dabei wurde davon ausgegangen und berücksichtigt, dass die Ladung größer gleich 0,5 sein sollte.

Anschließend wurde ein Reliabilitätstest vorgenommen, um die Eindimensionalität der Konstrukte sicherzustellen. Für Crohnbachs Alpha wird gemeinhin ein Mindestwert von α>=0,7 für eine akzeptable, von α>=0,8 für eine

gute Reliabilität postuliert (Nunally 1978: 245). Mitunter wird auch dafür plädiert, für Konstrukte mit nur zwei oder drei Indikatoren einen niedrigeren Wert zuzulassen (Peter 1997: 180). Für die vorliegende Untersuchung wurden in Ausnahmefällen auch Skalen mit wenigen Variablen verwendet, deren Reliabilität oberhalb von α=0,65 liegt, da die vorliegende Untersuchung ein exploratives Design hat und auf Gruppenvergleiche, nicht auf Individualdiagnosen abzielt.

Weiterhin wurde davon ausgegangen, dass die Variablen, die auf eine Einstellungsmessung abzielen, Ordinalskalenniveau besitzen, da der Abstand zwischen den Kategorien nicht als gleich groß aufgefasst werden kann (vgl. dazu z.B. Jamieson 2004). Dafür spricht insbesondere die Tatsache, dass die vorliegenden Statements zur Einstellungsmessung nur vier Antwortoptionen beinhalten, also eine Entscheidung (Zustimmung/Ablehnung) der Befragten erzwingen. Daher wurde aus den Items, die jeweils ein latentes Konstrukt indizieren, anhand der Summenscores die gesuchte latente Variable berechnet. Fehlende Werte wurden dabei durch den fallbezogen Skalenmittelwert ersetzt (vgl. dazu Graham et al. 2003), wenn das Konstrukt aus mehr als drei Items besteht und mindestens zwei Drittel der zugehörigen Statements beantwortet wurden. Andernfalls wurde der Fall von der Analyse ausgeschlossen. Für die Clusteranalyse (s.u.) wurde auf der Grundlage der Summenscores eine Dichotomisierung der Variablen (Zustimmung/Ablehnung) vorgenommen.

Die explorative Clusteranalyse wurde durchgeführt, um möglichst homogene Gruppen mit ähnlichen Einstellungsmustern (milieuspezifische habituelle Dispositionen) aus der Gesamtheit der Fälle zu bilden, um auf dieser Grundlage verschiedene Typen jugendlicher Bildungsaufsteiger zu identifizieren. Als statistisches Verfahren wurde die Two-Step-Clusteranalyse für große Datensätze und kategoriale Variablen gewählt. Im Rahmen des Verfahrens wird eine deterministische Zuordnung der Objekte auf der Grundlage eines Wahrscheinlichkeitsmodells vorgenommen. Im ersten Schritt wird ein CF-Baum gebildet, der die Daten in kleinere Untercluster einteilt. Anschließend werden diese Untercluster über einen agglomerativen hierarchischen Clusteralgorithmus zusammengefasst. Die Two-Step-Clusteranalyse basiert auf der sog. BIRCH-Methode (Balanced Iterative Reducing and Clustering using Hierarchies) zum Clustern stetiger Daten. Der Unterschied zu dem von SPSS angebotenen

Verfahren liegt darin, dass jenes stetige und kategoriale Daten gleichzeitig verarbeiten kann. Das Distanzmaß für den Algorithmus wird von der Log-Likelihood-Funktion abgeleitet. SPSS bestimmt die optimale Anzahl der Cluster unter Verwendung des Bayes'schen Informationskriteriums (BIC) bei dieser Prozedur automatisch (vgl. dazu z.B. Bühl 2012: 656ff.; Bacher et al. 2010: 446ff). Das Ergebnis wurde auf Qualität und inhaltliche Plausibilität geprüft. Auf der Grundlage der Two-Step-Clusteranalyse wurde eine Clustervariable gebildet.

Schließlich wurde unter Verwendung nichtparametrischer statistischer Verfahren untersucht, ob bzw. inwieweit sich die Teilstichproben hinsichtlich der Verteilung von Merkmalsausprägungen unterscheiden. Dabei wurden Effekte und Interaktionseffekte der Geschlechtszugehörigkeit, des Migrationsstatus, der sozioökonomischen Herkunft (HISEI) und der Schulformzugehörigkeit geprüft. Die eingangs formulierten erkenntnisleitenden Annahmen sind vor dem Hintergrund der verwendeten Analyseverfahren als Alternativhypothesen zu interpretieren, da die angewendeten Tests von der Nullhypothese ausgehen, die zu vergleichenden Gruppen entstammten derselben Grundgesamtheit. Ein χ^2-Test bzw. ein Mann-Whitney-U- oder Kruskal-Wallis-Test auf dem Signifikanzniveau $\alpha=0{,}05$ (zweiseitig) gibt demnach an, dass Unterschiede in der zentralen Tendenz zwischen den Gruppen bezüglich einer abhängigen Variable bestehen, von denen angenommen werden kann, dass sie überzufällig sind. Die Stärke des statistischen Zusammenhangs wurde mithilfe des Kontingenzkoeffizienten Cramers V bestimmt. Variablen zur Einstellungsmessung wurden dabei dichotomisiert (Zustimmung/Ablehnung). Für die Überprüfung des statistischen Zusammenhangs zwischen zwei ordinalskalierten Variablen wurde der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman verwendet. Die Beurteilung der Effektstärke wurde orientiert an der Klassifikation von Cohen vorgenommen (Cohen 1988). Dem entsprechend wird von folgenden Konventionen für die Größe eines Effekts ausgegangen: 0,1 - 0,29 = schwach; 0,3 - 0,49 = mittel; > 0,5 = stark.

Operationalisierung theoretischer Konstrukte

a) Der Schulerfolg der Bildungsaufsteiger

In der vorliegenden Untersuchung wird zugrundegelegt, dass die Bildungsaufsteiger schon insofern bildungserfolgreicher als die Mehrheit der

Jugendlichen aus vergleichbaren sozioökonomischen Verhältnissen sind, als sie es in die neunte bzw. zehnte Klasse eines Gymnasiums geschafft haben. Da jedoch darüber hinaus angenommen wird, dass sich zumindest ein Teil der Bildungsaufsteiger aufgrund der Trägheit des primären Habitus mit Passungsproblemen und damit einhergehend wahrscheinlich auch schulischen Leistungsproblemen konfrontiert sieht, wird eine differenziertere Erfassung des Schulerfolgs notwendig. Diesbezügliche Daten wurden im Rahmen der HaBil-Studie in zweierlei Hinsicht erhoben. Einerseits wurden die Jugendlichen nach ihrer letzten Note in den Fächern Mathematik und Deutsch gefragt, andererseits sollten sie Auskunft darüber geben, ob sie sich bezüglich ihres weiteren schulischen Werdegangs sorgten (vgl. Tab. 3).

Tab. 3: *„Schulische Probleme“ – Ergebnis der Faktorenanalyse*

Schulerfolg Schulische Probleme	K	L	α
Ich bin bedrückt, weil ich momentan in der Schule einfach nicht klarkomme	,738	,859	,814
Ich mache mir Sorgen wegen der Dinge, die auf mich in der Schule noch zukommen	,582	,763	
Ich befürchte, dass mir meine Probleme über den Kopf wachsen	,640	,800	
In letzter Zeit ist in der Schule alles schief gelaufen	,620	,787	

Dies ist insofern relevant, als auf der Grundlage der genannten Noten kein umfassendes Bild vom Schulerfolg der Bildungsaufsteiger generiert werden kann. Eine mangelhafte Note in einem anderen Hauptfach (Fremdsprachen) und/oder zwei oder mehreren sog. Nebenfächern etwa würde ebenfalls auf schulische Probleme hinweisen und daher vermutlich in der Mehrheit der Fälle dazu führen, dass die schulische Situation als problematisch eingeschätzt würde, auch wenn die Noten in den Fächern Mathematik und Deutsch ausreichen. Des Weiteren wird als Indikator für den bisherigen Schulerfolg die Information darüber herangezogen, ob bereits eine oder mehrere Klassen wiederholt wurden.

b) Die Habitus der Bildungsaufsteiger

Der Habitus als Dispositionssystem eines sozialen Akteurs und Spiegelbild seines inkorporierten Kulturkapitals wird in der vorliegenden Untersuchung durch eine Clusteranalyse modelliert, in die neun dichotomisierte Skalen (Zustimmung/Ablehnung) einbezogen werden, die differente Wertehaltungen,

Einstellungs- und Handlungsmuster („*Grundorientierungen*“) repräsentieren und zum Teil eine jugendspezifische Überarbeitung der Sinus-Milieuindikatoren beinhalten. Auf den folgenden beiden Seiten findet sich eine Übersicht über die verwendeten Skalen.

Tab. 4: *Dimensionen milieuspezifischer Habitus – Ergebnis der Faktorenanalyse (9 Faktoren; Varianzaufklärung 59%; KMO: 0,877)*

Faktor 1: Chauvinistische Grundorientierung (Geschlechterrollenbild)	K	L	α
In einer Ehe sollte der Mann arbeiten gehen und die Frau zuhause bleiben	,577	,697	,89
Zuhause sollte der Mann das letzte Wort haben	,653	,788	
Für Jungen ist es wichtiger einen guten Ausbildungsplatz zu bekommen als für Mädchen	,621	,764	
Männer eignen sich besser für höhere Positionen als Frauen	,684	,808	
Beruflich erfolgreiche Frauen sind oft abstoßend	,475	,643	
Es fällt mir schwerer Anweisungen von einer Frau zu befolgen als von einem Mann	,522	,692	
Frauen sollten nicht auf dem Bau arbeiten - das können Männer einfach besser	,602	,571	
Männer sollten nicht in Pflegeberufen arbeiten - das können Frauen einfach besser	,607	,641	
Bei hoher Arbeitslosigkeit sollten Männer zuerst die Arbeitsplätze bekommen und dann erst die Frauen	,606	,766	
Faktor 2: Körperbetonende Grundorientierung („Körper vor Geist“)	K	L	α
Ich finde gutes Aussehen wichtiger als gute Noten	,673	,778	,77
Ich strenge mich beim Sport mehr an als in der Schule	,450	,579	
Bei der Arbeit zupacken zu können, ist wichtiger als gute Noten	,406	,549	
Ich habe nur meinen Körper, um zu bestehen	,521	,561	
Dass ich attraktiv bin, ist wichtiger als gute Noten	,710	,805	
Faktor 3: Hedonistische Grundorientierung (Spaß & Spontanität)	K	L	α
Ich bin immer bereit, ein Risiko einzugehen	,571	,688	,66
Sicherheit im Leben ist mir egal, ich möchte vor allem ein aufregendes Leben führen	,563	,678	
Ich möchte vor allem Spaß im Leben haben	,422	,568	
Ich tue Dinge häufig ganz spontan	,503	,682	
Faktor 4: Zielstrebige Grundorientierung	K	L	α
Wenn ich etwas Neues lerne, übe ich dafür regelmäßig	,454	,615	,70
Bei allem, was ich tue, strenge ich mich sehr an	,673	,811	
Auch wenn ich allein bin, versuche ich, meine Arbeiten gut zu erledigen	,581	,727	
Ich bin sehr ehrgeizig	,540	,666	

Faktor 5: **Soziale Grundorientierung**	K	L	α
Es ist wichtig, für Frieden in der Welt einzutreten	,724	,832	,80
Es ist wichtig, Schwachen zu helfen	,721	,822	
Man sollte sich dafür einsetzen, dass es weniger Unterdrückung und Ausbeutung auf der Welt gibt	,694	,840	
Faktor 6: **Planlos-passive Grundorientierung**	K	L	α
Für die Zukunft zu planen, halte ich für sinnlos: Es kommt doch alles ganz anders	,632	,744	,82
Ich lebe hier und jetzt und möchte nicht an später denken	,623	,753	
Im Grunde ist das Leben ganz einfach: Man kommt immer irgendwie durch	,614	,674	
Faktor 7: **Fatalistische Grundorientierung**	K	L	α
Für mich gibt es wenig Chancen, etwas zu erreichen	,537	,637	,67
Meine Aussichten für die Zukunft sind so schlecht, dass es keinen Sinn macht, mich anzustrengen	,587	,735	
Meine Zukunft ist so unsicher, da lohnt sich eine Planung nicht	,577	,655	
Faktor 8: **Angepasste Grundorientierung (Regelkonformität)**	K	L	α
Man sollte sich einfügen und anpassen	,733	,829	,65
Ich finde, man sollte sich an die Regeln halten und tun, was von einem verlangt wird	,664	,738	
Faktor 9: **Meritokratische Grundorientierung (Leistungsideologie)**	K	L	α
Jemand, der es zu nichts bringt, ist selber schuld	,626	,756	,65
Es sind immer die Faulen, die Probleme bekommen.	,657	,761	

Da sich auf der Grundlage der vorhandenen Daten der Habitus im Spektrum von traditionellen bis postmodernen Orientierungen nicht so differenziert erfassen lässt, wie es etwa im Rahmen der im Theorieteil vorgestellten Milieuforschungsansätze (AGIS-Milieus, Sinus-Milieus) praktiziert wurde, wird in einem zweiten Schritt die Befragung der Jugendlichen bezüglich ihrer selbst- und fremdzugeschriebenen Stärken so ausgewertet, dass sich die Beschreibung habitueller Dispositionen clusterspezifisch noch weiter verdichten lässt. Die Faktoren „zielstrebige“, „planlos-passive“ und „fatalistische Grundorientierung“ indizieren im Besonderen die Schulkompatibilität des Habitus, was im Rahmen der Ergebnispräsentation näher expliziert wird.

Selbstkonzept und Anerkennungszusammenhänge

Die Statements („Andere finden mich gut, weil…“), die auf die Stärken oder Kompetenzen, evtl. auch Interessen der befragten Jugendlichen verweisen, also Teile ihres Selbstkonzeptes indizieren können, sind so formuliert worden, dass sie gleichzeitig Rückschlüsse auf gesellschaftliche Anerkennungszusammenhänge und Zugehörigkeitskontexte zulassen. Unklar ist, ob die Befragten mit jenen „Anderen“, von denen sie Anerkennung erfahren, eher ihre Peers, ihre Familie oder sonstige Personen aus dem engeren und weiteren sozialen Umfeld assoziieren (z.B. Lehrer, Trainer, Sportskameraden, Gemeindemitglieder usw.). Es kann zwar vor dem Hintergrund der dargelegten zunehmenden Bedeutung von Peerbeziehungen im Kontext der Pubertät vermutet werden, dass die Befragten insbesondere der Wertschätzung und Achtung durch Gleichaltrige einen hohen Stellenwert beimessen, die Annahme bleibt jedoch letztlich spekulativ. Es ist also allgemeiner davon auszugehen, dass anhand der entsprechenden Statements zusätzlich Informationen über das soziale Kapital der Jugendlichen gewonnen werden können, welches auf den Zugehörigkeiten eines Akteurs zu verschiedenen Gruppen beruht, die sich durch materielle und symbolische Austauschbeziehung konstituieren. Alle Beziehungen, die den Befragten als Ressource für Anerkennung, Respekt, Freundschaft, Solidarität, Unterstützung usw. dienen, sind nach Bourdieu dem sozialen Kapital hinzuzurechnen (vgl. dazu Bourdieu 1983: 191ff.). Die Skalen, die aus den Statements gebildet wurden, die die Dimensionen anerkannter jugendspezifischer Selbstkonzepte beschreiben sollen, werden nachfolgend abgebildet.

Tab. 5: *Dimensionen anerkannter jugendspezifischer Selbstkonzepte - Ergebnis der Faktorenanalyse*

(8 Faktoren; Varianzaufklärung 60%; KMO: 0,908)

Faktor 1: **Schule: hohe Aspirationen/gute Leistungen** Andere finden mich gut, weil…	K	L	α
...die Lehrer mich mögen.	,460	,557	,82
…ich meine berufliche Zukunft plane.	,533	,612	
…ich fleißig in der Schule bin.	,719	,820	
… ich vermutlich einen guten Schulabschluss machen werde.	,629	,715	
…ich gute Noten habe.	,688	,798	

Faktor 2: **Sprachkompetenzen** Andere finden mich gut, weil…	K	L	α
...ich mehr als eine Sprache spreche.	,633	,703	,68
…ich gut deutsch kann.	,690	,706	
Faktor 3: **Delinquenter Nonkonformismus** Andere finden mich gut, weil…	K	L	α
...ich schon mal was Verbotenes gemacht habe.	,540	,506	,81
… ich einfach mal klaue.	,406	,625	
…ich mich auch mal prügele.	,555	,619	
…ich die Schule nicht so wichtig nehme.	,504	,531	
…ich schon mal Pornovideos auf meinem Handy zeigen konnte.	,493	,647	
… ich auch mal blau mache.	,493	,650	
…ich in der Klasse der Obermacker bin.	,515	,649	
… ich schon mal Prügeleien mit meinem Handy aufgenommen habe.	,579	,726	
Faktor 4: **Szenetauglichkeit (Jugendkultur)** Andere finden mich gut, weil…	K	L	α
...ich tolle Partys gebe.	,623	,738	,85
… ich immer die neueste Musik habe.	,593	,700	
…ich die wichtigen Leute in der Stadt kenne.	,585	,670	
…ich angesagte Klamotten trage.	,651	,697	
…ich mich super stylen kann.	,626	,666	
… ich viel auf Partys bin.	,628	,701	
Faktor 5: **Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen** Andere finden mich gut, weil…	K	L	α
...ich den Lehrern meine Meinung sage.	,613	,615	,70
… ich selbstbewusst bin.	,645	,674	
…ich mich unter Gleichaltrigen durchsetzen kann.	,662	,668	
Faktor 6: **Informatik-/Technikkompetenzen** Andere finden mich gut, weil…	K	L	α
...ich mich mit Computern gut auskenne.	,727	,767	,84
… ich gut Dinge reparieren kann.	,736	,816	
…ich technische Probleme lösen kann.	,845	,883	
Faktor 7: **Gesundheitsbewusstes Verhalten** Andere finden mich gut, weil…	K	L	α

…ich sportlich bin.	,505	,558	,72
…ich auf meine Gesundheit achte.	,762	,786	
..ich mich gut ernähre.	,736	,787	
Faktor 8: **Starke familiale Bindung** Andere finden mich gut, weil…	K	L	α
...ich viel Zeit für meine Familie habe.	,751	,867	,67
… ich Probleme meiner Eltern und Geschwister lösen kann.	,742	,823	

Copingstrategien

Um die Charakterisierung der habituellen Dispositionen der Bildungsaufsteiger im Vergleich zu denjenigen der Hauptschüler aus ähnlichen sozioökonomischen Verhältnissen und denjenigen der anderen Gymnasiasten aus Familien mit mittlerem bzw. gehobenen Sozialstatus bildungsbezogen auszudifferenzieren, werden schließlich die im Rahmen der HaBil-Untersuchung erhobenen Informationen zu Copingstrategien der Jugendlichen analysiert, die nach eigenen Angaben bei schulbezogenen Problemen zum Einsatz gebracht werden. So können Aussagen über (milieuspezifische) bildungsbezogene Handlungsmuster getroffen werden. Der für die HaBil-Studie verwendete Fragebogen beinhaltet dreizehn Statements zu Copingstrategien, die zwar nach dem Grad der Aktivität bzw. Passivität, der vermuteten Eignung zur Problembewältigung o.ä. unterteilt werden können (die Faktorenanalyse ergibt fünf Hauptkomponenten), die sich aber aufgrund mangelnder interner Konsistenz und Eindimensionalität nicht gut zur Bildung einer bzw. mehrerer Skalen eigenen. Nach Überprüfung der inhaltlichen Plausibilität signifikanter Korrelationen zwischen den Variablen wurde entschieden, die Einzelvariablen für die Untersuchung zu verwenden. Sie werden an dieser Stelle nicht aufgelistet, sondern im Ergebnisteil vorgestellt und inhaltlich interpretiert.

c) Schulkompatibilität des Habitus

Gemäß dem formulierten Erkenntnisinteresse ist die vergleichende Beschreibung habitueller Dispositionen notwendig, aber nicht hinreichend, um fundierte Aussagen über Passungskonstellationen zwischen schulischen Erwartungen und milieuspezifischen Habitus tätigen zu können. Daher wird im Rahmen der Ergebnisdarstellung außerdem eine inhaltliche Interpretation der

Grundorientierungen, Selbstkonzepte und bildungsbezogenen Copingstrategien hinsichtlich ihrer Schulkompatibilität vorgenommen. Neben den Indikatoren für den Schulerfolg der Bildungsaufsteiger können zwei Skalen herangezogen werden, um die Plausibilität der Interpretation grundlegend zu überprüfen. Dabei wird vor dem Hintergrund der im Theorieteil der Untersuchung dargelegten Forschungsbefunde davon ausgegangen, dass die Skala „Schulentfremdung“ positiv mit schulischen Problemen bzw. schlechten Noten und schulinkompatiblen habituellen Dispositionen korreliert, die Skala „Schulfreude“ hingegen negativ. Umgekehrt sollte die Skala „Schulfreude“ im Sinne der Arbeitshypothesen positiv mit guten schulischen Leistungen und schulkonformen habituellen Dispositionen korrelieren, die Skala „Schulentfremdung“ dagegen negativ. Da gemäß der diskutierten aktuellen Untersuchungsergebnisse davon auszugehen ist, dass die Bandbreite möglicher Haltungen gegenüber der Schule mindestens um die eher nüchterne Wahrnehmung von Schule als „funktionalem Qualifizierungsraum“ ergänzt werden muss, wurde zur Untersuchung der Fälle, die weder der „Schulentfremdung“ noch der „Schulfreude“ zugestimmt haben, eine Dummy-Variable „Sonstige Wahrnehmung von Schule“ gebildet.

Tab. 6: *Schulbezogene habituelle Dispositionen – Ergebnisse der Faktorenanalyse*

Faktor 1: Schulentfremdung	K	L	α
Ich bin von Schule total genervt	,502	,709	,84
Ich gehe nur zur Schule, weil ich muss	,541	,735	
Lernen ist nichts für mich	,502	,708	
Ich weiß nicht, was ich in der Schule soll	,559	,748	
Ich bin eher für andere Sachen als Schule gemacht	,638	,799	
Aus der Schule will ich so schnell wie möglich raus	,567	,753	

Faktor 2: Schulfreude	K	L	α
Schule macht mir richtig Spaß	,710	,842	,72
Ich freue mich auf das, was in der Schule noch kommt	,668	,817	
Ich fühle mich wohl in der Schule	,547	,740	

d) Der Herkunftskontext der Bildungsaufsteiger

Der Herkunftskontext der Bildungsaufsteiger wird in dieser Untersuchung durch das „Zuhause“ repräsentiert, bei dem es sich mehrheitlich um die Familie der Befragten handeln dürfte. Zu ihrem „Zuhause“ haben die Jugendlichen verschiedene Angaben gemacht, die Rückschlüsse auf die Kapitalausstattung zulassen. Die eingangs formulierten Hypothesen beziehen sich einerseits auf die Frage nach Unterschieden zwischen den Teilstichproben hinsichtlich der Ausstattung des Zuhauses mit ökonomischem und kulturellem Kapital und andererseits auf die Frage, inwieweit das „Zuhause“ als soziales Kapital der Jugendlichen schulbezogen mobilisiert werden kann.

Soziales Kapital

Das soziale Kapital in der Familie wird in der vorliegenden Untersuchung anhand zweier Skalen operationalisiert. Die erste Skala (Tab. 7) beinhaltet Items, die den Umgang der Familie mit dem Schulbesuch des Kindes aus dessen Perspektive indizieren und Auskunft darüber geben, inwieweit es in der Familie Aufmerksamkeit, Unterstützung und Rückhalt bekommt:

Tab. 7: *Soziales Kapital 1 (emotionale Hilfestellung durch die Familie: Aufmerksamkeit, Unterstützung, Rückhalt) – Ergebnis der Faktorenanalyse*

Soziales Kapital 1 (Aufmerksamkeit, Unterstützung, Rückhalt durch die Familie) Items: (Wie wird bei dir Zuhause mit der Schule umgegangen?)	K	L	α
Meine Familie ist sehr daran interessiert, wie es mir in der Schule geht	,666	,816	,72
Ich bekomme zuhause jede mögliche Unterstützung, damit ich gut durch die Schule komme	,738	,859	
Meine Familie steht in jedem Fall voll hinter mir	,519	,721	

Davon unterschieden wird in dieser Untersuchung die konkrete Hilfeleistung des Zuhauses bezogen auf Lerninhalte, da davon auszugehen ist, dass hier Differenzen zwischen den Teilstichproben zuungunsten der Bildungsaufsteiger erkennbar werden:

Tab. 8: *Soziales Kapital 2 (inhaltliche Hilfestellung durch die Familie) – Ergebnis der Faktorenanalyse*

Soziales Kapital 2 (inhaltliche Hilfeleistung durch die Familie) Items: (Wie wird bei dir Zuhause mit der Schule umgegangen?)	K	L	α
Zuhause kann ich gut über den Unterrichtsstoff reden	,739	,860	,64
Meine Familie kann mir bei den Hausaufgaben helfen	,739	,860	

Die Befragung beinhaltet nur zwei Items, die auf den Faktor „inhaltliche Hilfeleistung“ verweisen. Die Skala ist mit einem α-Wert von 0,644 streng genommen nicht reliabel. Kombiniert man aber die Items der ersten Skala mit denen der zweiten und führt anschließend einen Reliabilitätstest durch, so ergibt sich ein α-Wert von 0,761 für eine Skala „schulbezogene Unterstützungsleistungen“, in die die Items der Skala „inhaltliche Hilfeleistung“ mit einer Ladung von 0,735 bzw. 0,667 eingebunden sind. Der für beide Skalen relativ niedrige α-Wert lässt sich vor diesem Hintergrund relativieren. Es überwiegt m.E. der Nutzen einer getrennten Betrachtung für dieses Forschungsvorhaben. Darüber hinaus wurden sechs Einzelvariablen verwendet, die den elterlichen Einsatz für schulische Belange ihres Kindes, familiale Probleme, Leistungsdruck und elterliches Desinteresse anzeigen sollen.

Kulturelles und ökonomisches Kapital

Das kulturelle Kapital des Herkunftskontextes liegt in institutionalisierter, objektivierter und inkorporierter Form vor. Auf das institutionalisierte Kulturkapital (Schul- und Berufsabschluss) sowie das ökonomische Kapital des Herkunftskontextes kann anhand des ISEI-Wertes geschlossen werden. Die Gültigkeit der Messung der ökonomischen Lage kann vermittels weiterer Indikatoren (Selbsteinschätzung der finanziellen Lage sowie der Wohnsituation, Anzahl der Autos im Familienbesitz, Anzahl der Urlaube in den letzten 12 Monaten) hinterfragt werden. Angaben zum objektivierten Kulturkapital liegen nur insofern vor, als die Befragten Auskünfte über die Anzahl der im Hause vorhandenen Bücher geben sollten. Die Bücherzahl an sich sagt nichts darüber aus, inwieweit es sich um Literatur handelt, die Bildungswissen vermittel, das schulbezogen nutzbar gemacht werden kann. Allerdings kann anhand des

Bücherbesitzes in den Teilstichproben im Vergleich darauf geschlossen werden, inwieweit in den Familien ein generelles Interesse am Lesen vorhanden ist. Die Fähigkeit, „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren“, wird von der OECD als Kernkompetenz und Voraussetzung interpretiert, „um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Baumert et al. 2001: 23). Repräsentativstudien wie die Shell-Jugendstudie (Hurrelmann et al. 2006), die TIMMS-Studie (Baumert et al. 2000) oder die IGLU-Studie (Bos et al. 2003; 2006) erheben die Bücheranzahl als Indikator für das kulturelle Kapital. Alle genannten Untersuchungen zeigen im Ergebnis eine Korrelation zwischen dem sozioökonomischen Status, der im Hause vorhandenen Bücherzahl und dem Schulerfolg. Die Validität der „Bücherfrage“ erscheint mittlerweile konsensfähig, die Reliabilität wurde von Paulus anhand einer Test-Retest-Untersuchung an Grundschulen überprüft und als „vertretbar“ eingeschätzt (die Antworten beider Messungen im Abstand von sechs Tagen korrelierten mit $r=0{,}81$; $n=8.576$, $p>0.00$) (Paulus 2009: 6). Aussagen über das inkorporierte Kulturkapital des Herkunftskontextes können anhand der Daten der HaBil-Studie allenfalls mittelbar getroffen werden, insofern als davon auszugegangen wird, dass sich in den Habitus der Befragten das Kulturkapital des Herkunftskontextes wenigstens teilweise manifestiert.

e) Die Lehrer der Bildungsaufsteiger

Auch die Lehrer werden in der vorliegenden Untersuchung als Teil des sozialen Kapitals der Bildungsaufsteiger definiert. Sie sind in besonderem Maße für die fachliche Unterstützung verantwortlich, aber auch für die Förderung der schulbezogenen Entwicklung im Allgemeinen etwa durch Motivation, Anerkennung und Wertschätzung der Fähigkeiten und Fertigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler oder durch Beratung in schul- bzw. bildungs- und qualifikationsbezogenen Angelegenheiten. Die Erfahrungen der Bildungsaufsteiger mit ihren Lehrern werden ebenfalls anhand zweier Skalen sowie einiger Einzelindikatoren operationalisiert. Die erste Skala beinhaltet acht Items, die auf die Zieldimension „positive Lehrererfahrung“ verweisen und indizieren, ob bzw. inwieweit die Befragten sich von ihren Lehrern anerkannt,

motiviert und gefördert fühlen:

Tab. 9: *Soziales Kapital 3 (positive Erfahrungen mit Lehrern: Anerkennung, Motivation, individuelle Förderung) – Ergebnis der Faktorenanalyse*

Soziales Kapital 3 (positive Erfahrungen mit Lehrern: Anerkennung, Motivation, individuelle Förderung) Items:	K	L	α
Wie denkst du im Allgemeinen über Lehrer? Mit Lehrern kann man über alles reden	,457	,676	,84
Wie denkst du im Allgemeinen über Lehrer? Lehrer loben, wenn sich ein Schüler verbessert	,454	,674	
Wie denkst du im Allgemeinen über Lehrer? Lehrer nehmen auf die Wünsche von Schülern Rücksicht	,529	,727	
Wie denkst du im Allgemeinen über Lehrer? Lehrer schaffen es, dass Lernen Spaß macht	,499	,707	
Wie denkst du im Allgemeinen über Lehrer? Lehrern fällt auf, wenn ich mich verbessere oder verschlechtere	,397	,630	
Wie denkst du im Allgemeinen über Lehrer? Meine Lehrer erklären so lange, bis auch schwächere Schüler es verstehen	,470	,685	
Unsere Lehrer unterstützen mich	,543	,737	
Ich habe das Gefühl, ich werde in der Schule gut gefördert	,483	,695	

Da hypothetisch davon ausgegangen wird, dass gerade Bildungsaufsteiger an Gymnasien vor dem Hintergrund von habituellen Passungsproblemen vergleichsweise häufig „negative Lehrererfahrungen“ machen, soll eine zweite Skala auf eben jene Zieldimension verweisen:

Tab. 10: *Soziales Kapital 4 (negative Erfahrungen mit Lehrern: Ungleichbehandlung, Nichtanerkennung, Konflikte) – Ergebnis der Faktorenanalyse*

Soziales Kapital 4 (negative Erfahrungen mit Lehrern: Ungleichbehandlung, Nichtanerkennung, Konflikte) Items:	K	L	α
Mit den Lehrern habe ich viel Streit	,642	,801	,69
Mit anderen Lehrern wäre ich besser in der Schule	,543	,737	
Ich werde in der Schule schlechter behandelt als die anderen	,677	,823	

Das theoretische Konstrukt negativer Lehrererfahrungen wird durch die vorliegenden Items nicht umfassend abgebildet. Negative Lehrererfahrungen können etwa auch aus einem als inadäquat empfundenen Lernarrangement, einem ungünstigen Unterrichtsklima o.ä. resultieren. Diese Skala steht eher für eine gefühlte Ungleichbehandlung durch Lehrer und daraus erwachsende Konflikte mit selbigen. Sie weist eine vergleichsweise geringe Reliabilität auf. Das kann etwa

damit zusammenhängen, dass Schüler, die sich in der Schule diskriminiert fühlen, nicht unbedingt die aktive Auseinandersetzung (Streit) mit dem Lehrer suchen oder dass Schüler aus anderen Gründen in einen Konflikt mit Lehrern geraten. Wer generell dem Schulischen nicht zugeneigt ist (Schulentfremdung) und daher negative Erfahrungen mit Lehrkräften macht, muss nicht unbedingt zu dem Schluss gelangen, dass andere Lehrer die Situation verbessern würden. Vor diesem Hintergrund und in Anbetracht der Tatsache, dass in die Skalenbildung nur drei Items einbezogen wurden, kann ein α-Wert von 0,688 als hinnehmbar gewertet werden. Inhaltlich spricht dafür, dass die Skala tendenziell einen ganz bestimmten Typus des Bildungsaufsteigers repräsentiert, nämlich den, der sich nicht besonders angepasst verhält, sondern vor dem Hintergrund von Diskriminierungserfahrungen oppositionell auftritt (vgl. Kapitel 1.4). Die Verwendung der Skala kann also Hinweise darauf liefern, ob diese Dimension negativer Erfahrungen mit Lehrern bei Bildungsaufsteigern tatsächlich häufiger zu messen ist.

Im Theorieteil dieser Arbeit wurden qualitative Forschungsbefunde vorgestellt (Helsper et al. 2008; 2009; Kramer et al. 2009; Maaz et al. 2009), die darauf hinweisen, dass auf der Organisationsebene nicht nur von einer Schulformspezifität der schulischen Erwartungen an die primären Habitus der Schülerinnen und Schüler ausgegangen werden kann, sondern dass es auch substanzielle Unterschiede zwischen den Schulkulturen einzelner Schulen gibt, die wiederum ein breiteres Spektrum möglicher Passungskonstellationen zwischen primärem Habitus und sekundärem, von der Schule erwarteten Habitus implizieren würden. Aufgrund der geringen Fallzahlen pro Schule, insbesondere in der Teilstichprobe der Bildungsaufsteiger, ist die Datengrundlage dieser Untersuchung nicht verlässlich genug, um der Frage nach den Schulkulturen einzelner Schulen nachzugehen.

3. Ergebnisse

3.1 Soziodemographische Merkmale der Befragten

a) Alter

Etwa 70% aller befragten Jugendlichen wurde in den Jahrgängen 1993 und 1994 geboren. Sie waren demnach zum Zeitpunkt der Befragung mehrheitlich zwischen fünfzehn und sechzehn bzw. siebzehn Jahren alt. Weitere knapp 18% stammen aus dem Geburtsjahrgang 1995, rund 10% aus dem Jahrgang 1992 und gut 2% aus dem Jahrgang 1991. Die Hauptschüler und die Bildungsaufsteiger sind im Gesamten betrachtet etwas älter, was darauf hinweist, dass sie häufiger eine Klasse wiederholen mussten.

b) Geschlecht

Die Tabelle 11 gibt Aufschluss über die Verteilung der Geschlechter innerhalb der drei Teilstichproben. Während unter den Hauptschülern mit einem HISEI-Wert≤37 Jungen leicht überrepräsentiert sind, offenbart sich bei den Gymnasiasten insgesamt ein eher umgekehrtes Bild. Der Unterschied ist statistisch signifikant. Die Teilstichproben zeigen somit denselben Trend an, der auch im Rahmen anderer Repräsentativstudien aufgedeckt wurde (vgl. Kapitel 1.1.3): Mädchen konnten in den vergangenen Jahrzehnten bezogen auf die Schulbildung nicht nur gegenüber den Jungen aufholen, sondern diese sogar überrunden. Im Vergleich der Hauptschüler mit den Bildungsaufsteigern, die, wie dargelegt, aus ähnlichen Herkunftskontexten stammen, zeigt sich, dass Mädchen offenbar etwas häufiger der Bildungsaufstieg gelingt.

Tab. 11: *Geschlechterstruktur in den Teilstichproben*

	% männlich	% weiblich
Hauptschüler (HISEI≤37)	**56,1**	**43,9**
Bildungsaufsteiger (HISEI≤37)	**46,6**	**53,4**
Gymnasiasten (HISEI≥38)	**46,9**	**53,1**

c) *Migrationshintergrund*

Ob ein Migrationshintergrund vorliegt, wurde über das Kriterium „zuhause gesprochene Sprache“ indiziert. Danach haben diejenigen, die zuhause ausschließlich deutsch sprechen, keinen Migrationshintergrund. Wer hingegen eine oder mehrere andere Sprachen zuhause zu Verständigungszwecken nutzt, gilt als Person mit Zuwanderungsgeschichte. Osipov et al. merken zu dieser Vorgehensweise an, dass eine Verzerrung der Stichprobe durch Allochthone, die in der Familie nur auf Deutsch kommunizieren, nicht zu erwarten sei, da es sich um eine verschwindend geringe Anzahl handele (Osipov et al. 2011: 30). Das Statistische Bundesamt definiert den Migrationshintergrund so, dass Abkömmlinge von Zugewanderten in der 3. Generation nicht mehr als „Person mit Migrationshintergrund“ gelten, wenn beide Elternteile deutsche Staatsangehörige sind. Da es allerdings nicht unwahrscheinlich ist, dass auch in diesen Familien nicht ausschließlich deutsch gesprochen wird, ist zu erwarten, dass der Anteil der Personen mit einem Migrationshintergrund in der vorliegenden Studie leicht erhöht ist.

Die Tabelle 12 zeigt, dass die Ausprägung des Merkmals „Migrationshintergrund“ in den Gruppen unterschiedlich verteilt ist. Die Verteilung in der Teilstichprobe der Gymnasiasten (inkl. der Bildungsaufsteiger) stimmt weitgehend mit den Mikrozensusdaten aus dem Jahr 2011 überein (vgl. Kapitel 1.1.4). Danach hat ein Anteil von 77% der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien keinen Migrationshintergrund. In der vorliegenden Stichprobe sind es 70%. Es wird also, wie erwartet, eine leichte Verzerrung der Stichprobe bezüglich des Anteils an Personen mit Zuwanderungsgeschichte ersichtlich.[56] Insgesamt zeichnet sich unabhängig davon der allgemeine Trend der Überrepräsentation von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund an Hauptschulen und der (weniger ausgeprägten) Unterrepräsentation selbiger an Gymnasien ab.[57] Vor diesem

---

[56] Der Vergleich der ungefilterten Teilstichprobe „Hauptschüler“ aus dem HaBil-Datensatz mit den Mikrozensusdaten zeigt eine ähnliche Tendenz: Während laut Mikrozensus (2011) 57% der Hauptschüler keinen Migrationshintergrund haben, sind es anhand der HaBil-Daten 51%.

[57] Die Mikrozensusdaten (2011) zeigen, dass von allen Schülerinnen und Schülern in Deutschland rund 72% keinen Migrationshintergrund haben. Von einer Unterrepräsentation der Personen mit Migrationshintergrund an Gymnasien anhand der vorliegenden Stichprobe kann insbesondere dann gesprochen werden, wenn man den hier im Vergleich zu anderen Repräsentativstudien leicht erhöhten Anteil an Personen mit Zuwanderungsgeschichte berücksichtigt.

Hintergrund sticht die Gruppe der Bildungsaufsteiger besonders hervor. Personen mit Zuwanderungsgeschichte erscheinen auf den ersten Blick unter den Bildungsaufsteigern deutlich überrepräsentiert. Relativierend ist aber zu bemerken, dass einerseits ein leicht erhöhter Anteil in der Stichprobe vorhanden ist und dass andererseits Allochthone weitaus häufiger in unterprivilegierten sozialen Verhältnissen leben, so dass bezüglich der Verteilung vor allem der beschriebene Herkunftseffekt deutlich wird. Gemessen an dem für die Bildung der Teilstichproben ausschlaggebenden ISEI-Wert von 37 als Obergrenze müssten etwa 50% der Fälle innerhalb der Teilstichproben „Hauptschüler“ und „Bildungsaufsteiger“ einen Migrationshintergrund aufweisen, wenn ihr Anteil proportional zum Anteil dieser Personengruppe an der Gesamtbevölkerung läge.[58] Es wird also ersichtlich, dass Jugendliche mit einer Zuwanderungsgeschichte unter den Bildungsaufsteigern auch dann leicht überrepräsentiert sind, wenn man den Effekt der sozialen Herkunft kontrolliert. Dieser Befund ist vor dem Hintergrund der dargestellten aktuellen bildungswissenschaftlichen Diskussion um die Mehrfachbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem auffällig.

Tab. 12: *Ausprägung des Merkmals „Migrationshintergrund“ in den Teilstichproben*

	% ohne Migrationshintergrund	% mit Migrationshintergrund
Hauptschüler (HISEI≤37)	**52,4**	**47,6**
Bildungsaufsteiger (HISEI≤37)	**40,0**	**60,0**
Gymnasiasten (HISEI≥38)	**75,5**	**24,5**

Von den insgesamt 696 Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wurden 82% in Deutschland geboren. 90,5% aller Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sprechen in der Familie deutsch, 30% sprechen türkisch, 15% russisch, 8,2% polnisch, 7,3% arabisch, 6% kurdisch, 5,5% serbisch/kroatisch, 5,3% italienisch, 4,2% spanisch, 2,9% albanisch, 2,4% portugiesisch, 2,4% rumänisch, 2,3% griechisch und 31,3% sprechen eine andere

[58] Ein ISEI-Wert von 37 entsprach laut PISA im Jahr 2000 dem Durchschnittswert aller in Deutschland lebenden Personen mit einem Migrationshintergrund (Baumert & Schümer 2001, 344f.).

als die genannten Sprachen (jeweils mit einem Anteil von unter 2%; Mehrfachnennungen waren möglich).

Auch unter den Bildungsaufsteigern mit Zuwanderungsgeschichte sind anteilig etwas mehr Mädchen als Jungen vorhanden (54% zu 46%). Die nachfolgende Tabelle zeigt die Stichprobe der Bildungsaufsteiger differenziert nach den soziodemographischen Merkmalen Migrationshintergrund und Geschlecht.

Tab. 13: *Teilstichprobe „Bildungsaufsteiger" differenziert nach soziodemographischen Merkmalen (Angaben in absoluten Zahlen und in Prozent)*

Männlich, mit Migrationshintergrund	**61**	**27,7%**
Männlich, ohne Migrationshintergrund	**41**	**18,5%**
Weiblich, mit Migrationshintergrund	**71**	**32,3%**
Weiblich, ohne Migrationshintergrund	**46**	**20,9%**

d) *Soziale Herkunft*

Zieht man den HISEI-Wert zur Bestimmung der sozialen Herkunft in vertikaler Perspektive heran, so lässt sich für die vorliegenden Teilstichproben feststellen, dass der Median[59] der HISEI-Verteilung bei den Hauptschülern und den Bildungsaufsteigern identisch ist. Die Streuung der HISEI-Werte anhand des Abstands vom 1. zum 3. Quartil gibt ebenfalls keine Anhaltspunkte dafür, dass nennenswerte Unterschiede zwischen den beiden Gruppen vorhanden sind. Somit ist die Vergleichbarkeit der sozialen Herkunft von etablierten Hauptschülern und Bildungsaufsteigern anhand der vertikalen Dimensionen der objektivierten sozialen Lagen hoch.[60] Die HISEI-Verteilung bei den etablierten Gymnasiasten zeigt keine Auffälligkeiten. Gemäß den Kriterien für die Fallauswahl wird der

[59] Der ISEI wird häufig als metrische Skala interpretiert. Da dies aus rein mathematischer Perspektive nicht logisch erscheint, wird nachfolgend methodisch von einer ordinalskalierten Variable ausgegangen, für die sich sinnvoll kein Mittelwert bilden lässt.

[60] Das wird nachfolgend noch differenzierter betrachtet, da die vorliegende Verteilung auf den ersten Blick gegen die Hypothese spricht, dass Bildungsaufsteiger sich eher nicht aus bildungsfernen Haushalten rekrutieren, die unterhalb der Trennlinie der Respektabilität zu verorten sind.

vergleichsweise privilegierte Sozialstatus der Gruppe ersichtlich. Der Median der HISEI-Verteilung für die Gymnasiasten insgesamt beträgt 55 und entspricht damit den diesbezüglichen Erhebungen des Mikrozensus (2008).[61]

Tab. 14: *Streuung der HISEI-Werte in den Teilstichproben*

	1. Quartil	Median HISEI	3. Quartil
Hauptschüler (HISEI≤37)	26	31	36
Bildungsaufsteiger (HISEI≤37)	27	31	36
Gymnasiasten (HISEI≥38)	48	59	71

Insgesamt zeigen die Strukturmerkmale der Teilstichproben im Vergleich hohe Übereinstimmungen mit den Kenngrößen anderer, breiter angelegter Repräsentativerhebungen. Für die Bildungsaufsteiger kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sie etwas häufiger weiblich sind, eher eine Zuwanderungsgeschichte haben und offenbar vergleichsweise öfter Klassen wiederholen müssen.

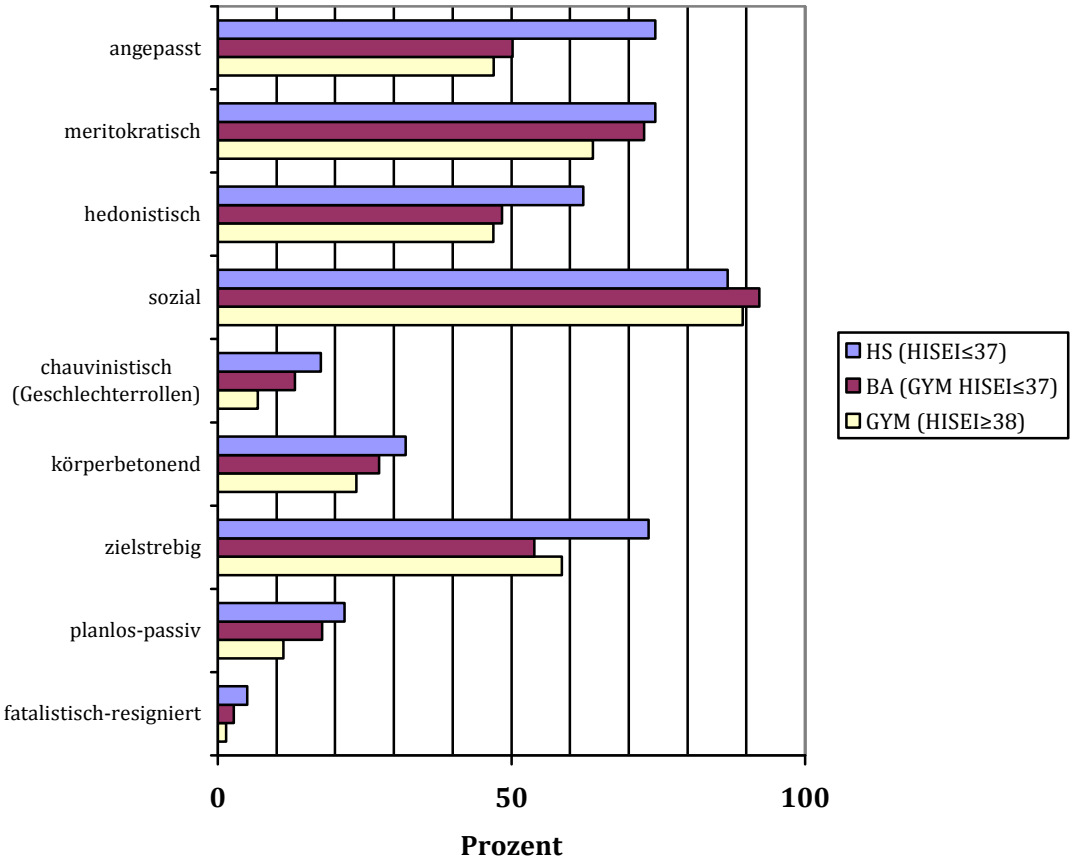
[61] Nold hat auf der Grundlage der Daten des Mikrozensus 2008 den sozioökonomischen Status von Schülerinnen und Schülern mithilfe des HISEI bestimmt. Da sie den ISEI als metrische Skala definiert, hat sie die schulformspezifischen HISEI-Mittelwerte berechnet. Der gemittelte HISEI von Gymnasiasten liegt danach bei 55,1 (Nold 2010: 147). In der vorliegenden Untersuchung beträgt der entsprechende Mittelwert 55,48 und ist somit nahezu deckungsgleich.

3.2 Habituelle Dispositionen der Bildungsaufsteiger

3.2.1 Habituelle Grundorientierungen

In diesem Teilkapitel werden nachfolgend zunächst die habituellen Grundorientierungen (vgl. Abb. 8) der Bildungsaufsteiger im Vergleich zu denen der Hauptschüler mit ähnlichem Sozialstatus und denen der Gymnasiasten aus Familien mit einem mittleren bzw. gehobenen Sozialstatus beschrieben. Außerdem wird jede einzelne Grundorientierung hinsichtlich ihrer Schulkompatibilität interpretiert. Die Ergebnisse werden anschließend mithilfe einer Clusteranalyse verdichtet.

Abb. 8: *Habituelle Grundorientierungen (Zustimmungsquoten)*



Anpassung

„Anpassungsbereitschaft“ an etablierte Normen und Strukturen kann im Allgemeinen und im Besonderen im Kontext der Institution Schule vorteilhaft sein. Sie ist eine notwendige Voraussetzung für die Integration in bestehende Systeme, dient der Vermeidung von Konflikten und kann im Dienste der

Maximierung persönlicher oder gruppenspezifischer Profite stehen. In der Institution Schule ist ein Mindestmaß an Anpassung einerseits erforderlich, um die institutionsspezifischen Abläufe nicht zu unterminieren, andererseits gilt es, wie im Theorieteil ausgeführt, konkreten formalisierten Leistungsanforderungen und Darstellungserwartungen zu entsprechen. Mangelnde Anpassungsbereitschaft kann die Schulerfolgsaussichten beeinträchtigen. Demgemäß kann „Anpassungsbereitschaft“ als eine schulkompatible habituelle Disposition angesehen werden. Zu beachten ist, dass vor dem Hintergrund symbolischer Gewaltverhältnisse von der Anpassungsbereitschaft nicht ohne weiteres auf die Anpassungsfähigkeit geschlossen werden kann, weswegen sich die Zustimmung auf der Skala „Anpassung“ nicht im Schulerfolg niederschlagen muss. Gleichzeitig muss auch eine Ablehnung der entsprechenden Statements nicht auf eine schulinkompatible Einstellung hinweisen. Dass man nicht die Meinung teilt, man solle sich an bestehende Regeln halten, sich in vorgefundene Strukturen einfügen und tun, was von einem verlangt wird, muss keine fundamentaloppositionelle Haltung bedeuten, sondern kann auf einen gesellschaftskritischen, reflektierenden Geist hinweisen, der in der Schule durchaus erwünscht ist und für den man dort Anerkennung erlangen kann.

Die Ansicht, man solle sich anpassen, teilen die Gymnasiasten insgesamt zu etwa 50% und damit deutlich seltener als die Hauptschüler mit niedrigem Sozialstatus (Zustimmung: 75%). Der Unterschied zwischen den befragten Hauptschülern und den Bildungsaufsteigern ist statistisch als höchst signifikant zu bezeichnen, der Unterschied zwischen den Bildungsaufsteigern und den anderen Gymnasiasten ist hingegen statistisch nicht bedeutsam. Das Antwortverhalten weist keine nennenswerten geschlechtsspezifischen Unterschiede auf. Jugendliche mit einem Migrationshintergrund sind etwas häufiger der Meinung, man solle sich anpassen (60% im Vgl. zu 52%). Die Analyse des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Zustimmung bzw. Ablehnung der habituellen Grundorientierung „Anpassung“ weist im Vergleich die größte Effektstärke auf: Je niedriger der Sozialstatus, desto eher wird der Forderung nach angepasstem Verhalten zugestimmt ($p<0{,}000$; $V=0{,}273$). Dies ist insofern für die vorliegende Untersuchung interessant, als die Bildungsaufsteiger somit im Vergleich zu den Hauptschülern mit ähnlichem Sozialstatus in der Tendenz aus diesem Muster

ausbrechen. Eine Ausnahme bilden die weiblichen Bildungsaufsteiger mit einem Migrationshintergrund, die mit einer Zustimmungsquote von 65% vergleichsweise häufig meinen, man solle sich anpassen.

Meritokratie

In der Zustimmung auf der Skala „meritokratische Grundorientierung“ offenbart sich der Glaube an die Gültigkeit meritokratischer Prinzipien, daran also, dass der Einzelne in Abhängigkeit von individueller Leistung und Einsatz mehr oder weniger Zugang zu Gütern bzw. Macht und Prestige erlangen kann (Leistungsideologie). Dies kann schulkonforme Verhaltensmuster wie Anstrengungsbereitschaft und persönliches Engagement begünstigen und außerdem insofern schulintern Anerkennung finden, als meritokratische Prinzipien gesamtgesellschaftlich als Mechanismus der Verteilung von Gütern und Lasten legitimiert sind und daher auch die formale Grundlage schulischer Selektion bilden. Dass man an die Gültigkeit meritokratischer Prinzipien glaubt, muss jedoch nicht unbedingt heißen, dass man gleichzeitig die Ambitionen entwickelt und erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzt, seinen Status in der vermeintlichen Leistungshierarchie zu verbessern. Die Ablehnung der Statements, wer es zu nichts bringe, sei selber schuld und es seien immer die Faulen, die Probleme bekämen, muss außerdem nicht auf eine schulinkompatible habituelle Disposition deuten, sondern kann aus persönlichen Erfahrungen resultieren, die zu den Statements im Widerspruch stehen und einen Reflexionsprozess initiiert haben.

Die Zustimmung zur Skala „meritokratische Grundorientierung“ ist unter den befragten Jugendlichen recht verbreitet (68%). Während sich das Antwortverhalten von Bildungsaufsteigern und Hauptschülern mit ähnlichem Sozialstatus kaum unterscheidet (Zustimmung: 73% bzw. 75%), zeigt der Vergleich mit den Gymnasiasten aus privilegierteren Verhältnissen, die seltener an die Gültigkeit meritokratischer Prinzipien glauben (Zustimmung: 64%), einen statistisch signifikanten Unterschied bei geringer Effektstärke. Ähnliches gilt für die geschlechtsspezifische Betrachtung (Jungen stimmen eher zu) sowie für die migrationsspezifische Auswertung (Jugendliche mit einem Migrationshintergrund stimmen eher zu). Auch bei diesem Faktor spielt der Sozialstatus die bedeutendste

Rolle bei relativ geringer Effektstärke: Je niedriger der Sozialstatus, desto eher glauben die Befragten an die Bedeutung der individuellen Leistung für den Erfolg ($p<0,000$; $V=0,241$). Die Verortung der Bildungsaufsteiger im Spektrum von Zustimmung und Ablehnung entspricht diesem Befund. Eine Ausnahme bilden die weiblichen Bildungsaufsteiger, die keinen Migrationshintergrund haben. Der Zustimmungswert von 56% liegt bei einer Differenzierung des Antwortverhaltens nach soziodemographischen Merkmalen insgesamt am niedrigsten.

Hedonismus

Hedonistische Grundorientierungen sind, wie dargelegt, unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen besonders verbreitet (Calmbach et al. 2011; Sinus 2010). Sie wollen „vor allem Spaß im Leben“ haben und ihr Dasein in der Gegenwart gestalten, ohne dabei an die Zukunft denken und für selbige planen zu müssen. Im Kontext der Schule sind hedonistische Einstellungen und an spontanem Lustgewinn ausgerichtete Handlungsmuster kaum erwünscht. Dementsprechend sind sie eher als schulinkompatibel zu bewerten. Da allerdings gerade für die aktuelle Generation junger Menschen festgestellt wurde, dass sie verschiedene, vordergründig inkompatible Wertehaltungen synthetisieren, etwa neben einer hedonistischen gleichzeitig eine angepasste und/oder leistungsorientierte Einstellung vertreten, kann nicht notwendigerweise von einer Zustimmung auf der Hedonismus-Skala auf schulische Probleme geschlossen werden.

Ein hedonistisches, an einem spontanen, vergnüglichen „Leben im Hier und Jetzt“ orientiertes Einstellungsmuster ist unter den befragten Hauptschülern aus unterprivilegierten sozialen Verhältnissen etwas häufiger anzutreffen (62%) als unter den Gymnasiasten (inkl. der Bildungsaufsteiger: 48%). Der Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen ist statistisch höchst signifikant, die Stärke des Zusammenhangs ist allerdings klein. Die geschlechts- sowie migrationsspezifische Auswertung generiert ähnliche Ergebnisse. Jungen und Befragte mit einem Migrationshintergrund tendieren danach etwas häufiger zu einer hedonistischen Grundorientierung. Der Effekt des Migrationshintergrundes erweist sich jedoch als verschwindend gering. Erneut ist der Zusammenhang von Einstellung und sozialer Herkunft, wenngleich schwach, doch am bedeutsamsten (je niedriger der Sozialstatus, desto wahrscheinlicher die Zustimmung: $p<0,05$;

V=0,207). Dem entsprechend lässt sich bei den Bildungsaufsteigern eine davon leicht abweichende Tendenz ausmachen. Weibliche Bildungsaufsteiger weisen insgesamt betrachtet am seltensten eine hedonistische Grundorientierung auf (~40%).

Solidarität und Verantwortung

Die Zustimmung auf der Skala „soziale Grundorientierung“ verweist auf eine grundlegende mitmenschliche Solidarität und ein Bewusstsein für gegenseitige Verantwortung und daraus resultierende Verpflichtung zum Beistand. Die Grundorientierung steht somit im Einklang mit zentralen Verfassungswerten des Grundgesetzes, aus denen sich wesentliche Erziehungsziele staatlicher Erziehungs- und Bildungsinstitutionen ableiten. Sie ist insofern als schulkompatibel zu bezeichnen, ohne dass ihr eine besondere Bedeutung für die Schulerfolgswahrscheinlichkeit zuzumessen wäre. Es kann allerdings begründet vermutet werden, dass eine rigorose Ablehnung sozialer Einstellungs- und Handlungsmuster, insofern sie im Kontext der Schule in Erscheinung tritt, auf Zurückweisung insbesondere durch die Lehrkräfte stößt und somit tendenziell Konfliktpotential birgt. Sie kann zudem bundeslandspezifisch in einigen Schulfächern konkret bewertungsrelevant sein, etwa wenn eine Leistungsanforderung darin besteht, ein Werturteil zu begründen, dass auf den Wertvorstellungen des Grundgesetzes basiert.

Solidarität mit den Schwachen, Engagement für Frieden und Einsatz gegen Unterdrückung und Ausbeutung hält die breite Mehrheit aller Jugendlichen (~90%) unabhängig von sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und besuchter Schulform für erstrebenswert. Der Unterschied zwischen den Hauptschülern und den Bildungsaufsteigern aus vergleichbaren sozioökonomischen Verhältnissen ist zwar statistisch signifikant, aber die Stärke des Zusammenhangs ist sehr gering. Eine etwas größere, insgesamt aber auch schwache Bedeutung für das Antwortverhalten hat das Geschlecht (84% der Jungen im Vgl. zu 94% der Mädchen stimmen der Forderung nach Solidarität und Verantwortung zu; $p<0,000$; V=0,149). Vor diesem Hintergrund relativiert sich die Differenz zwischen den befragten Hauptschülern (überproportional viele Jungen) und den Bildungsaufsteigern (überproportional viele Mädchen). Auffällig ist, dass

männliche Bildungsaufsteiger mit einem Migrationshintergrund mit einer vergleichsweise hohen Zustimmungsquote von 92% nicht dem geschlechtsspezifischen Muster entsprechen.

Geschlechterrollen

Die Gleichheit der Geschlechter gehört ebenfalls zu den Verfassungswerten der Bundesrepublik und ihre Anerkennung und Verwirklichung daraus resultierend zum Erziehungsauftrag von Schule. Zustimmung auf der Skala „chauvinistische Grundorientierung“ indiziert eine gegenteilige, nicht verfassungsgemäße Wertehaltung, nämlich ein traditionelles Geschlechterrollenbild, das von Vorrechten des Mannes ausgeht und die Frau auf einer marginalisierten Position verortet. Dementsprechend kann angenommen werden, dass eine unverblümte Thematisierung entsprechender Ansichten im Kontext der Schule Abwehrreaktionen hervorrufen, somit Desintegration fördern und unter Umständen die Schulerfolgswahrscheinlichkeit herabsenken kann. Die Ablehnung chauvinistischer Grundorientierungen hingegen sollte in der Schule deutlich mehrheitsfähig und damit schulkompatibel sein.

Eine strikte traditionelle Geschlechterrollenverteilung halten insgesamt nur wenige der befragten Jugendlichen für wünschenswert (~10%). Mit entscheidend für die Zustimmung ist nicht die Zugehörigkeit zu einer der drei Teilstichproben, wobei sich diesbezüglich ein signifikanter Unterschied zwischen Bildungsaufsteigern und den anderen Gymnasiasten bei geringer Effektstärke ausmachen lässt, sondern das Geschlecht. Während nur 1,4% aller Mädchen eine traditionelle Geschlechterrollenverteilung präferieren würden, sind es bei den Jungen 19,5%. Die Differenz ist statistisch als höchst signifikant und die Stärke des Zusammenhangs als mittelmäßig einzuschätzen ($p<0,000$; $V=0,300$). Höchst signifikant sind außerdem die Unterschiede im Antwortverhalten zwischen Jugendlichen mit und solchen ohne einen Migrationshintergrund (MH: 15,3% Zustimmung; ohne MH: 7,7%), hier ist die Effektstärke jedoch geringer. Ähnliches gilt für den Einfluss der sozialen Herkunft: je niedriger der Sozialstatus, desto eher wird zugestimmt. Unter den Zustimmenden mit einem Migrationsstatus sind türkeistämmige Jugendliche, insbesondere solche männlichen Geschlechts, deutlich überproportional vertreten.

Eine differenziertere Betrachtung ergibt demgemäß, dass unter den männlichen Personen mit einem Migrationshintergrund und einem niedrigen Sozialstatus jeder Dritte eine traditionelle Geschlechterrollenverteilung für erstrebenswert hält. Dabei ist kein Unterschied zwischen den befragten Hauptschülern und den Bildungsaufsteigern erkennbar. Unter den männlichen Gymnasiasten mit einem Migrationshintergrund aus privilegierteren Verhältnissen spricht sich jeder Fünfte für eine traditionelle Geschlechterrollenverteilung aus, bei denjenigen ohne einen Migrationshintergrund jeder Zehnte. Bei den Mädchen hingegen ist der Einfluss von Sozialstatus und Migrationshintergrund geringer. Eine traditionelle Geschlechterrollenverteilung stößt praktisch durchweg auf Ablehnung. Ein Unterschied in der Einstellung ist zwischen den Gymnasialschülerinnen trotz differierender sozialer und kultureller Herkunft nicht erkennbar. Die höchste Zustimmung zu einer traditionellen Geschlechterrollenverteilung ist mit einem Anteil von 5,2% unter den Hauptschülerinnen mit Migrationshintergrund und niedrigem sozioökonomischen Status vorhanden.

Körper versus Geist

Eine „körperbetonende Grundorientierung“ bezeichnet vorliegend die Akzentuierung positiv besetzter körperlicher Eigenschaften wie Attraktivität und physische Stärke sowie die höhere Wertschätzung selbiger im Vergleich zu (vermeintlich) geistigen Fähigkeiten, ausgedrückt in Schulnoten. Zustimmung auf der Skala wird als eher schulinkompatible habituelle Disposition bewertet, da die schulische Selektion und die damit einhergehende Statuszuweisung im Wesentlichen auf der Bewertung der kognitiven Leistungen beruhen. Körperlichen Eigenschaften kommt hingegen allenfalls im Sportunterricht ein zentraler Stellenwert zu. Eine körperbetonende habituelle Grundorientierung kann als Fehleinschätzung der Bedeutung von Bildungstiteln in einer tertiarisierten Ökonomie interpretiert werden und/oder als Ausdruck einer resignativen Haltung in Bezug auf die aktuelle schulische Situation und die eigenen Zukunftsaussichten (Item: „Ich habe nur meinen Körper, um zu bestehen.“). Darüber hinaus ist allerdings zu berücksichtigen, dass gerade Jugendliche (nicht zu Unrecht) einen Zusammenhang zwischen körperlicher Attraktivität und sozialem Erfolg erwarten, z.B. bei der Partnerwahl, und auch deswegen besonderen Wert auf ihr Äußeres

legen (Fend 2003: 239ff.), ohne damit ihren Schulerfolg zu beeinträchtigen. Hinter einem ablehnenden Antwortverhalten auf der Skala „körperbetonende Grundorientierung“ hingegen kann tendenziell eine höhere Schulkompatibilität des Habitus vermutet werden.

25% der befragten Jugendlichen stimmen auf der Skala zu. Dabei erweist sich die „körperbetonende Grundorientierung“ ähnlich wie die Geschlechterrollenbilder weit weniger als Resultat der Zugehörigkeit zu einer der drei Teilstichproben oder des Sozialstatus bzw. Migrationshintergrundes, sondern wiederum als stark geschlechtsspezifisch beeinflusste Einschätzung. Während 38,8% der Jungen ihre körperlichen Eigenschaften für wichtig(er) halten, sind es bei den Mädchen bloß 14% ($p<0,000$; $V=0,282$). Auch die Untersuchungen des Zusammenhangs mit der sozialen Herkunft (je niedriger, desto häufiger wird zugestimmt) und dem Migrationshintergrund (Jugendliche mit einem Migrationshintergrund stimmen eher zu) ergeben statistisch signifikante Unterschiede, die Effekte sind jedoch jeweils gering.
Bei den männlichen Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund misst etwa jeder zweite seinen körperlichen Eigenschaften eine besondere Bedeutung zu, bei den männlichen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund trifft dies auf gut jeden Dritten zu. Auffällig ist, dass etwa jede fünfte Hauptschülerin aus weniger privilegierten sozialen Verhältnissen sowie jede fünfte Gymnasiastin mit einem Migrationshintergrund aus mittleren bzw. gehobenen sozialen Verhältnissen ihre Körperlichkeit betonen, während es bei den Bildungsaufsteigerinnen mit einem Migrationshintergrund und den Gymnasialschülerinnen ohne einen Migrationshintergrund aus mittleren bzw. gehobenen sozialen Verhältnissen anteilig nur halb so viele (10%) sind.

Zielstrebigkeit

Zustimmung auf der Skala „zielstrebige Grundorientierung“ verweist auf persönliche Anstrengungsbereitschaft, Ehrgeiz und die Fähigkeit zur Selbstmotivation. Dieses Einstellungsmuster ist als besonders schulkompatibel einzuschätzen, da es der Bewältigung von Anforderungssituationen in der Schule zuträglich sein dürfte und dort außerdem als Tugend angesehen und allgemein anerkannt und gefördert wird. Zielstrebigkeit muss nicht zwangsläufig mit

Schulerfolg einhergehen, erhöht jedoch die Schulerfolgswahrscheinlichkeit. Jugendliche, die sich eher nicht als zielstrebig einschätzen, müssen nicht zwangsläufig eine geringere Schulkompatibilität aufweisen, bekommen jedoch, falls sie Leistungsanforderungen nicht entsprechen, eher Probleme.

Knapp zwei von drei der befragten Jugendlichen geben an, ehrgeizig und anstrengungsbereit zu sein. Die Gymnasiasten unterscheiden sich in ihrem Antwortverhalten kaum (Zustimmung ~55%), die Hauptschüler hingegen stimmen der Grundorientierung „Zielstrebigkeit“ hochsignifikant öfter zu (~74%). Dabei spielen für die Zustimmung bzw. Ablehnung weder das Geschlecht noch der Migrationshintergrund eine Rolle. Auch der Effekt des Sozialstatus ist gering. Das Antwortverhalten der Bildungsaufsteiger entspricht dem der Gymnasialschüler unabhängig von Geschlecht und Migrationshintergrund. Lediglich die männlichen Bildungsaufsteiger ohne einen Migrationshintergrund schätzen sich statistisch signifikant seltener als zielstrebig ein (~39%).

Planlosigkeit und Passivität

Im Gegensatz zu einer zielstrebigen Grundorientierung steht die „planlos-passive Grundorientierung“ für einen Habitus, der vorausschauendes Handeln und Planen für die Zukunft ablehnt und für überflüssig hält, was auf eine eher geringe Schulkompatibilität schließen lässt. Bei hinreichenden kognitiven und organisatorischen Grundfähigkeiten muss diese Grundorientierung nicht mit schulischen Problemen einhergehen, es ist jedoch davon auszugehen, dass sie das Auftreten von Problemlagen forciert.

Die Vorstellung, man komme immer irgendwie durch und es lohne sich daher nicht, etwas zu planen, teilen etwa 15% der Befragten. Das Antwortverhalten der Bildungsaufsteiger (Zustimmung: 18%) weist im Vergleich zu dem der Gymnasiasten mit mittlerem bzw. hohem Sozialstatus (Zustimmung: 11%) eine statistisch hoch signifikante Differenz auf, der Zusammenhang ist allerdings sehr schwach ausgeprägt. Die befragten Hauptschüler und die Bildungsaufsteiger stimmen der o.g. Einstellung etwa gleich häufig zu. Während der Migrationshintergrund für das Antwortverhalten keine Rolle spielt, ist bzgl. des Geschlechts (Jungen stimmen etwas eher zu) und des Sozialstatus (je niedriger, desto eher wird zugestimmt) ein statistisch signifikanter, sehr geringer Effekt

erkennbar. Männliche Hauptschüler sowie männliche Bildungsaufsteiger sind dementsprechend besonders häufig „planlos-passiv“ (~20%), Gymnasiasten aus privilegierteren sozioökonomischen Verhältnissen sowie Bildungsaufsteigerinnen mit einem Migrationshintergrund hingegen anteilig nur halb so oft (~10%).

Fatalismus

Zustimmung auf der Skala „fatalistische Grundorientierung“ indiziert die Wahrnehmung, man habe keine guten Zukunftsaussichten, könne diese auch nicht durch eigenes Handeln positiv beeinflussen und daher lohne es sich nicht, sich anzustrengen oder etwas zu planen. Es ist davon auszugehen, dass die fatalistische Haltung anders als bei den planlos-passiven Jugendlichen, die eher die Erfahrung gemacht haben bzw. davon ausgehen, dass sich letztlich alles zu den eigenen Gunsten fügt, durch schulische Probleme hervorgerufen oder zumindest verstärkt wurde, die nicht durch eigene Bemühungen beseitigt werden konnten, was eine Reduzierung der Selbstwirksamkeitserwartungen nach sich gezogen haben könnte. Eine „fatalistische Grundorientierung“ ist als besonders schulinkompatibel einzuschätzen.

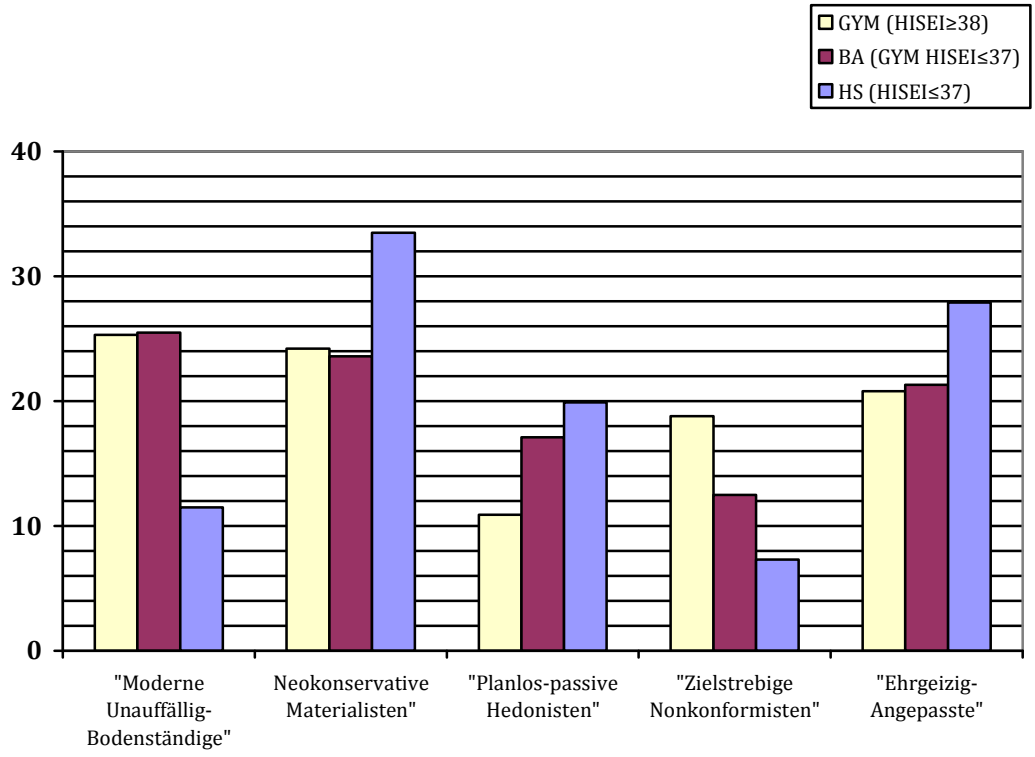
Die wenigsten befragten Jugendlichen sind der Ansicht, kaum Chancen zu haben und keinen Einfluss auf den eigenen biographischen Werdegang nehmen zu können (~2,5%). Die Hauptschüler aus weniger privilegierten sozialen Verhältnissen gehen anteilig drei Mal so oft davon aus (Zustimmung: 5%), einer negativen schicksalhaften Entwicklung ausgesetzt zu sein, wie die Gymnasiasten aus eher privilegierten Verhältnissen (1,4%). Die Bildungsaufsteiger nehmen bzgl. ihres Antwortverhaltens mit einer Zustimmung von 2,7% eine Position zwischen diesen beiden Teilstichproben ein. Der Unterschied zwischen den drei Gruppen ist statistisch signifikant, der Zusammenhang jedoch ist schwach ($p<0{,}000$; $V=0{,}101$). Genauso verhält es sich mit der Bedeutung des Geschlechts (Jungen stimmen etwas eher zu), des Migrationshintergrundes (Jugendliche mit einem Migrationshintergrund stimmen eher zu) sowie des Sozialstatus (je niedriger der Sozialstatus, desto eher wird zugestimmt). Daraus folgt, dass die männlichen Hauptschüler mit einem Migrationshintergrund aus weniger privilegierten Haushalten am häufigsten eine fatalistische Einstellung teilen (7,9%), die weiblichen Gymnasiasten mit mittlerem oder hohem Sozialstatus und ohne einen

Migrationshintergrund am seltensten (0,4%). Das Antwortverhalten der Bildungsaufsteiger weist bei Differenzierung nach soziodemographischen Merkmalen keine Unterschiede auf. Männliche Bildungsaufsteiger mit einem Migrationshintergrund brechen dementsprechend tendenziell aus dem beschriebenen Muster aus (Zustimmung: 3,3%).

Ergebnisse der Clusteranalyse

Die Two-Step-Clusteranalyse zur Aufdeckung von Ähnlichkeitsstrukturen im Antwortverhalten der Jugendlichen bezüglich ihrer habituellen Grundorientierungen und der darauf aufbauenden Zuordnung selbiger zu möglichst homogenen Gruppen hat eine 5-Cluster-Lösung von mittlerer Qualität ergeben, die sich entlang der z.T. nicht optimalen Trennschärfe der Merkmalsausprägungen zwischen den Gruppen erklären lässt.

Abb. 9: *Verteilung der Teilstichproben auf die Cluster*



Verteilung BA im Vgl. mit GYM: p<0,05; differenziert nach Clustern: PpH(3) und ZNK(4): p<0,000; MUB(1), NKM(2) und EA(5): nicht signifikant

Verteilung BA im Vgl. mit HS: p<0,000; differenziert nach Clustern: PpH(3): p<0,05; für alle anderen Cluster: p<0,000

Verteilung nach Schultyp: p<0,000

Cluster 1: Die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ (21,6%)

Charakteristisch für die dem Cluster der „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ zugeordneten Jugendlichen ist, dass sie sich allesamt weder als chancenlos noch als planlos-passiv oder als zielstrebig bezeichnen. Das kann als Hinweis auf eine Gruppe eher unauffälliger Jugendlicher interpretiert werden, die in der Schule weder durch Nichtstun negativ noch durch besonderen Ehrgeiz positiv auffallen. Weiterhin halten es fast alle Jugendlichen in diesem Cluster für unangemessen, physische Stärke oder Attraktivität eine größere Bedeutung beizumessen als dem Schulerfolg (97%), womit sie recht deutlich über dem diesbezüglichen Durchschnitt (74%) aller befragten Jugendlichen liegen. Dies könnte dahingehend gedeutet werden, dass die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ trotz mangelnder Zielstrebigkeit die Schule nicht vernachlässigen und sich der Selektions- und Allokationsfunktion von Schule entlang kognitiver Fähigkeiten bewusst sind. Die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ lehnen eine traditionelle Geschlechterrollenverteilung durchweg ab, können also diesbezüglich als modern eingeordnet werden. Hedonisten sind mit einem Anteil von 34% in diesem Cluster deutlich unterproportional vertreten, was für eine relative Bodenständigkeit und Tendenz zur Weitsicht spricht. Alle „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ sind sozial eingestellt. Ein angepasstes Verhalten halten sie mit einem Anteil von 45% etwas weniger häufig für angebracht als die Gesamtstichprobe, was als schwach ausgeprägte Tendenz zu sozialkritischen, reflektierenden Deutungsmustern interpretiert werden könnte. Dafür spricht auch, dass nur 61% der „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ im Vergleich zu 68% aller Befragten an die Gültigkeit meritokratischer Prinzipien glauben.

Die Auswertung des Clusters nach soziodemographischen Merkmalen ergibt, dass die Mehrheit der „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ weiblich ist (58%). Der Median des HISEI beträgt 49, der Modus 70. Gymnasiasten mit einem mittleren oder hohen Sozialstatus sind überproportional vertreten, Jugendliche mit einem Migrationshintergrund leicht unterproportional. Eine Ausnahme bilden da die weiblichen Bildungsaufsteiger mit einem Migrationshintergrund, die zu 30% und damit überproportional häufig den „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ zuzuordnen sind, genau wie die männlichen Bildungsaufsteiger ohne einen Migrationshintergrund, die sich ebenfalls zu 30% in diesem Cluster wiederfinden.

Insgesamt ist jeder vierte Gymnasiast unabhängig von der sozialen Herkunft ein „Moderner Unauffällig-Bodenständiger“, aber nur jeder neunte Hauptschüler.

Cluster 2: Die „Neokonservativen Materialisten“ (26,6%)

Gut jeder vierte der befragten Jugendlichen ist dem Cluster der „Neokonservativen Materialisten“ zuzuordnen. Diese haben mit den „Modernen Unauffällig- Bodenständigen“ am ehesten gemein, dass sie sich fast ausschließlich als nicht planlos-passiv (97%) und ebenso nicht als chancenlos (98%) bezeichnen würden. Sie halten sich deutlich häufiger für zielstrebig als die Jugendlichen im Cluster 1 und liegen mit einem Zustimmungswert von 61% diesbezüglich genau im Durchschnitt aller Befragten. Durchschnittlich ist auch der Anteil derjenigen, die Anpassung an bestehende Regeln und Strukturen für angemessen halten (55%). Charakteristisch für diese Gruppe und ausschlaggebend dafür, sie als „Neokonservative Materialisten“ zu bezeichnen, ist einerseits die überproportional hohe Zustimmung zu einer traditionellen Geschlechterrollenverteilung (31% im Vergleich zu 10% der Gesamtstichprobe). Außerdem sind die Jugendlichen in diesem Cluster mit einem Zustimmungswert von 70% anteilig fast dreimal so häufig der Meinung, physische Stärke oder Attraktivität sei wichtiger als der Schulerfolg als die Befragten insgesamt. Der Schluss von der „Betonung körperlicher Attraktivität“ auf eine materialistische Grundorientierung ist eher gewagt und wird vielmehr von Befunden der Jugendmilieuforschung nahegelegt (z.B. Calmbach et al. 2011: 30, 212) als von den vorliegenden Daten. Im folgenden Teilkapitel wird darauf eingegangen, inwiefern auch die Ergebnisse dieser Untersuchung die Vermutung erhärten. Die „Neokonservativen Materialisten“ sind signifikant seltener sozial und verantwortungsbewusst eingestellt als andere Jugendliche (64% im Vgl. zu 89% insgesamt). Dazu passt, dass sie darüber hinaus etwas häufiger der Meinung sind, wer es zu nichts bringe, sei selber Schuld (74% im Vgl. zu 68% insgesamt). Die „Neokonservativen Materialisten“ leben mit einem Zustimmungswert von 65% (im Vgl. zu 51% Jugendlicher mit „hedonistischer Grundorientierung“ insgesamt) recht gern vergnüglich im „Hier und Jetzt“. Insgesamt ist entlang der habituellen Grundorientierungen, die zumindest zum Teil als weniger schulkompatibel einzuschätzen sind (s.o.), zu vermuten, dass sie, obwohl sie sich mehrheitlich als

zielstrebig beschreiben, häufiger Probleme in der Schule haben als die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“.

Die Auswertung des Clusters nach soziodemographischen Merkmalen ergibt, dass männliche Jugendliche mit einem Anteil von 72% deutlich überproportional unter den „Neokonservativen Materialisten“ vertreten sind. Der Sozialstatus der „Neokonservativen Materialisten“ ist in der Tendenz eher niedrig (HISEI: Median 42; Modus 36), was nicht darüber hinwegtäuschen sollte, dass mehr als jeder dritte männliche Gymnasiast aus eher privilegierten sozioökonomischen Verhältnissen ebenfalls hier vertreten ist. Männliche Hauptschüler mit niedrigem Sozialstatus repräsentieren die Mehrheit der Angehörigen dieses Clusters, während weibliche Gymnasiasten – unabhängig von ihrem Sozialstatus – hier am seltensten zuzuordnen sind. Die weiblichen Bildungsaufsteiger gehören demgemäß deutlich unterproportional zu den „Neokonservativen Materialisten“ (unter 10%), bei den männlichen Bildungsaufsteigern hingegen sind es überproportional viele (30% derjenigen ohne und 46% derjenigen mit einem Migrationshintergrund).

Cluster 3: Die „Planlos-passiven Hedonisten“ (14%)

Dem Cluster der „Planlos-passiven Hedonisten“ wurden nahezu alle Befragten der Gesamtstichprobe zugeordnet, denen eine „planlos-passive“ Grundorientierung zugeschieben werden kann. Für ihr spaßorientiertes „Leben im Hier und Jetzt“ sprich überdies, dass 80% (im Vergleich zu 51% der Gesamtstichprobe) eine hedonistische Mentalität teilen. Dazu steht im Widerspruch, dass immerhin 56% der „Planlos-passiven Hedonisten“ sich gleichzeitig für zielstrebig halten, was darauf hindeuten könnte, dass dieser Teil versucht, zwischen den Erfordernissen der Schule und den eigenen, dazu eher inkompatiblen Interessen die Balance zu halten. Denkbar wäre auch, dass sich die behauptete Zielstrebigkeit im Gegenteil eher auf außerschulische, interessenkompatible Aktivitäten bezieht. Ähnlich wie in Cluster 2, aber weniger deutlich ausgeprägt sind auch unter den „Planlos-passiven Hedonisten“ verhältnismäßig viele Jugendliche, die ihre physische Stärke und Attraktivität für besonders wichtig erachten (47% im Vgl. zu 26% insgesamt), während das Geschlechterrollenbild der breiten Mehrheit der „Planlos-passiven Hedonisten“ eher modern ist (83% im Vgl. zu 90% insgesamt).

Außerdem sind fast alle „Planlos-passiven Hedonisten“ sozial eingestellt. Die Meinung, dass man sich anpassen sollte, teilt knapp die Hälfte der „Planlos-passiven Hedonisten“. Damit liegen sie leicht unterhalb der durchschnittlichen Zustimmungsquote. Der Unterschied ist statistisch signifikant, der Effekt jedoch sehr schwach. Der Anteil der Meritokraten ist unter den „Planlos-passiven Hedonisten“ – vordergründig überraschend – im Verhältnis zum Durchschnitt der Befragten sogar leicht erhöht (73% im Vgl. zu 68% insgesamt), was auf ein gewisses Reflexionsvermögen in Bezug auf die potentiellen Konsequenzen eines allzu sehr am vergnüglichen „Hier und Jetzt“ orientierten Lebensstil deuten könnte. Besonders auffällig für dieses Cluster ist, dass es (beinahe) all diejenigen Jugendlichen beinhaltet, die sich selbst für chancenlos halten („13% im Vgl. zu 2,5% insgesamt). Die Schulkompatibilität der habituellen Dispositionen der „Planlos-passiven Hedonisten“ ist als eher mäßig einzuschätzen. Im Vergleich zu den „Neokonservativen Materialisten erweisen sie sich im soziokulturellen Sinne als moderner und außerdem solidarischer und insofern schulkonformer, als weniger schulkompatibel hingegen sind sie in Bezug auf ihre hedonistischen und – zu einem geringen Anteil – fatalistischen Haltungen einzuschätzen.

Die Auswertung des Clusters nach soziodemographischen Merkmalen ergibt, dass das Geschlechterverhältnis relativ ausgeglichen ist (54% Jungen). Im Vergleich zu den anderen Clustern haben die „Planlos-passiven Hedonisten“ den niedrigsten mittleren Sozialstatus (HISEI: Median 37; Modus 36). Sowohl die Hauptschüler aus unterprivilegierten Verhältnissen als auch die Bildungsaufsteiger sind überproportional vertreten. Etwa jeder fünfte Bildungsaufsteiger kann als „Planlos passiver Hedonist“ charakterisiert werden. Lediglich die Bildungsaufsteigerinnen mit einem Migrationshintergrund entsprechen diesem Muster nicht. Nur jede zehnte gehört dem Cluster 3 an.

Cluster 4: Die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ (15,1%)

Die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ zeichnen sich dadurch aus, dass sie allesamt angeben, nicht planlos-passiv, sondern ehrgeizig und anstrengungsbereit zu sein. Weiterhin ist ein besonderes Kennzeichnen, dass keiner der Angehörigen dieses Clusters – daher der Name – die Ansicht teilt, man solle sich an Regeln halten und in bestehende Strukturen einfügen, was nicht unbedingt auf eine oppositionelle

Haltung hindeuten muss, sondern stattdessen oder außerdem auch einen reflektierten, kritischen Geist implizieren kann. Keiner der „Zielstrebigen Nonkonformisten“ ist der Meinung, körperliche Stärke und Attraktivität seien wichtiger als die Schulnoten, was als Ausdruck eines besonderen Vertrauens in die eigene schulbezogene Leistungsfähigkeit und/oder eines ausgeprägten Reflexionsvermögens in Bezug auf die Funktion von Schule interpretiert werden könnte. Alle Jugendlichen in diesem Cluster teilen ein modernes Geschlechterrollenbild und sind sozial eingestellt. Im Vergleich zu den Befragten insgesamt neigen die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ etwas seltener zu hedonistischen Orientierungen (42% im Vgl. zu 51%). Auch der Glaube an die Gültigkeit meritokratischer Prinzipien ist hier ein wenig geringer ausgeprägt (61% im Vgl. zu 68%). Keiner der „Zielstrebigen Nonkonformisten“ hält sich für chancenlos. Die Schulkompatibilität der habituellen Grundorientierungen der „Zielstrebigen Nonkonformisten“ ist als hoch einzuschätzen, wenn keine fundamentaloppositionelle Haltung vorliegt.

Die Auswertung des Clusters nach soziodemographischen Merkmalen ergibt, dass Mädchen überproportional häufig unter den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ vertreten sind (69%). Im Vergleich zu den anderen Clustern hat das Cluster 4 den höchsten mittleren Sozialstatus (HISEI: Median 52; Modus 71). Gymnasiastinnen aus privilegierteren Verhältnissen mit und insbesondere ohne einen Migrationshintergrund sind deutlich überproportional vertreten. Jede vierte von ihnen ist als „Zielstrebige Nonkonformistin“ zu bezeichnen. Männliche Hauptschüler mit niedrigem Sozialstatus hingegen sind in diesem Cluster kaum anzutreffen (nur jeder 27.). Weibliche Hauptschüler sind ebenfalls unterproportional vertreten, aber immerhin jede zehnte kann als „Zielstrebige Nonkonformistin“ eingeordnet werden. Während der Anteil der sich in Cluster 4 befindlichen männlichen Bildungsaufsteiger mit 7% ebenfalls deutlich unterproportional ausfällt, sind es bei den weiblichen Bildungsaufsteigern mit einem Migrationshintergrund mit 14% durchschnittlich, gemessen an ihrem Sozialstatus sogar überdurchschnittlich viele „Zielstrebige Nonkonformistinnen“. Unter den Bildungsaufsteigerinnen ohne einen Migrationshintergrund ist sogar mehr als jede 5. (21,7%) diesem Cluster zuzuordnen.

Cluster 5: Die „Ehrgeizigen Angepassten“ (22,8%)

Die „Ehrgeizigen Angepassten“ ähneln den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ hinsichtlich ihrer Grundorientierung in vielen Aspekten. Auch sie alle sind ehrgeizig und nicht planlos-passiv oder fatalistisch. Sie sind zu 100% sozial und verantwortungsbewusst eingestellt und teilen ein modernes Geschlechterrollenbild, bewerten darüber hinaus körperliche Stärken durchweg nicht als wichtiger im Vergleich zu schulischen Erfolgen. 63% haben eine hedonistische Mentalität, die somit bei den „Ehrgeizigen Angepassten“ anteilig deutlich häufiger anzutreffen ist als bei den „Zielstrebigen Nonkonfomisten“ und darüber hinaus leicht über dem Durchschnitt aller befragten Jugendlichen von 51% liegt. Zwei von drei Angehörigen dieses Clusters glauben an die Gültigkeit meritokratischer Prinzipien, was dem Durchschnitt aller Befragten entspricht. Neben dem erhöhten Anteil an Personen mit hedonistischer Grundorientierung liegt der entscheidende Unterschied zu den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ darin, dass alle „Ehrgeizigen Angepassten“ genau im Gegensatz zu den Angehörigen des Clusters 4 der Meinung sind, man solle sich an bestehende Regeln halten und in vorhandene Strukturen einfügen. Den habituellen Grundorientierungen der „Ehrgeizig-Angepassten“ ist im Ganzen ebenfalls eine recht ausgeprägte Schulkompatibilität zuzuschreiben.

Die Auswertung des Clusters nach soziodemographischen Merkmalen ergibt, dass mehr Mädchen als Jungen unter den „Ehrgeizigen Angepassten“ zu finden sind (60%). Angehörige des 5. Clusters kommen aus allen Sozialschichten, wobei der Anteil der Jugendlichen mit einem eher niedrigen Sozialstatus leicht erhöht ist (HISEI: Median 42; Modus 36). Der Anteil der Personen mit einem Migrationshintergrund liegt proportional zum Anteil an allen Befragten. 40% der befragten Hauptschülerinnen mit einem Migrationshintergrund sowie 35% Bildungsaufsteigerinnen mit einem Migrationshintergrund gehören zu den „Ehrgeizigen Angepassten“. Männliche Bildungsaufsteiger findet man hier hingegen anteilig am seltensten. Nur etwa jeder 10. konnte diesem Cluster zugeordnet werden.

Tab. 15: *Verteilung der Teilstichproben auf die Cluster nach soziodemographischen Merkmalen; Angaben in Prozent, gerundet (HS/**BA**/GYM)*

	Cluster 1 (21,6%)	Cluster 2 (26,6%)	Cluster 3 (14%)	Cluster 4 (15,1%)	Cluster 5 (22,8%)
Männl., ohne MH	9/**30**/23	44/**30**/35	22/**20**/10	4/**8**/13	21/**12**/19
Männl., mit MH	11/**15**/19	45/**46**/39	21/**21**/14	4/**6**/12	19/**10**/17
Weibl., ohne MH	14/**26**/29	20/**8**/11	18/**19**/11	13/**21**/26	36/**23**/23
Weibl., mit MH	13/**31**/26	20/**10**/22	17/**10**/10	11/**14**/21	40/**34**/22
Teilstichproben	*11/**21**/25*	*34/**26**/24*	*20/**14**/11*	*7/**15**/19*	*28/**22**/21*

MH = Migrationshintergrund

Verteilung BA nach Geschlecht und Migrationshintergrund: p<0,000 (V=0,27)

Verteilung BA nach Geschlecht: p<0,000 (V=0,42)

Verteilung BA nach Migrationshintergrund: nicht signifikant

Verteilung männliche BA nach MH: nicht signifikant

Verteilung weibliche BA nach MH: nicht signifikant

Verteilung BA mit Migrationshintergrund nach Geschlecht: p<0,000 (V=0,50)

Verteilung BA ohne Migrationshintergrund nach Geschlecht: p<0,05 (V=0,37)

Verteilung HS nach Geschlecht und Migrationshintergrund: p<0,000 (V=0,32)

Verteilung HS nach Geschlecht: p<0,000 (V=0,31)

Verteilung HS nach Migrationshintergrund: nicht signifikant

Verteilung männliche HS nach MH: nicht signifikant

Verteilung weibliche HS nach MH: nicht signifikant

Verteilung HS mit Migrationshintergrund nach Geschlecht: p<0,000 (V=0,33)

Verteilung HS ohne Migrationshintergrund nach Geschlecht: p<0,000 (V=0,31)

Verteilung GYM nach Geschlecht und Migrationshintergrund: p<0,000 (V=0,17)

Verteilung GYM nach Geschlecht: p<0,000 (V=0,27)

Verteilung GYM nach Migrationshintergrund: p<0,05 (V=0,09)

Verteilung männliche GYM nach MH: nicht signifikant

Verteilung weibliche GYM nach MH: p<0,05 (V=0,134)[62]

Verteilung GYM mit Migrationshintergrund nach Geschlecht: p<0,01 (V=0,22)

Verteilung GYM ohne Migrationshintergrund nach Geschlecht: p<0,000 (V=0,30)

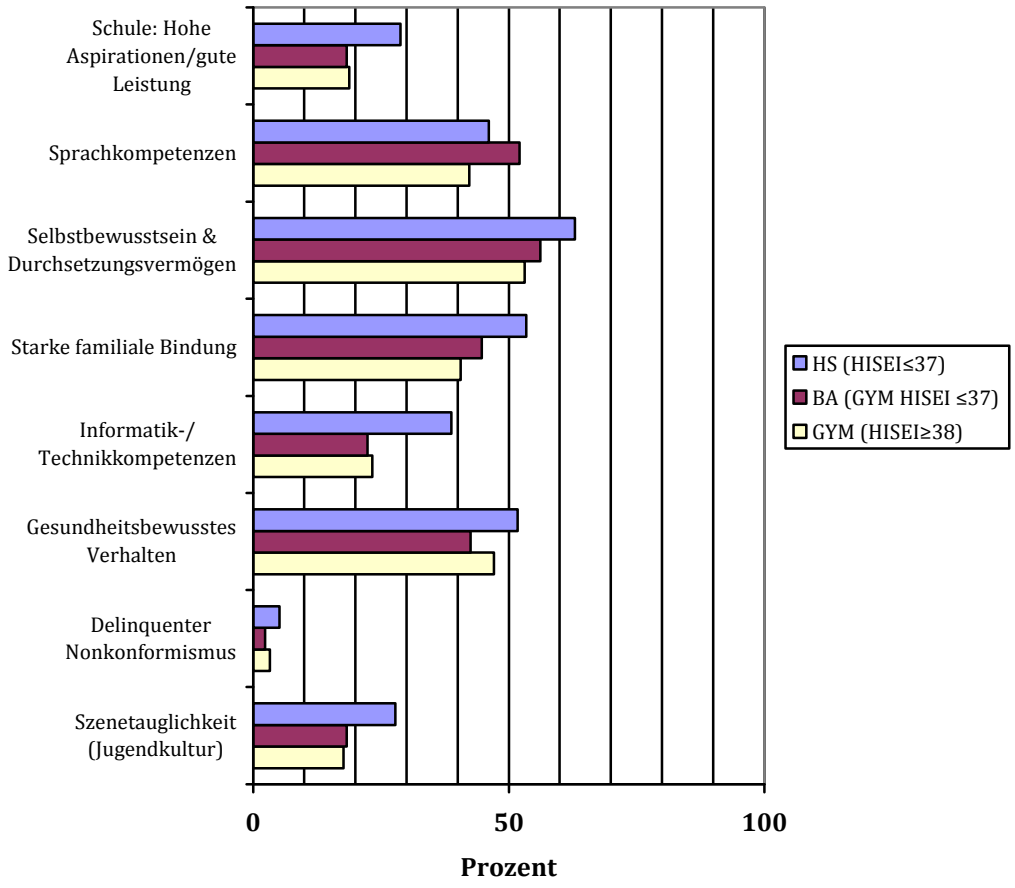
[62] Gymnasiastinnen aus privilegierteren Verhältnissen mit MH sind signifikant häufiger den „Neokonservativen Materialisten“ zuzuordnen.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle konstatieren, dass die Auswertung der Daten hinsichtlich der habituellen Grundorientierungen der Bildungsaufsteiger deutlich macht, dass es einen „aufsteigertypischen Habitus“ nicht gibt. Neben der sozialen Herkunft scheinen in besonderem Maße das Geschlecht, aber nachgeordnet auch die Schulformzugehörigkeit und der Migrationsstatus sozialisationsbedingt mittelbar Einfluss auf die habituellen Dispositionen der Jugendlichen zu nehmen. Entlang dieser Merkmale werden allerdings gewisse Muster erkennbar, auf die vor dem Hintergrund weiterer Untersuchungsergebnisse im Diskussionsteil dieser Arbeit ausführlich eingegangen wird. Die Verteilung der Bildungsaufsteiger auf die Cluster differiert dementsprechend deutlich entlang soziodemographischer Merkmale (vgl. Tab. 15) und ist weder kongruent zu der Verteilung der Hauptschüler aus ähnlichen Herkunftsverhältnissen noch zu der Verteilung der anderen Gymnasialschüler aus Familien mit einem mittleren oder gehobenen Sozialstatus. Auffällig ist, dass in der Teilstichprobe der Bildungsaufsteiger die Geschlechtszugehörigkeit eine im Vergleich mit den anderen Teilstichproben größere Bedeutung für die habituelle Grundorientierung zu haben scheint. Dieses Phänomen tritt bei den Bildungsaufsteigern mit einem Migrationshintergrund noch deutlicher zutage als bei denjenigen ohne einen Migrationsstatus. Bei den Gymnasiasten aus sozioökonomisch privilegierteren Verhältnissen ist die Bedeutung der Merkmale Geschlecht und Migrationshintergrund für die habituelle Grundorientierung im Gruppenvergleich am geringsten ausgeprägt.

3.2.2 Dimensionen anerkannter jugendspezifischer Selbstkonzepte

Nachfolgend werden verschiedene Dimensionen jugendspezifischer Selbstkonzepte (vgl. Abb. 10) vergleichend beschrieben, für die die Bildungsaufsteiger nach eigener Einschätzung von Anderen Anerkennung erlangen. Sie werden zudem in Bezug auf ihre Schulkompatibilität hinterfragt. Außerdem werden die Beziehungen zwischen den Selbstkonzepten der Jugendlichen und ihren milieuspezifischen habituellen Grundorientierungen (Clusteranalyse) untersucht, um im Diskussionsteil dieser Arbeit die Annahmen bezüglich der Verortung selbiger im Spektrum der sozialen Milieus zu fundieren.

Abb. 10: *Dimensionen anerkannter jugendspezifischer Selbstkonzepte (Zustimmungsquoten)*



Schule: Hohe Aspirationen und gute Leistungen

Zum anerkannten Selbstkonzept etwa jedes fünften befragten Jugendlichen (21,4%) gehören schulkompatible Stärken wie Fleiß, Schulerfolg und Beliebtheit bei den Lehrern. Differenziert nach Schulformen wird erkennbar, dass Hauptschüler dieses Selbstkonzept häufiger teilen als Gymnasiasten (28,8% zu

18,6%; p<0,000), der Effekt ist allerdings schwach (V=0,108). Der Einfluss von sozialer Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund ist vernachlässigbar. Bildungsaufsteiger beiderlei Geschlechts mit einem Migrationshintergrund liegen hinsichtlich ihrer anteiligen Zustimmungswerte im Durchschnitt der Befragten, bei denjenigen ohne einen Migrationshintergrund stimmt nur jeder siebte zu.

Die clusterbezogene Auswertung ergibt, dass statistisch höchstsignifikante Unterschiede zwischen den Gruppen existieren (p<0,000; V=0,213). Überproportional häufig nehmen die „Ehrgeizigen Angepassten“ hohe Bildungsaspirationen und gute Leistungen als eigene Stärken wahr, die von anderen anerkannt werden (34,4%). Auch die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ liegen mit einem Zustimmungswert von 26,5% oberhalb des Durchschnitts aller Befragten. Während die „Neokonservativen Materialisten“ sich in ihrem Antwortverhalten nicht vom Durchschnitt aller Befragten unterscheiden, sind die „Planlos-passiven Hedonisten“ etwas weniger häufig der Ansicht, hohe Bildungsaspirationen und gute Leistungen gehörten zu ihren Stärken (16,3%). Gleiches gilt für die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“, die anteilig nur halb so oft zustimmen wie die befragten Jugendlichen insgesamt (9,8%). Die Befunde unterstreichen die clusterspezifische Beschreibung der habituellen Grundorientierungen und erhärten die Interpretationen hinsichtlich ihrer Schulkompatibilität.

Sprachkompetenzen

Bi- bzw. multilinguale Sprachkompetenzen auf hohem Niveau sind dem Schulerfolg vermutlich tendenziell zuträglich. 44,1% aller Befragten schätzen sie als eine ihrer Stärken ein, die auf Anerkennung anderer stößt. Die diesbezügliche Differenz zwischen den Teilstichproben ist statistisch signifikant und lässt sich insbesondere entlang der Verteilung der Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund erklären sowie der Schulformzugehörigkeit der Jugendlichen ohne einen Migrationshintergrund (die Hauptschüler stimmen seltener zu). Jugendliche mit einem Migrationshintergrund identifizieren sich anteilig betrachtet deutlich häufiger mit Sprachkompetenzen (61,2% im Vgl. zu 35,4%; p<0,000; V=0,247). Vor dem Hintergrund, dass der Migrationsstatus über das Kriterium „zuhause gesprochene Sprache“ erhoben wurde, ist auffällig, dass

fast 40% der Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund die eigene Bi- bzw. Multilingualität nicht als Kompetenz wahrnehmen, jedenfalls nicht als eine Kompetenz, die Anerkennung von anderen findet. Der Zusammenhang von Geschlecht bzw. Sozialstatus und Bewertung der Sprachkompetenzen ist statistisch nicht von Bedeutung bzw. sehr schwach ausgeprägt. Diesen Befunden entsprechend liegt die Zustimmungsquote zum Faktor unter den Bildungsaufsteigern mit einem Migrationshintergrund unabhängig vom Geschlecht bei 60%. Bei denjenigen ohne einen Migrationshintergrund liegt sie bei 45% bei den Mädchen bzw. 35% bei den Jungen. Die Bildungsaufsteigerinnen stimmen dem Faktor „Sprachkompetenzen“ damit anteilig am häufigsten von allen befragten Jugendlichen ohne Migrationsstatus zu.
Die clusterspezifische Auswertung zeigt eine relativ ausgeglichene Verteilung der Zustimmungsquoten. Signifikante Unterschiede hinsichtlich der zentralen Tendenz sind nur bei den „Ehrgeizigen Angepassten“ erkennbar, deren Zustimmungsquote leicht erhöht ist (49,3%), sowie bei den „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“, die anteilig etwas seltener zustimmen (37,9%).

Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen

Zum anerkannten Selbstkonzept von gut der Hälfte aller befragten Jugendlichen (56%) zählen Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen. Ein profiliertes Selbstbewusstsein kann in der Schule vorteilhaft sein, insofern als schulische und insbesondere unterrichtliche Abläufe von Kommunikation sowie Kooperation mit Gleichaltrigen und Lehrern geprägt sind. Auftreten sowie Sprechen vor größeren Gruppen gehören genauso wie das Vertreten eigenständiger Positionen zu unterrichtlichen Themen bzw. Problemstellungen zu den bewertungsrelevanten Anforderungen. Wer selbstbewusst und durchsetzungsstark ist, hat zudem größere Chancen, der eigenen symbolischen Praxis Geltung zu verschaffen. Ein Übermaß an Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen kann hingegen nachteilige Auswirkungen auf die Schulerfolgswahrscheinlichkeit haben, wenn es sich etwa in dominantem und unkooperativen Verhalten (geringe Sozialkompetenzen), mangelnder Regelkonformität oder dem Unwillen, eigene Ansichten zu reflektieren oder faktenbasiert und kriteriengeleitet zu überprüfen (geringe Urteilskompetenz), niederschlägt. Das Zustimmungsverhalten der Jugendlichen zu

diesem Faktor differiert statistisch höchstsignifikant bei schwacher Effektstärke entlang der Geschlechtszugehörigkeit und des Migrationsstatus. Die soziale Herkunft spielt keine nennenswerte Rolle. Jungen halten sich etwas öfter für anerkannt selbstbewusst und durchsetzungsfähig als Mädchen (61,7% im Vgl. zu 50,6%; p<0,000; V=0,112), Jugendliche mit einem Migrationshintergrund öfter als diejenigen ohne (65,4% im Vgl. zu 51,1%; p<0,000; V=0,137). Hauptschüler sowie Bildungsaufsteiger, die einen Migrationshintergrund haben und männlichen Geschlechts sind, geben am häufigsten an, Anerkennung für ihr Selbstbewusstsein und ihr Durchsetzungsvermögen zu erfahren (~72%), die Bildungsaufsteiger beiderlei Geschlechts ohne einen Migrationshintergrund hingegen anteilig am seltensten (~43%). Somit identifizieren sich insbesondere die männlichen Bildungsaufsteiger ohne einen Migrationshintergrund weniger häufig mit Stärke und Durchsetzungsvermögen als ihre Geschlechtsgenossen. Die Zustimmungsquote der Bildungsaufsteigerinnen mit einem Migrationshintergrund von 59% ist unter den Mädchen signifikant erhöht.

Die clusterspezifische Analyse offenbart, dass die „Neokonservativen Materialisten“ sowie die „Planlos-passiven Hedonisten“ Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen höchstsignifikant öfter im Vergleich zu den anderen Gruppen zu ihren Stärken zählen, was zu den Beschreibungen ihrer habituellen Grundorientierungen passt. Der Zusammenhang ist relativ schwach, bleibt bei Kontrolle der Variablen Geschlecht und Migrationshintergrund bestehen. Die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ liegen im Durchschnitt der Befragten, die „Ehrgeizigen Angepassten“ weichen leicht nach unten ab. Am geringsten fällt die Zustimmungsquote bei den „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ aus, die sich nur zu 40% für anerkannt selbstbewusst und durchsetzungsfähig halten.

Starke familiale Bindung

Zeit für die Familie aufzuwenden und deren Probleme lösen zu können, halten 44,4% der befragten Jugendlichen für eine ihrer anerkannten Stärken. Der Faktor verweist auf eine ausgeprägte familiale Bindung. Wer ein gutes Verhältnis zu seiner Familie hat, verfügt wahrscheinlich in einem größeren Ausmaß als andere über soziales Kapital, das für Unterstützungsleistungen und Anerkennung auch schulbezogen mobilisiert werden kann. Dies muss allerdings nicht

notwendigerweise eine positive Wirkung hinsichtlich der Schulerfolgs-wahrscheinlichkeit entfalten, insbesondere dann nicht, wenn dadurch der adoleszenzspezifische Loslösungsprozess vom Elternhaus und damit potentiell einhergehende Wandlungsprozesse des Habitus beeinträchtigt werden, die in einigen Fällen die Schulerfolgswahrscheinlichkeit fördern könnten. Die Unterschiede zwischen den Teilstichproben sind statistisch höchstsignifikant, der Zusammenhang ist eher schwach ausgeprägt. Weibliche Jugendliche, und zwar diejenigen mit einem Migrationshintergrund und diejenigen aus weniger privilegierten sozioökonomischen Verhältnissen messen der Familie tendenziell eine höhere Bedeutung bei. Auch bei Kontrolle dieser Variablen bleibt ein schwacher Schulformeffekt bestehen. Am häufigsten identifizieren sich demgemäß die befragten Hauptschülerinnen mit einem Migrationshintergrund mit einer starken familialen Bindung (67,2%), gefolgt von den Bildungsaufsteigerinnen mit einem Migrationshintergrund (60,6%). Anteilig nur halb so oft stimmen männliche Gymnasiasten mit mittlerem bzw. hohem Sozialstatus ohne einen Migrationshintergrund (31,3%) sowie die männlichen Bildungsaufsteiger ohne einen Migrationshintergrund dem Faktor zu (27,5%). Die letztgenannte Quote weicht recht auffällig nach unten ab.

Die clusterspezifische Auswertung ergibt höchstsignifikante Gruppenunterschiede bei schwacher Effektstärke ($p<0{,}000$; $V=0{,}149$). Während die Zustimmungsquote der „Planlos-passiven Hedonisten“ zum Faktor „starke familiale Bindung“ im Durchschnitt liegt, fallen die Zustimmungsquoten der „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ und die der „Neokonservativen Materialisten“ leicht unterdurchschnittlich aus, die Zustimmungsquote der „Zielstrebigen Nonkonformisten“ leicht überdurchschnittlich. Am häufigsten identifizieren sich die „Ehrgeizigen Angepassten“ mit einer starken familialen Bindung. Mit den Ergebnissen der Sinus-Jugendstudie U18 zur Bedeutung von Familie in den verschiedenen Jugendmilieus decken sich diese Befunde, wenn man von den im Diskussionsteil der Arbeit explizierten Milieuverortungen der Cluster ausgeht, nur zum Teil. Zur Einordnung und Erklärung der Differenzen ist einerseits zu berücksichtigen, dass es sich bei der Sinus-Jugendstudie um eine qualitative Studie handelt. Ausschlaggebender erscheint jedoch, dass im Rahmen der vorliegenden Untersuchung die Dimension der Anerkennung für die selbstwahrgenommenen persönlichen Stärken mit erfasst wurde. So ist

anzunehmen, dass die Jugendlichen insbesondere der Anerkennung von Seiten der Peers eine große Bedeutung beimessen, welche jedoch altersgemäß eher seltener eine starke Familienorientierung befürworten dürften. Vor allem aber ist zu beachten, dass in den Faktor nur zwei Items eingebunden sind, die darauf verweisen, dass die Familie im Leben der Jugendlichen auch quantitativ viel Raum einnimmt. Die Familie allerdings kann durchaus auch den zentralen Bezugspunkt der Jugendlichen ausmachen, ohne dass viel Zeit mit ihr verbracht werden müsste.

Informatik-/Technikkompetenzen

Sich mit Computern gut auszukennen, technische Probleme lösen und Dinge reparieren zu können, sind persönliche Kompetenzen, für die 27,4% aller befragten Jugendlichen Anerkennung bei anderen finden. Informatik- und Technikkompetenzen erscheinen vordergründig als schulkompatible Stärken, da sie einerseits auf Leistungsvorteile in entsprechenden Schulfächern und andererseits auf eine gute Anschlussfähigkeit für derzeit besonders zukunftsträchtige Berufsausbildungen und Studienplätze verweisen könnten. Die Befunde der Sinus-Jugendstudie U18 legen eher nahe, dass eine ausgesprochene Informatik- und Technikaffinität und Selbstidentifikation mit dieser häufiger bei Jugendlichen vorkommt, deren Freizeitgestaltung besonders durch Computernutzung geprägt ist und die dem Schulischen nicht besonders zugeneigt sind, etwa bei den „Materialistischen Hedonisten“ (Calmbach et al. 2011: 221).
Höchstsignifikant bei mittlerer Effektstärke ist der Zusammenhang von Zustimmungsverhalten und Geschlechtszugehörigkeit ($p<0{,}000$; $V=0{,}368$). 43,9% aller Jungen, jedoch nur 11,2% aller Mädchen halten Informatik- und Technikkompetenzen für eine ihrer anerkannten Stärken. Der Effekt des Sozial- und Migrationsstatus erweist sich als vernachlässigbar gering, wenngleich sich auch diesbezüglich signifikante Differenzen zwischen den Jugendlichen zeigen; der Effekt der Schulformzugehörigkeit ist etwas größer, aber ebenfalls schwach. Bei den weiblichen Befragten ist das Antwortverhalten differenziert nach soziodemographischen Merkmalen insgesamt relativ ausgeglichen, von den Gymnasiastinnen mit mittlerem oder hohem Sozialstaus abgesehen, die besonders selten computer- oder technikaffin zu sein scheinen (6,2%). Unter den männlichen

Befragten erreichen die männlichen Hauptschüler aus weniger privilegierten sozioökonomischen Verhältnissen anteilig betrachtet den Spitzenwert. Mehr als jeder zweite schätzt seine Informatik- und Technikkenntnisse und die Außenwahrnehmung selbiger als gut ein. Bei den männlichen Bildungsaufsteigern trifft das auf jeden dritten zu. Das Antwortverhalten ist eher unauffällig, der Zustimmungswert der männlichen Bildungsaufsteiger mit einem Migrationshintergrund ist vergleichsweise gering.

Die clusterspezifische Analyse ergibt statistisch höchstsignifikante Differenzen zwischen den Gruppen bei relativ geringer Effektstärke ($p<0{,}000$; $V=0{,}210$). Die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ identifizieren sich genau wie die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ weniger häufig mit Computer- und Technikkompetenzen. Die „Ehrgeizigen Angepassten“ liegen im Durchschnitt der Befragten. Überdurchschnittlich häufig finden sich unter den „Planlos-passiven Hedonisten“ sowie insbesondere den „Neokonservativen Materialisten“ Jugendliche, die Computer- und Technikkenntnisse zu ihren anerkannten Stärken zählen, was die Milieuverortung dieser Cluster entlang der Befunde der Sinus-Jugendstudie U18 (siehe Kapitel 4) bekräftigt.

Gesundheitsbewusstes Verhalten

Gesundheitsbewusstes Verhalten bezogen auf Sport und Ernährung identifiziert knapp die Hälfte aller Jugendlichen als eine ihrer anerkannten Stärken. Eine direkte Beziehung zwischen Gesundheitsbewusstsein und Schulerfolgswahrscheinlichkeit ist nicht zu vermuten (allenfalls bezogen auf das Leistungsvermögen im Sportunterricht). Allerdings ist belegt, dass ein Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit sowie Geschlecht und Gesundheitschancen existiert, der zwar nicht ausschließlich, aber in Teilen auf schicht- bzw. geschlechtsspezifisch differierende Gesundheitsverhaltensmuster zurückzuführen ist. Wer in sozioökonomisch unterprivilegierten Verhältnissen lebt und aufgewachsen ist und/oder männlich ist, verhält sich danach statistisch betrachtet häufiger wenig gesundheitszuträglich (zu sozial bedingter Ungleichheit von Gesundheitschancen: vgl. Bauer et al. 2007; Mielck 2005). Mittelbar ist vor diesem Hintergrund davon auszugehen, wenn Effekte sozialer Erwünschtheit oder Fehleinschätzungen sich nicht zu deutlich im Antwortverhalten der Jugendlichen

niederschlagen, dass von männlichen Jugendlichen aus Herkunftskontexten mit einem niedrigen Sozialstatus und geringeren Bildungschancen Gesundheitsbewusstsein seltener als eigene Stärke wahrgenommen wird.

Nach den vorliegenden Befunden ist der Unterschied zwischen den Teilstichproben zwar signifikant, der Effekt allerdings ist zu vernachlässigen. Auch der Zusammenhang von Geschlechtszugehörigkeit, Migrationsstatus oder sozialer Herkunft und Antwortverhalten ist signifikant, aber sehr schwach ausgeprägt. Lediglich die männlichen Bildungsaufsteiger ohne einen Migrationshintergrund sind anhand ihres vergleichsweise geringen Zustimmungswert von 32,5% recht deutlich von den anderen Befragten abzugrenzen.

Differenziert nach den Clustern ergeben sich durchschnittliche Zustimmungswerte für die „Neokonservativen Materialisten“ und die „Planlos-passiven Hedonisten“. Häufiger halten die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ gesundheitsbewusstes Verhalten für eine ihrer anerkannten Stärken. Der vergleichsweise größte Anteil Zustimmender ist mit 58,5% unter den „Ehrgeizigen Angepassten“ zu finden, der geringste mit 36,6% unter den „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“. Die Clusterunterschiede sind statistisch höchstsignifikant bei schwacher Effektstärke ($p<0{,}000$; $V=0{,}161$) und offenbaren in der Tendenz die antizipierten Gruppenunterschiede, die jedoch entlang der o.g. Befunde deutlicher hätten ausfallen müssen. Zu vermuten ist, dass vor dem Hintergrund der hohen Bedeutung, die Jungen aus weniger privilegierten Verhältnissen der eigenen körperlichen Attraktivität und Stärke beimessen (vgl. insbes. „Neokonservative Materialisten“), auch Sportlichkeit oder eine bewusste Ernährung für wichtig erachtet wird. Dies legen auch die Befunde der Sinus-Jugendstudie U18 nahe, die etwa über die „Materialistischen Hedonisten“ aussagt, sie interessierten sich für Mannschaftssport und „Body-Tuning“ (Calmbach et al. 2011: 218).

Delinquenter Nonkonformismus

Nur eine sehr geringe Minderheit der befragten Jugendlichen (3,6%) hält delinquente, schulinkompatible Verhaltensweisen („klauen“, „sich prügeln“, „blau machen“, „Pornovideos zeigen“ etc.) für eine ihrer Stärken, die bei anderen Anerkennung findet. Der ausgeprägteste Zusammenhang besteht dabei zwischen

der Geschlechtszugehörigkeit und dem Zustimmungsverhalten (p<0,000; V=0,133), aber auch der Migrationsstatus erscheint nicht gänzlich irrelevant. 6,1% der Jungen, aber nur 1,2% der Mädchen stimmen dem Faktor zu. Differenziert nach soziodemographischen Merkmalen erreicht der Faktor unter männlichen Gymnasiasten mit einem Migrationshintergrund aus privilegierteren Verhältnissen den höchsten Zustimmungswert (9,2%), dicht gefolgt von den männlichen Hauptschülern und den männlichen Bildungsaufsteigern mit einem Migrationshintergrund (jeweils ~8%). Kein einziger der anderen befragten Bildungsaufsteiger identifiziert sich mit einem delinquenten Nonkonformismus.
Die clusterspezifische Auswertung hat höchstsignifikante Differenzen zwischen den fünf Clustern bei relativ schwacher Effektstärke ergeben (p<0,000; V=0,207). Während unter den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ und den „Ehrgeizigen Angepassten“ niemand Anerkennung für delinquente Verhaltensweisen findet und auch die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ mit einem Wert von 0,9% nur ausnahmsweise zustimmen, finden sich praktisch alle Befürworter delinquenter Verhaltensweisen in den Clustern der „Neokonservativen Materialisten“ und der „Planlos-passiven Hedonisten“ (8,3% bzw. 8,2% Zustimmung). Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen der Sinus-Jugendstudie, nach denen sich alle Jugendmilieus an den gültigen Regeln orientieren und lediglich für die „Prekären“, die „Materialistischen Hedonisten“ und die „Experimatalistischen Hedonisten“ partielle Neigungen zu delinquenten Verhaltensweisen festgestellt werden konnten (Calmbach et al. 2011).

Szenetauglichkeit (Jugendkultur)

Szenetauglichkeit in der Jugendkultur (tolle Partys geben, die neueste Musik haben, die wichtigsten Leute kennen, angesagte Klamotten tragen, sich super stylen können) zählt jeder fünfte der befragten Jugendlichen zu seinem positiven Selbstkonzept. Für den Schulerfolg dürfte „Szenetauglichkeit“ an sich keine unmittelbare Relevanz besitzen. Insofern das Selbstkonzept mit einer materialistisch- bzw. experimentalistisch-hedonistischen Grundorientierung in Verbindung zu bringen ist, was von den Statements, die in den Faktor einbezogen wurden im Kontext der Befunde der Sinus-Jugendstudie U18 und den Untersuchungsergebnissen zu den Musikgeschmäckern der Jugendlichen (s.u.) nahegelegt wird, kann potentiell von einer weniger ausgeprägten

Schulkompatibilität der habituellen Dispositionen der Jugendlichen, die diesem Faktor zustimmen, ausgegangen werden.

Sowohl die Schulformzugehörigkeit als auch der Sozialstatus, das Geschlecht und der Migrationshintergrund weisen einen jeweils schwachen Zusammenhang zum Antwortverhalten auf ($p<0,000$). Dazu passend erreicht der Faktor unter den männlichen Hauptschülern aus weniger privilegierten Verhältnissen mit einem Migrationshintergrund die höchste Zustimmungsquote (35,7%), unter Gymnasiastinnen ohne einen Migrationshintergrund aus Familien mit mittlerem oder gehobenem Sozialstatus die zweitniedrigste (14,9%). Am seltensten halten Bildungsaufsteigerinnen ohne einen Migrationshintergrund Szenetauglichkeit in der Jugendkultur für eine ihrer Stärken. Nur jede zehnte äußert sich entsprechend. Die anderen Bildungsaufsteiger bewegen sich hinsichtlich ihres Zustimmungsverhaltens eher unauffällig im gymnasialen Durchschnitt, von dem nur die männlichen Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund leicht nach oben abweichen.

Die clusterspezifische Auswertung zeigt höchstsignifikante Gruppenunterschiede ($p<0,000$; $V=0,262$). Während unter den „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“, den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ und den „Ehrgeizigen Angepassten“ jeweils nur etwa jeder zehnte Jugendliche Szenetauglichkeit in der Jugendkultur zu einer seiner anerkannten Stärken zählt, trifft dies unter den „Neokonservativen Materialisten“ und den „Planlos-passiven Hedonisten“ auf etwa jeden dritten zu. Auch dieses Untersuchungsresultat findet Entsprechungen in den Befunden der Sinus-Jugendstudie U18 für die relevanten Bezugsmilieus.

Exkurs: (Jugend-)Kulturelle Orientierungen (Musikgeschmack)

Im Rahmen der HaBil-Studie wurden auch Daten über den Musikgeschmack der Jugendlichen erhoben, anhand derer einerseits Annahmen darüber getroffen werden können, in welchen jugendkulturellen Szenen die „Szenetauglichkeit“ eine gehobene Bedeutung spielt, und die außerdem ebenfalls zur Milieuverortung der Cluster herangezogen werden können. Die Mehrheit der befragten Jugendlichen (59%) hört aktuelle Popmusik (Charts). Hohe Zustimmungsquoten erlangen außerdem Hip Hop/ Rap (50%), R&B/Soul (43%), Rock/Metal (42%) sowie Techno/Gabber (42%). Reggae/Dancehall (22%), Punk/Independent (18%) und Gothik/Emo

(7%) werden nur von einer Minderheit der befragten Jugendlichen gerne gehört. Ob ihnen klassische Musik gefällt, wurden sie nicht gefragt.

Signifikant positiv bei schwacher bis mittlerer Effektstärke korrelieren die Geschmäcker Rock/Metal, Punk/Independent, Gothik/Emo sowie Reggae/Dancehall, die eher auf Zugehörigkeiten zu alternativen Jugendsubkulturen verweisen, die sich vor allem von Hip-Hoppern/Rappern abgrenzen. Diese wiederum hören häufig neben Hip-Hop/Rap gerne R&B/Soul, aber auch Gabber/Elektro und grenzen sich nach den vorliegenden Daten ihrerseits vor allen Dingen von Rockern/Metallern und Punkern/Indie-Hörern ab. Es bestehen demnach wechselseitige Abneigungen. Betreffs der Popmusik (Charts), die den aktuellen Mainstream indiziert, kann ausschließlich zu Soul/R&B-Musik eine positive und zu Punk/Independent eine negative Korrelation festgestellt werden.

Punk und Independent sowie Rock und Heavy Metal werden nach den vorliegenden Befunden in der Tendenz häufiger von Jugendlichen aus mittleren bzw. gehobenen sozialen Verhältnissen gehört, Hip Hop und Rap eher von Jugendlichen aus sozioökonomisch benachteiligten Herkunftskontexten (jeweils statistisch höchstsignifikante Korrelation mit dem HISEI bei schwacher Effektstärke). Für die anderen Musikrichtungen sind keine signifikanten Zusammenhänge zum Sozialstatus erkennbar.

Clusterbezogen fallen die Musikgeschmäcker unterschiedlich aus ($p<0,000$ für alle Musikrichtungen). Es werden nur hoch signifikante Abweichungen von der durchschnittlichen Zustimmungsquote berichtet: Die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“, für die „Szenetauglichkeit“ eher nicht von Bedeutung ist, hören etwas häufiger als andere Rock/Metal sowie Punk/Independent und etwas seltener Hip-Hop/Rap sowie R&B/Soul. Das trifft auch auf die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ zu, bei denen die Zustimmung zu Rockmusik und Heavy Metal sowie Punk und Indie und die Abgrenzung von Hip Hop/Rap vergleichsweise ausgeprägter ist. Die „Ehrgeizigen Angepassten“, die Szenetauglichkeit ebenfalls nur selten zu ihren anerkannten Stärken zählen, sind dem Mainstream besonders zugeneigt, hören also besonders gerne Popmusik/Charts, aber auch R&B/Soul, liegen bezüglich ihrer Zustimmung zu Hip Hop/Rap im Durchschnitt der Befragten und hören weniger häufig als andere die

verbleibenden eher alternativen Musikstile.

Die „Neokonservativen Materialisten“, die der Szenetauglichkeit eine größere Bedeutung beimessen als andere Jugendliche, hören besonders häufig Hip-Hop/Rap sowie Techno/Gabber, die anderen genannten Musikrichtungen, insbesondere Gothik und Emo, hingegen seltener. Die Befunde bzgl. des Musikgeschmacks der „Planlos-passiven Hedonisten“, bei denen ebenfalls Szenetauglichkeit eher als bei anderen Jugendlichen zum positiven Selbstkonzept gehört, spiegeln das Problem wider, dass hier vermutlich Jugendliche aus zwei differenten sozialen Milieus subsumiert wurden und erhärten gleichzeitig die Annahmen bzgl. der Milieuverortung (vgl. Kapitel 4): Überdurchschnittliche Zustimmungsquoten erreichen hier nämlich sowohl Hip-Hop/Rap als auch Punk/Independent sowie Gothik/Emo, während Charts nur unterdurchschnittlich häufig genannt wurden.

Den Ergebnissen der clusteranalytischen Auswertung der habituellen Grundorientierungen entsprechend manifestiert sich auch auf der Grundlage der Untersuchung der jugendspezifischen Selbstkonzepte und Zugehörigkeitskontexte sowie der Musikgeschmäcker ein eher heterogenes Bild der Bildungsaufsteiger, das entlang der Geschlechtszugehörigkeit, aber auch des Migrationsstatus differiert. Was die Frage nach der Schulkompatibilität habitueller Grundorientierungen und Selbstkonzepte angeht, kann in der Tendenz festgestellt werden, dass sich die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ und insbesondere die „Ehrgeizigen Angepassten“ eher mit schulkompatiblen Stärken identifizieren, während die „Neokonservativen Materialisten“ und die „Planlos-passiven Hedonisten“ häufiger Selbstkonzepte teilen, deren Schulkonformität anzuzweifeln ist. Die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ fallen durch ausnahmslos unterdurchschnittliche Zustimmungsquoten auf.

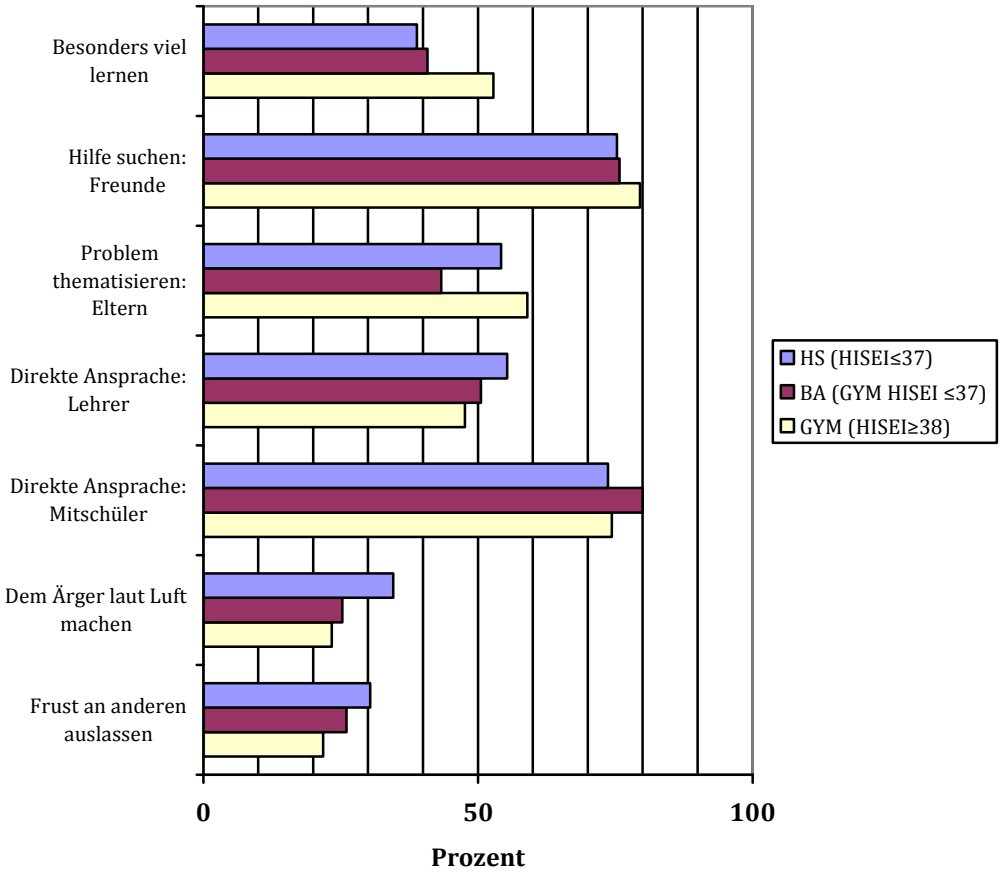
3.2.3 Copingstrategien bei schulischen Problemen

In diesem Teilkapitel werden verschiedene Strategien der Bewältigung schulischer Probleme daraufhin untersucht, ob bzw. inwieweit sie entlang sozio-demographischer Merkmale und habitueller Grundorientierungen der Jugendlichen differieren. Es wird dabei unterschieden zwischen aktiven Strategien der Problembewältigung und passiven Strategien wie Rückzug und Ablenkung. Der Fokus der Analyse liegt auf der Verortung der Bildungsaufsteiger im Spektrum möglicher Copingstrategien im Vergleich und ggf. in Abgrenzung zu den anderen Jugendlichen.

Aktive Copingstrategien

Die Bandbreite aktiver Copingstrategien ist relativ groß und es lassen sich begründete Vermutungen darüber anstellen, welche Strategien im Sinne der Problembewältigung tendenziell erfolgversprechend sind und welche demgegenüber wahrscheinlich eher seltener den gewünschten Effekt erzielen. Als sinnvoll werden diejenigen Copingstrategien bewertet, die auf Klärung des Problems durch Gespräche, das Suchen und Annehmen von Hilfe und die selbsttätige Problembewältigung durch Erhöhung des schulischen Engagements ausgerichtet sind. Vor dem Hintergrund der schulischen Erwartungen bezüglich der schulinternen Gesprächskultur und der Kommunikationsfähigkeit der Jugendlichen wird angenommen, dass bloßes „Frust auslassen“ und „dem Ärger laut Luft machen“ i.d.R. weniger zur Problembewältigung beitragen, aber insofern als aktive Copingstrategien einzuordnen sind, als sie unter Umständen Aufmerksamkeit auf das Problem lenken.

Abb. 11: *Aktive Copingstrategien (Zustimmungsquoten) – „Was tust Du, wenn Du ein Problem in der Schule hast?“*



Lernen intensivieren

Knapp die Hälfte der Jugendlichen (47,9%) gibt an, besonders viel zu lernen, falls Probleme in der Schule auftreten. Die Hauptschüler und die Gymnasiasten aus privilegierteren Verhältnissen unterscheiden sich in ihrem Antwortverhalten insofern, als letztgenannte anteilig häufiger zustimmen (52,8%), erstgenannte jedoch seltener (38,9%). Der Unterschied ist statistisch höchstsignifikant, die Effektstärke jedoch gering. Die Zustimmungsquote der Bildungsaufsteiger unterscheidet sich kaum von derjenigen der Hauptschüler aus vergleichbaren sozioökonomischen Verhältnissen, sie entscheiden sich also seltener für eine Intensivierung des Lernens als ihre gymnasialen Mitschüler. Der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft (HISEI) und dem Antwortverhalten ist statistisch höchstsignifikant bei geringer Effektstärke ($p<0{,}01$; $V=0{,}221$), gleiches gilt für die Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit. Mädchen nutzen die Copingstrategie „Lernen“ häufiger als Jungen (55,6% zu 39,8%; $p<0{,}000$;

V=0,158). Der Migrationsstatus steht in keiner statistisch relevanten Beziehung zum Antwortverhalten. Bei Differenzierung nach soziodemographischen Merkmalen ergibt sich für die Bildungsaufsteiger ein recht heterogenes Bild. Männliche Bildungsaufsteiger mit einem Migrationshintergrund nutzen das „Lernen“ als Problembewältigungsstrategie am seltensten von allen Befragten (zu 27,9%), Bildungsaufsteigerinnen mit einem Migrationshintergrund hingegen liegen mit einer Zustimmungsquote von 55,7% an der Spitze der Bildungsaufsteiger und sogar leicht oberhalb der Zustimmungsquote der Gymnasiasten aus privilegierteren Verhältnissen. Unter den Bildungsaufsteigern beiderlei Geschlechts ohne einen Migrationshintergrund erhöht nur jeder Dritte sein schulisches Engagement bei Problemen. Insbesondere für die Mädchen ist dieser Wert deutlich unterproportional.

Differenziert nach Clustern wird erkennbar (p<0,000; V=0,199), dass unter den „Neokonservativen Materialisten“ und den „Planlos-passiven Hedonisten“ mit einer Zustimmungsquote von 38% das Lernen seltener als Copingstrategie genutzt wird, während die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ etwa im Durchschnitt der Befragten liegen. Die „Ehrgeizigen Angepassten“ und die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ lernen bei Problemen anteilig betrachtet häufiger als andere Jugendliche (zu 57,3% bzw. 64,0%).

Unterstützung suchen

Hilfe bei Freunden oder Eltern zu suchen, ist für die Mehrheit der Befragten eine Copingoption. Gut die Hälfte der Jugendlichen spricht mit ihren Eltern über schulische Probleme (56%), drei von vieren bitten Freunde um Unterstützung (78%). Für Bildungsaufsteiger ist das Gespräch mit den Eltern seltener die Strategie der Wahl als für die anderen Befragten (43%). Der Unterschied ist statistisch signifikant, die Beziehung schwach ausgeprägt. Der Migrationsstatus und die soziale Herkunft stehen in keiner statistischen Beziehung zum Antwortverhalten, wohl aber das Geschlecht. Mädchen suchen sich eher Hilfe als Jungen. Auch das Antwortverhalten der Bildungsaufsteiger entspricht diesem Muster.

Die clusterspezifische Auswertung ergibt, dass sich die „Neokonservativen Materialisten“ und die „Planlos-passiven Hedonisten“ höchst signifikant seltener

als die anderen Befragten, die „Ehrgeizigen Angepassten“ sowie die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ jedoch häufiger Unterstützung suchen. Die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ liegen mit ihrer Zustimmungsquote jeweils im Durchschnitt der Befragten.

Problemverursacher ansprechen

Wenn sie Probleme mit Lehrern haben, sprechen 50% aller befragten Jugendlichen diese nach eigenen Angaben direkt darauf an, bei Problemen mit Mitschülern erhöht sich die Quote auf 75%. Gymnasiasten aus mittleren und gehobenen sozioökonomischen Verhältnissen nutzen die Bewältigungsstrategie der direkten Ansprache eines Lehrers statistisch signifikant seltener als Hauptschüler mit einem niedrigen sozioökonomischen Status. Bezüglich der Ansprache von Mitschülern sind keine Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen erkennbar. Die Bildungsaufsteiger thematisieren Probleme gegenüber Lehrern anteilig genauso oft wie der Durchschnitt der Befragten, Probleme mit Mitschülern sprechen sie etwas häufiger direkt an. Während das Geschlecht und die soziale Herkunft gemessen am HISEI keinen relevanten Einfluss auf das Antwortverhalten haben, lässt sich bezüglich des Migrationsstatus feststellen, dass Jugendliche mit einem Migrationshintergrund Probleme anteilig betrachtet etwas öfter direkt thematisieren. Unter den Bildungsaufsteiger sind es dennoch die männlichen Bildungsaufsteiger ohne Migrationsstatus, bei denen diese Copingstrategie die höchste Zustimmungsquote erreicht.
Differenziert nach Clustern erweisen sich die „Neokonservativen Materialisten“, die „Planlos-passiven Hedonisten“ und die „Ehrgeizigen Angepassten“ gemessen an der durchschnittlichen Zustimmungsquote als unauffällig. Unter den „Modernen unauffälligen Bodenständigen“ ist die Quote derjenigen, die Probleme direkt ansprechen, geringer (38,8%), unter den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ fällt sie am höchsten aus (60%).

Frust herauslassen

Gut jeder vierte Befragte gibt an, bei Problemen in der Schule seinen Frust herauszulassen. Dies kommt unter den Hauptschülern etwas häufiger vor als unter den Gymnasiasten ($p<0,000$), unabhängig von sozialer Herkunft, Geschlecht und

Migrationsstatus. Differenziert nach soziodemographischen Merkmalen ergeben sich daher keine relevanten Unterschiede zwischen den Teilstichproben. Einzig fällt auf, dass die Bildungsaufsteigerinnen ohne einen Migrationsstatus anteilig etwas seltener als alle anderen Befragten ihren Frust an anderen auslassen (jede Fünfte), während die Hauptschülerinnen aus ähnlichen sozioökonomischen Verhältnissen ohne einen Migrationsstatus dies vergleichsweise häufig tun (jede Dritte).

Bei Differenzierung nach Clustern ($p<0{,}000$; $V=0{,}208$) zeigt sich, dass die „Neokonservativen Materialisten“ und die „Planlos-passiven Hedonisten“ eher dazu neigen, ihren Frust an anderen auszulassen (~ jeder 3.) und ihrem Ärger laut Luft zu machen (~ jeder 2.). Die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ liegen wiederum im bzw. unterhalb der durchschnittlichen Zustimmungsquote der befragten Jugendlichen. Genau wie die „Ehrgeizigen Angepassten“ lassen die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ ihren Frust verhältnismäßig selten an anderen aus (zu 15% bzw. 18%). Erstgenannte machen auch ihrem Ärger anteilig weniger häufig laut Luft. Die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ liegen hier im Durchschnitt.

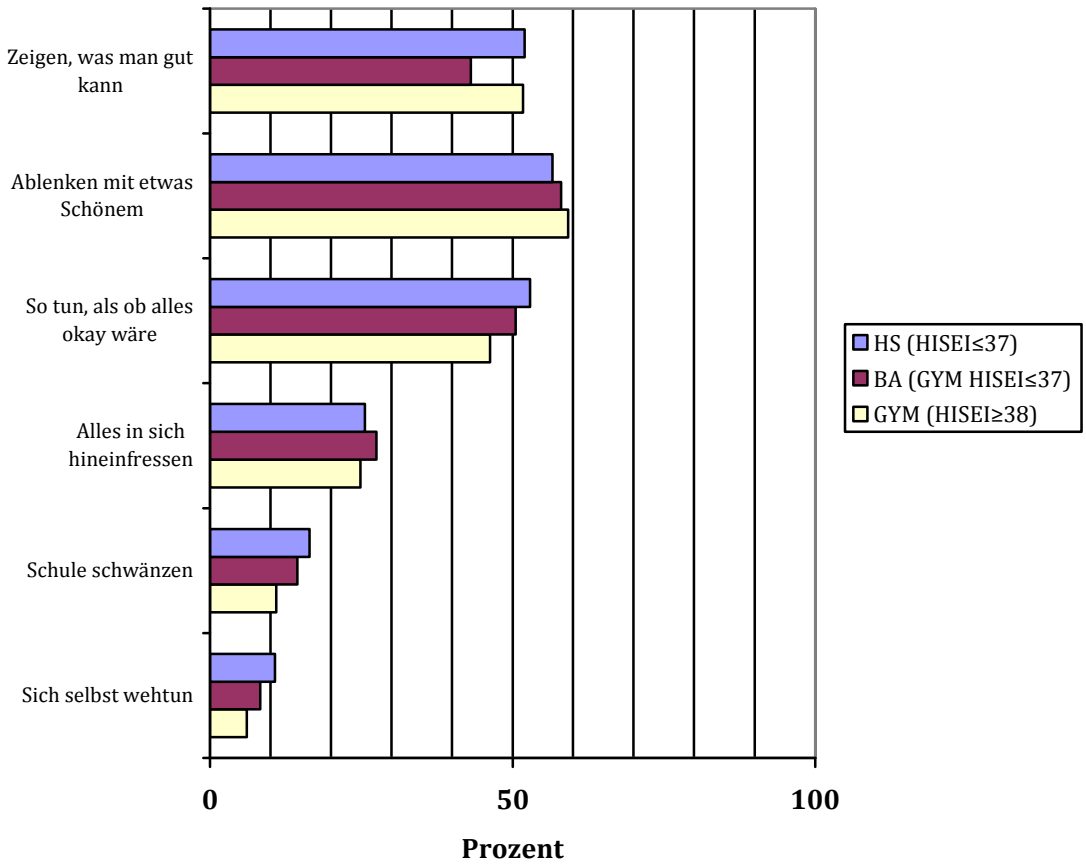
Insgesamt wird ersichtlich, dass die Bildungsaufsteiger in der Tendenz seltener als ihre gymnasialen Mitschüler Strategien der aktiven Problembewältigung einsetzten. Entlang der habituellen Grundorientierungen wird deutlich, dass die „Ehrgeizigen Angepassten“ und die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ häufiger als andere Jugendliche zielführende aktive Copingstrategien nutzen, während die „Neokonservativen Materialisten“ und die „Planlos-passiven Hedonisten“ öfter ihrem Ärger Luft machen, aber weniger häufig das eigenständige Lernen intensivieren oder Hilfe suchen. Die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ liegen hinsichtlich ihres Antwortverhaltens im Durchschnitt der Befragten.

Passive Copingstrategien

Als passive bzw. affektive Copingstrategien (vgl. Abb. 12) werden Problembewältigungsversuche eingeordnet, die nicht zur Beseitigung des Problems selbst, sondern eher zur Linderung probleminduzierter Symptome wie Sorgen, Frust, Konflikten, Schulangst oder Verminderung des Selbstwertgefühls

beitragen können.

Abb. 12: *Passive Copingstrategien – „Was tust Du, wenn Du ein Problem in der Schule hast?“*



Ablenkung

Über die Hälfte der befragten Jugendlichen versucht sich bei schulischen Problemen abzulenken, indem sie etwas Schönes macht (58,3%) oder sich und anderen zeigt, was sie gut kann (50,8%). Ob etwas Schönes zur Ablenkung unternommen wird oder nicht, hängt weder mit der sozialen Herkunft noch dem Geschlecht, dem Migrationsstatus oder der besuchten Schulform zusammen; das Antwortverhalten differiert zudem nicht nennenswert entlang der habituellen Grundorientierungen (Clusterzugehörigkeit). Gleiches gilt auch für das Antwortverhalten bezüglich der Frage, ob es zu den eigenen Strategien gehöre, bei Problemen sich und anderen die eigenen Stärken vor Augen zu führen. Lediglich die „Modernen unauffälligen Bodenständigen“ weichen hier etwas vom durchschnittlichen Antwortverhalten nach unten ab, während die „Ehrgeizigen

Angepassten“ anteilig etwas häufiger zustimmen (p<0,000). Außerdem ist zu erkennen, dass Bildungsaufsteiger signifikant weniger oft als andere Schüler die Copingstrategie „Stärken zeigen“ für sich nutzen. Besonders selten ist dies bei Bildungsaufsteigerinnen mit einem Migrationshintergrund der Fall (zu 34,8%).

Vortäuschung

Nach außen vorzutäuschen, dass alles in Ordnung sei, wird nach eigenen Angaben von knapp der Hälfte (48%) der befragten Jugendlichen bei schulischen Problemen praktiziert. Die Unterschiede zwischen den Teilstichproben sind statistisch signifikant, die Effektstärke allerdings ist sehr gering. Hauptschüler tun etwas häufiger als Gymnasiasten so, als sei alles in Ordnung, Personen mit Migrationshintergrund etwas häufiger als diejenigen ohne Migrationsstatus. Das Geschlecht steht in keinem statistisch relevanten Zusammenhang zum Antwortverhalten, auch der Einfluss der sozialen Herkunft (HISEI) ist zu vernachlässigen. Die „Neokonservativen Materialisten“ und die „Planlos-passiven Hedonisten“ täuschen anteilig betrachtet ein wenig öfter als andere Jugendliche bei Problemen falsche Tatsachen vor (zu ~55%). Die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ liegen hingegen im Durchschnitt, während die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ und die „Ehrgeizigen Angepassten“ etwas seltener auf diese Copingstrategie zurückgreifen (zu 43,7% bzw. 40,7%).

Rückzug

Ein Viertel der befragten Jugendlichen gibt an, schulische Probleme „in sich hineinzufressen“. Die Unterschiede zwischen den Teilstichproben sind statistisch nicht signifikant, der Einfluss von Sozialstatus und sozioökonomischem Hintergrund ist zu vernachlässigen. Mädchen behaupten häufiger als Jungen von sich, alles in sich hineinzufressen (31% im Vgl. zu 20%; p<0,000; V=0,132). Die Bildungsaufsteiger unterscheiden sich auch bei Differenzierung nach soziodemographischen Merkmalen kaum von anderen Jugendlichen. Unter den männlichen Bildungsaufsteiger ohne einen Migrationshintergrund allerdings ist der Anteil der Zustimmenden gemessen an der Geschlechtszugehörigkeit mit 27% leicht erhöht.

Darüber hinaus differiert das Antwortverhalten vor dem Hintergrund der

lebensweltlichen Grundorientierungen. Unter den „Planlos-passiven Hedonisten“ liegt die Zustimmungsquote mit 33,3% oberhalb des Durchschnitts der Befragten, die „Ehrgeizigen Angepassten“ hingegen fressen Probleme etwas seltener als andere Jugendliche in sich hinein (zu 21%).

Knapp jeder achte der befragten Jugendlichen schwänzt bei Problemen die Schule, Hauptschüler mit niedrigem Sozialstatus etwas häufiger als Bildungsaufsteiger und die wiederum etwas öfter als die Gymnasiasten aus privilegierteren sozioökonomischen Verhältnissen ($p<0,01$). Ausschlaggebend dafür ist allerdings nicht der soziale Hintergrund oder die Schulformzugehörigkeit, sondern vielmehr die lebensweltliche Grundorientierung (Clusterzugehörigkeit) und das Geschlecht, die einen statistisch signifikanten Gruppenunterschied ausmachen. Jungen schwänzen danach etwas häufiger bei Problemen die Schule als Mädchen (15,5% im Vgl. zu 10,3%). Differenziert nach soziodemographischen Merkmalen ergibt sich ein insgesamt recht heterogenes Bild. Während unter den männlichen Bildungsaufsteigern mit einem Migrationshintergrund knapp jeder vierte bei Problemen die Schule schwänzt, liegen die männlichen Bildungsaufsteigern ohne einen Migrationsstatus und die Bildungsaufsteigerinnen mit einem Migrationsstatus anteilig im Durchschnitt. Unter den Bildungsaufsteigerinnen ohne einen Migrationshintergrund schwänzt nur jede fünfzehnte bei Problemen die Schule.
Von den „Neokonservativen Materialisten“ schwänzt jeder fünfte, von den „Planlos-passiven Hedonisten“ sogar jeder vierte Schüler bei Problemen den Unterricht. Die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ liegen mit ihrer Zustimmungsquote im Durchschnitt der Befragten, unter den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ und den „Ehrgeizigen Angepassten“ greift nur etwa jeder zwanzigste auf die Copingstrategie „Schwänzen“ zurück ($p<0,000$; $V=0,223$).

Autoaggression

Jeder 13. Jugendliche (7,6%) gibt an, sich bei schulischen Problemen selbst weh zu tun. Die Unterschiede zwischen den Teilstichproben fallen sehr schwach aus. Es wird erkennbar, dass die Hauptschüler aus weniger privilegierten Verhältnissen bei Schulproblemen etwas häufiger als Gymnasiasten autoaggressiv sind. Der sozioökonomische Status, das Geschlecht und auch der Migrationsstatus sind

nicht in einen statistisch relevanten Zusammenhang zu dieser Copingstrategie zu bringen, die lebensweltlichen Grundorientierungen (Clusterzugehörigkeit) hingegen schon. Anteilig mehr als doppelt so oft wie der Durchschnitt der befragten Jugendlichen geben die „Planlos-passiven Hedonisten“ an, bei Schulproblemen autoaggressiv zu werden (zu 17,1%). Auch die „Neokonservativen Materialisten“ tun sich bei Schulproblemen häufiger selbst weh als andere Jugendliche (zu 11%). Die Zustimmungsquote innerhalb der verbleibenden Cluster fällt jeweils leicht unterdurchschnittlich aus. Die Clusterunterschiede sind höchst signifikant bei geringer Effektstärke ($p<0,000$; $V=0,184$).

Differenziert nach soziodemographischen Merkmalen zeigt sich, dass Bildungsaufsteigerinnen ohne einen Migrationshintergrund anteilig nur halb so oft wie die Befragten insgesamt Autoaggressionen als Copingstrategien anwenden. Die Bildungsaufsteiger beiderlei Geschlechts mit einem Migrationsstatus liegen hinsichtlich ihrer Zustimmungsquote im Durchschnitt. Unter den männlichen Bildungsaufsteigern ohne einen Migrationshintergrund demgegenüber geben vergleichsweise viele an (12,5%), sich bei Problemen selbst weh zu tun.

Im Ganzen betrachtet werden passive Copingstrategien häufiger von den „Neokonservativen Materialisten“ sowie den „Planlos-passiven Hedonisten“ und seltener von den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ und den „Ehrgeizigen Angepassten“ angewendet. Auch hier bewegen sich die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ eher im Durchschnitt der Befragten. Ähnliches gilt für die Bildungsaufsteiger, unter denen die Mädchen in der Tendenz weniger oft passive Problembewältigungsstrategien wählen. Unter den männlichen Bildungsaufsteigern ohne einen Migrationshintergrund hingegen ist die Quote derjenigen erhöht, die Probleme mit sich selbst ausmachen.

3.2.4 Wahrnehmungen von Schule als Lernort

Die Wahrnehmung von Schule als Lernort (vgl. Tab. 16) differiert innerhalb und zwischen den Teilstichproben. Das Antwortverhalten der Hauptschüler aus weniger privilegierten sozioökonomischen Verhältnissen und das der Gymnasiasten aus mittleren und gehobenen sozioökonomischen Verhältnissen weist keine statistisch signifikanten Unterschiede auf (mit Ausnahme des unter den Hauptschülern erhöhten Anteils an Befragten, deren Antwortverhalten als inkonsistent zu bezeichnen ist). Jeweils knapp die Hälfte der Jugendlichen aus diesen beiden Teilstichproben hat eher Spaß in der Schule, fühlt sich eher wohl und freut sich auf das, was sie dort zukünftig noch erwartet. Etwa jeder Fünfte ist hingegen von Schulentfremdung betroffen, ist also eher „genervt“ von der Schule, nimmt die Schulpflicht als Bürde wahr, glaubt von sich, lernen sei eher nichts für ihn, und gibt an, eher nicht zu wissen, was er in der Schule soll. Bei fast einem Drittel ist weder Schulfreude noch Schulentfremdung feststellbar, was so interpretiert werden könnte, dass sich für diese Schülerinnen und Schülern der Schulbesuch als durchaus sinnhaft darstellt und dass sie außerdem das Lernen als eine Notwendigkeit und Aufgabe identifiziert haben, die sie bewältigen können. Ein geringer Anteil der Befragten aus diesen beiden Teilstichproben (5,7% HS; 2,9% GYM) gibt an, sowohl Schulfreude als auch Schulentfremdung zu empfinden, was als inkonsistentes, nicht logisch nachzuvollziehendes Antwortverhalten zu deuten ist.

Tab. 16: *Wahrnehmung von Schule*

	Schulfreude	Schul-entfremdung	Sonstiges	Inkonsistenz
Hauptschüler HISEI<=37	45,9%	21,1%	27,2%	5,7%
Bildungsaufsteiger	35,0%*	23,6%	38,6%*	2,7%**
Gymnasiasten HISEI>=38	45,4%	19,3%	32,4%	2,9%**
Gesamt	44,4%	20,3%	31,4%	3,6%

**Bildungsaufsteiger im Vgl. zu HS und GYM: p<0,01*
*** Gymnasiasten im Vgl. zu HS: p<0,000*

Die Bildungsaufsteiger geben im Vergleich zu den anderen beiden Teilstichproben seltener an, Freude am Schulbesuch zu haben (35% im Vgl. zu ~45%). Die diesbezüglichen Unterschiede sind statistisch höchst signifikant bei geringer

Effektstärke. Der leicht erhöhte Anteil derjenigen Bildungsaufsteiger, die als schulentfremdet zu bezeichnen sind, ist statistisch nicht von Bedeutung. Bildungsaufsteiger mit „sonstigen“ Wahrnehmungen von Schule als Lernort kommen anteilig häufiger vor als in den anderen beiden Teilstichproben (38,6% im Vgl. zu 32,4% (GYM) bzw. 27,2% (HS); $p<0,01$).

Differenzierung nach soziodemographischen Merkmalen

Die Untersuchung der Gruppenunterschiede differenziert nach soziodemographischen Merkmalen ergibt, dass der Migrationsstatus und der sozioökonomische Hintergrund der Befragten gemessen am HISEI für das Antwortverhalten eine zu vernachlässigende bzw. keine Rolle spielen, während der Zusammenhang von Geschlechtszugehörigkeit und Antwortverhalten statistisch höchst signifikant, aber schwach ausgeprägt ist. Mädchen fühlen sich häufiger wohl in der Schule (51,9% im Vgl. zu 39,9%; $p<0,000$) und sind deutlich seltener schulentfremdet (15,3% im Vgl. zu 27,2%; $p<0,000$).

Den höchsten anteiligen Zustimmungswert für „Schulfreude“ findet man unter den Hauptschülerinnen aus weniger privilegierten sozioökonomischen Verhältnissen mit einem Migrationshintergrund (62,9%), den niedrigsten unter den Bildungsaufsteigerinnen ohne einen Migrationsstatus (32,6%). Diese bleiben damit sogar hinter dem durchschnittlichen Zustimmungswert der männlichen Befragten zurück. Die Bildungsaufsteigerinnen mit einem Migrationshintergrund hingegen unterscheiden sich in ihrem Antwortverhalten (47,9% Zustimmung) nicht vom Durchschnitt der weiblichen Befragten, aber positiv von dem der anderen Bildungsaufsteiger. Bei den männlichen Bildungsaufsteigern liegt der Anteil Zustimmender unabhängig vom Migrationsstatus bei unterdurchschnittlichen ~27%. Sie fühlen sich damit insgesamt am seltensten wohl in der Schule.

Die höchste Zustimmungsquote auf der Skala „Schulentfremdung“ im Vergleich aller befragten Jugendlichen findet man dazu passend mit ~29% in eben dieser Gruppe, deren Antwortverhalten in diesem Fall aber nicht statistisch signifikant von dem der anderen Jungen abweicht. Das Antwortverhalten der weiblichen Befragten fällt ebenfalls weitgehend einheitlich aus. Nur die Bildungsaufsteigerinnen ohne einen Migrationshintergrund brechen insofern leicht aus dem Muster aus, als

sie überdurchschnittlich häufig, aber etwas weniger oft als die männlichen Befragten angeben, schulentfremdet zu sein (23,9%).

Wahrnehmung von Schule als Lernort vor dem Hintergrund habitueller Grundorientierungen und zugeschriebener Stärken

Mit Hilfe von Korrelationsanalysen (nichtparametrische Verfahren für ordinalskalierte Variablen) wurde ermittelt, ob bzw. inwieweit die Wahrnehmung von Schule als Lernort mit den verschiedenen Dimensionen der habituellen Grundorientierungen und den zugeschriebenen persönlichen Stärken der Jugendlichen in einem statistischen Zusammenhang steht. Auf diese Weise lassen sich die Annahmen über deren Schulkompatibilität (Stichwort: Passung) prüfen, was insofern notwendig erscheint, als vor dem Hintergrund der im Theorieteil dieser Arbeit diskutierten Forschungsbefunde davon auszugehen ist, dass weniger schulkompatible Habitus eher mit Schulentfremdung, schulkonforme habituelle Dispositionen hingegen eher mit Schulfreude einhergehen. Fälle mit inkompatiblem Antwortverhalten bzgl. der Wahrnehmung von Schule (s.o.) wurden herausgefiltert und einer eigenständigen Analyse unterzogen.

Schulfreude und habituelle Grundorientierungen

Statistisch höchst signifikante Zusammenhänge bei geringer Effektstärke lassen sich zwischen der Schulfreude von Jugendlichen und den lebensweltlichen Grundorientierungen „Zielstrebigkeit“ und „Fatalismus“ feststellen. Während „Zielstrebigkeit“ positiv mit der Schulfreude korreliert ($p<0{,}000$; $r_s=0{,}126$), ist die Beziehung zwischen Schulfreude und einer fatalistischen Grundorientierung negativ ($p<0{,}01$; $V=0{,}101$). Von den fatalistisch eingestellten Jugendlichen, von denen man begründet vermuten kann, sie empfänden besonders selten Freude am Schulbesuch, gibt immerhin noch jeder vierte (im Vergleich zu 45% Zustimmung im Durchschnitt) an, er fühle sich wohl in der Schule. Dazu ist anzumerken, dass außerdem jeder fünfte „Fatalist“ zu denjenigen gehört, die aufgrund inkonsistenten Antwortverhaltens von dieser Korrelationsanalyse ausgeschlossen wurden. Unter den Zielstrebigen geht gut die Hälfte der Jugendlichen (55%) gern zur Schule. Unter denjenigen Jugendlichen, die nicht als zielstrebig eingeordnet werden konnten, fühlt sich dort nur knapp jeder dritte wohl.

Auch die (Über-)Betonung physischer Stärke bzw. Attraktivität ist mit der Schulfreude in einen Zusammenhang zu bringen ($p<0,05$), der jedoch wegen zu geringer Effektstärke zu vernachlässigen ist. Nur jeder vierte Jugendliche, der körperliche Eigenschaften für wichtiger als geistige erachtet, fühlt sich in der Schule wohl. Auch wer nicht sozial eingestellt ist, ist tendenziell weniger häufig positiv auf die Schule zu sprechen, die Effektstärke ist aber auch hier sehr gering.

Schulfreude und zugeschriebene Stärken

Von den gemessenen selbst- sowie fremdzugeschriebenen Stärken korrelieren die „hohen Ambitionen und guten Leistungen“, das „Selbstbewusstsein“, das „Gesundheitsbewusstsein“, die „starke familiale Bindung“ sowie die „Szenetauglichkeit (Jugendpopkultur)“ höchstsignifikant positiv mir der Schulfreude bei geringer Effektstärke. Nicht selbstbewusste, nicht gesundheitsbewusste, nicht familienorientierte sowie der Jugendpopkultur besonders zugeneigte Jugendliche empfinden weniger häufig Freude am Schulbesuch als die anderen. 70% derjenigen hingegen, die Ehrgeiz und gute Noten zu ihren Stärken zählen, macht die Schule Spaß. Unter den Jugendlichen, die Ehrgeiz und gute Note nicht für eine ihrer Stärken halten, geht nur jeder Dritte gerne zur Schule. Auch wer sich für besonders sprachkompetent hält, hat in der Tendenz offenbar häufiger Spaß in der Schule als andere.

Schulentfremdung und habituelle Grundorientierungen

Jeder fünfte Jugendliche ist von Schulentfremdung betroffen. Sie geht oft einher mit Planlosigkeit ($p<0,000$; $r_s=0,333$) und Fatalismus ($p<0,000$; $r_s=0,321$) sowie der (Über-)Betonung körperlicher Stärken ($p<0,000$; $r_s=0,511$), selten hingegen mit Zielstrebigkeit ($p<0,000$; $r_s= -0,272$). Die statistischen Zusammenhänge sind hier höchst signifikant bei mittlerer Effektstärke. Planlos-passive Jugendliche sind anteilig betrachtet mehr als doppelt so häufig (zu 41%), fatalistisch eingestellte dreimal so häufig (zu 59%) schulentfremdet wie diejenigen, auf die dies nicht zutrifft. Wer physische Stärken für wichtiger als schulische Leistungen hält, ist sogar mehr als dreimal so oft wie die anderen Befragten schulentfremdet (45% im Vgl. zu 13%). Zielstrebige hingegen betrifft Schulentfremdung nur halb so oft wie die Nicht-Zielstrebigen.

Positive, statistische höchst signifikante Beziehungen bei geringer Effektstärke lassen sich außerdem zwischen Schulentfremdung und Hedonismus sowie Traditionalismus (Geschlechterrollenbilder) feststellen, negative dagegen zwischen Schulentfremdung sowie angepassten und sozialen Einstellungsmustern.

Schulentfremdung und zugeschriebene Stärken

Die bedeutsamsten statistischen Zusammenhänge im Kontext der zugeschriebenen Stärken lassen sich zwischen Schulentfremdung und anerkannt deviantem Verhalten ($p<0{,}000$; $r_s=0{,}428$) sowie zwischen Schulentfremdung und der positiven Selbsteinschätzung bezogen auf „hohen Ambitionen und guten Leistungen“ ($p<0{,}000$; $r_s= -0{,}361$) identifizieren. Während anerkannt deviante Jugendliche dreimal häufiger unter Schulentfremdung leiden als andere (zu 60,7%), sind die anerkannt ambitionierten und guten Schüler dreimal seltener betroffen (zu 7,9%).

Statistisch höchstsignifikante positive Beziehungen bei geringer Effektstärke sind zwischen der Schulentfremdung und der Szenetauglichkeit (Jugendpopkultur) als anerkannter persönlicher Stärke auszumachen, negative hingegen zwischen der Schulentfremdung und der Familienorientierung, der Sprachkompetenz und dem Gesundheitsbewusstsein.

Sonstige Wahrnehmung von Schule

Die Jugendlichen, die weder als schulentfremdet noch als schulfreudig einzuordnen sind und ein konsistentes Antwortverhalten aufweisen (jeder Dritte), sind in der Kategorie „sonstige Wahrnehmungen von Schule“ subsumiert worden. Die lebensweltlichen Grundorientierungen dieser Jugendlichen wie auch ihre zugeschriebenen Stärken erweisen sich im Kontext ihrer Wahrnehmung von Schule insgesamt als statistisch unauffällig. Zwar lassen sich signifikant positive bzw. negative Zusammenhänge feststellen, die Effektstärken sind aber jeweils so gering, dass den Beziehungen statistisch keine Relevanz beizumessen ist.

Inkonsistentes Antwortverhalten

Unter den Jugendlichen, deren Antwortverhalten als inkonsistent bezeichnen werden kann (3,6%), ist jeweils ein gemessen am Durchschnitt statistisch signifikant erhöhter Anteil an fatalistischen, planlos-passiven, traditionellen (Geschlechterrol-

lenbild) und körperbetonenden Befragten zu verzeichnen, die außerdem überproportional häufig deviante Verhaltensweisen und Szenetauglichkeit in der Jugendpopkultur als ihre Stärken identifizieren.

Die Ergebnisse der Korrelationsanalysen bestätigen insgesamt die angenommenen Zusammenhänge zwischen den habituellen Grundorientierungen bzw. anerkannten Selbstkonzepten der Jugendlichen und ihrer Wahrnehmung von Schule. Ein dazu im Widerspruch stehender Befund liegt hingegen nicht vor. Vor diesem Hintergrund kann davon ausgegangen werden, dass auch die Einschätzungen bezüglich der Schulkompatibilität der milieuspezifischen habituellen Grundorientierungen tragfähig sind.

Wahrnehmung von Schule als Lernort und Clusterzugehörigkeit

Die clusterspezifische Auswertung der Wahrnehmung von Schule durch die Jugendlichen fällt kongruent zu diesen Untersuchungsergebnissen aus. Ein Kruskal-Wallis-Test zeigt, dass die Differenzen zwischen den Clustern bezogen auf die Skala „Schulentfremdung“ größer sind als diejenigen bezogen auf die Skala „Schulfreude“ (jeweils: $p<0{,}000$).

Die „Ehrgeizigen Angepassten“ erreichen die Schulfreude betreffend den niedrigsten mittleren Rangplatz, sie nehmen Schule also anteilig am häufigsten als einen Ort wahr, an dem man sich wohlfühlen und Spaß haben kann, dicht gefolgt von den „Zielstrebigen Nonkonformisten“. Die „Planlos-passiven Hedonisten“ zeigen ein eher unentschlossenes Antwortverhalten und fallen bei Dichotomisierung der Skala (Zustimmung/Ablehnung) deutlicher hinter diesen beiden Clustern zurück, unterscheiden sich mit einem Zustimmungsanteil von 37% nicht mehr signifikant von den „Neokonservativen Materialisten“ und den „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“. In den Clustern der „Ehrgeizigen Angepassten“ und der „Zielstrebigen Nonkonformisten“ liegt der Zustimmungsanteil mit jeweils über 60% deutlich höher.

Die getrennte Betrachtung der Teilstichproben entlang ihrer Clusterzugehörigkeit generiert ein etwas anderes Bild und lässt schulformspezifisch differierende kulturelle Anerkennungszusammenhänge vermuten. Unter den Hauptschülern aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status haben neben den „Ehrgeizigen Angepassten“ vor allem die „Planlos-passiven Hedonisten“ häufiger Freude

am Schulbesuch als die anderen befragten Jugendlichen. Unter den Bildungsaufsteigern geben neben den in diese beiden Cluster eingeordneten Fällen außerdem die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ häufiger als die verbleibenden Befragten an, gerne zur Schule zu gehen. Unter den Gymnasiasten aus mittleren bzw. gehobenen sozialen Verhältnissen sind es die „Ehrgeizigen Angepassten“ und die „Zielstrebigen Nonkonformisten“, die sich am ehesten in der Schule wohlfühlen, die „Planlos-passiven Hedonisten“ bilden hier jedoch das Schlusslicht.

Bei Betrachtung der „Schulentfremdung“ wird ersichtlich, dass sich unter den „Planlos-passiven Hedonisten“ die meisten Jugendlichen befinden, die von Schule „genervt“ sind und am liebsten die Schule verlassen würden. Es sind anteilig mit 44% doppelt so viele wie im Durchschnitt der Befragten. Auch die „Neokonservativen Materialisten“ gehen häufig nur ungern zur Schule (zu 40%). Die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ dagegen sind anteilig etwas weniger oft schulentfremdet als der Durchschnitt (zu 18%), während unter den „Ehrgeizigen Angepassten“ nur jeder Zehnte, unter den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ sogar nur jeder Fünfzehnte von Schulentfremdung betroffen ist. Hier zeigt die getrennte Analyse der Teilstichproben entlang ihrer Clusterzugehörigkeit keine Differenzen zu den genannten Befunden auf.

Die Jugendlichen, denen aufgrund ihres Antwortverhaltens eine von diesen beiden Wahrnehmungsschemata abweichende Haltung gegenüber der Schule zu unterstellen ist („Sonstige“), für die sich der Schulbesuch vermutlich als durchaus sinnhaft, aber eben nicht besonders vergnüglich darstellt, sind unter den „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ überproportional häufig vertreten (42,5% im Vgl. zu 31,7% insgesamt). In den anderen Clustern liegt der Anteil derjenigen mit „sonstigen Wahrnehmungen von Schule“ etwa im Durchschnitt, unter den „Planlos passiven Hedonisten“ ist er mit 26,1% etwas niedriger. Die Gruppenunterschiede sind statistisch höchst signifikant bei geringer Effektstärke.

Inkonsistent geantwortet haben überdurchschnittlich häufig die „Planlos-passiven Hedonisten“ (6,9% im Vgl. zu 3,6%) und die „Neokonservativen Materialisten“ (5,7%). Die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ und die „Ehrgeizigen Angepassten“ liegen hier unterhalb des Durchschnitts. Am seltensten konnte bei den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ ein inkonsistentes Antwortverhalten ausgemacht werden (0,9%).

3.3 Der Herkunftskontext als Kapitalquelle

3.3.1 Ökonomisches Kapital

Da die Ausstattung des Herkunftskontextes mit ökonomischem Kapital anhand gängiger Indikatoren wie dem Einkommen oder Vermögen nicht erhoben wurde, können, wie dargelegt, diesbezüglich nur begründete Vermutungen angestellt werden. Ein Vergleich der höchsten familialen Berufspositionen anhand der ISEI-Werte lässt darauf schließen, dass die Bildungsaufsteiger sich in einer sehr ähnlichen ökonomischen Situation befinden wie die Hauptschüler aus benachteiligten Milieus (siehe Kapitel 3.1). Signifikante Unterschiede sind hier nicht erkennbar.

Die Selbsteinschätzung der ökonomischen Situation durch die befragten Jugendlichen weicht zum Teil von diesem Befund ab. Die Hauptschüler schätzen die finanzielle Lage ihrer Familie insgesamt optimistischer ein als die Bildungsaufsteiger. 50% der Hauptschüler glauben bzw. wollen suggerieren, die finanzielle Lage ihrer Familie sei gut oder sehr gut. Bei den Bildungsaufsteigern sind es 38%. Die Gymnasiasten aus durchschnittlichen oder privilegierten sozialen Verhältnissen gemessen am HISEI gehen zu 59% davon aus, dass die finanzielle Lage ihrer Familie gut oder sehr gut ist. Insgesamt erscheinen die Selbsteinschätzungen der Gymnasialschüler vergleichsweise realistischer. Ein ähnliches Bild ergibt sich mit Blick auf das Antwortverhalten bezüglich der Frage nach dem Wohlstandsniveau der Nachbarschaft: Während 41% der befragten Hauptschüler behaupten, in einer wohlhabenden Gegend zu wohnen, sind es bei den Bildungsaufsteigern nur 32%. Die anderen Gymnasiasten teilen diese Einschätzung zu 47%.

Die Vermutung, dass die Hauptschüler die ökonomische Lage ihrer Familie nicht richtig einschätzen (bzw. falsch angeben) wird durch einen Vergleich des Antwortverhaltens auf die Fragen nach der Anzahl der Autos im Besitz der Familie und den Urlaubsfahrten in den letzten 12 Monaten untermauert. Hier nämlich erweisen sich die Unterschiede zwischen Hauptschülern und Bildungsaufsteigern als nicht signifikant, diejenigen zwischen Bildungsaufsteigern und Gymnasiasten aus privilegierteren Verhältnissen hingegen als höchst signifikant. Während 32% der Bildungsaufsteiger und 38% der Hauptschüler angeben, ihre Familie besäße zwei oder mehr Autos, sind es bei

den Gymnasiasten aus privilegierteren Verhältnissen 57%. Ebenfalls 57% der Befragten dieser Teilstichprobe geben an, mindestens zweimal in Urlaub gefahren zu sein, während es bei den Bildungsaufsteigern und Hauptschülern aus benachteiligen Verhältnissen nur 30% bzw. 28% sind. Die schlechtere ökonomische Situation dieser beiden Teilstichproben spiegelt sich auch in der Tatsache wider, dass jeder vierte Bildungsaufsteiger bzw. jeder dritte Hauptschüler aus benachteiligten sozialen Verhältnissen anführt, gar nicht in Urlaub gefahren zu sein. Bei den Gymnasiasten aus durchschnittlichen und gehobenen sozialen Verhältnissen trifft dies nur auf jeden zehnten zu.

3.3.2 Kulturelles Kapital

Institutionalisiertes Kulturkapital

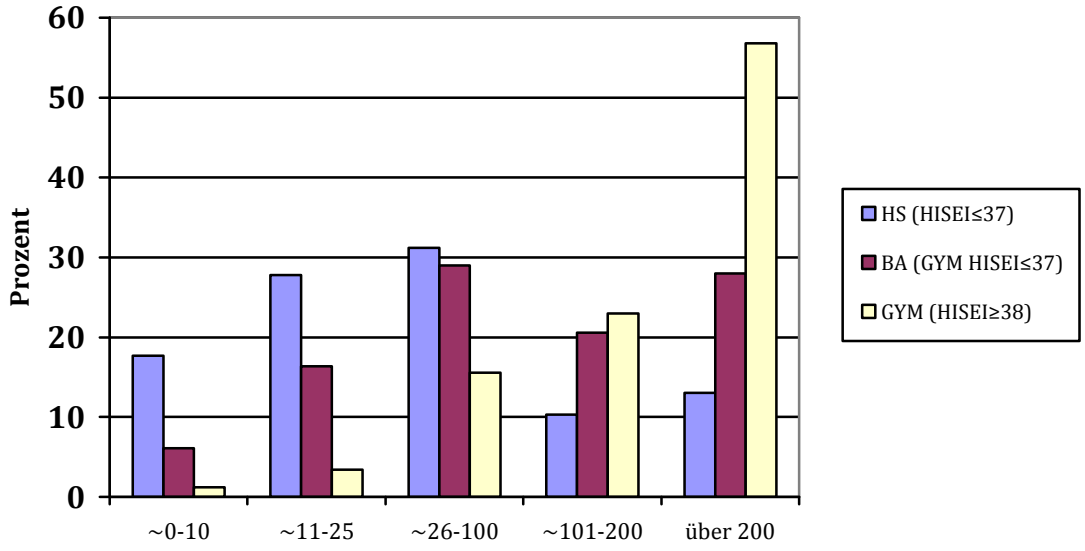
Auf das institutionalisierte Kulturkapital (Schul- und Berufsabschluss) des Herkunftskontextes kann ebenfalls anhand des ISEI-Wertes geschlossen werden. Gesonderte Angaben zu den Schulabschlüssen der Eltern wurden im Rahmen der HaBil-Studie nicht erhoben. Da der HISEI dem Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung gemäß zur Einordnung der Fälle in die Teilstichproben herangezogen wurde, ist entsprechend festzuhalten, dass die Hauptschüler und die Bildungsaufsteiger sich hinsichtlich ihrer Ausstattung mit institutionalisiertem Kulturkapital nicht signifikant voneinander unterscheiden. Ein HISEI≤37 verweist auf eine vergleichsweise geringe Ausstattung mit institutionalisiertem Kulturkapital. Der Anteil derjenigen Familien, in denen kein Elternteil einen Beruf ausübt, für den eine abgeschlossene Berufsausbildung benötigt wird, ist bei den Bildungsaufsteigern etwas geringer als unter den Hauptschülern. In der Teilstichprobe der etablierten Gymnasiasten kann zu analytischen Zwecken zwischen denjenigen Befragten unterschieden werden, deren Eltern über eine durchschnittliche berufliche Qualifikation verfügen (HISEI 38-65) und denjenigen, die als Akademiker eine hohe berufliche Qualifikation erworben haben (HISEI≥66). Entlang dieser Einteilung ist das institutionalisierte Kulturkapital bei 52% der Gymnasiasten als durchschnittlich, bei 33% hingegen als hoch einzuschätzen.

Objektiviertes Kulturkapital

Informationen zum objektivierten Kulturkapital der Herkunftsfamilien lassen sich anhand der Anzahl der im Hause verfügbaren Bücher gewinnen. Diese korreliert in der vorliegenden Untersuchung statistisch höchst signifikant mit dem HISEI aller Befragten bei relativ großer Effektstärke ($p<0{,}000$; $r_s=0{,}503$). Je höher der HISEI, desto mehr Bücher befinden sich tendenziell im Haushalt. Vergleicht man die Teilstichproben miteinander, wird ersichtlich, dass trotz der sehr ähnlichen sozioökonomischen Situation der Hauptschüler und der Bildungsaufsteiger dennoch auch hier statistisch höchst signifikante Differenzen bezüglich des Bücherbesitzes bestehen. Die befragten Hauptschüler verfügen demnach über die insgesamt geringste Anzahl an Büchern in ihrem Haushalt. Während 17,7% von

ihnen nach eigenen Angaben maximal zehn Bücher zuhause haben, sind es bei den Bildungsaufsteigern nur 6,1% und bei den etablierten Gymnasiasten sogar lediglich 1%. Über mehr als zweihundert Bücher im Haushalt verfügen hingegen nur 13% der Hauptschüler. Unter den Bildungsaufsteigern sind es mit 28% anteilig mehr als doppelt so viele. Unter den etablierten Gymnasiasten gibt mehr als jeder zweite (57%) an, über 200 Bücher im Hause zu haben. Das objektivierte Kulturkapital der Bildungsaufsteiger ist demnach größer als das der Hauptschüler aus ähnlich ressourcenschwachen Milieus, jedoch deutlich geringer als das der anderen Gymnasiasten. Im Vergleich mit den Ergebnissen der IGLU–Studie 2006 (Bos et al. 2007) lässt sich feststellen, dass die Bildungsaufsteiger trotz ihres unterdurchschnittlichen sozioökonomischen Status bezüglich des Bücherbesitzes etwa im Mittelfeld aller Schülerinnen und Schüler liegen (dort: 5% höchstens zehn, 31,7% über zweihundert Bücher).

Abb. 13*: Anzahl im Haushalt befindlichen Bücher*



Neben dem sozioökonomischen Status spielt auch der Migrationshintergrund eine (untergeordnete) Rolle hinsichtlich der Anzahl der zuhause befindlichen Bücher. Schülerinnen und Schüler ohne eine Zuwanderungsgeschichte verfügen demnach in der Tendenz über mehr Bücher als diejenigen mit einem Migrationshintergrund ($p<0{,}000$; $r=0{,}247$). Der Effekt des Migrationshintergrundes ist allerdings vergleichsweise schwach und innerhalb der Teilstichprobe der Bildungsaufsteiger noch geringer ($p<0{,}001$; $r=0{,}193$).

Die Untersuchung der Bücherzahl vor dem Hintergrund der habituellen Grundorientierungen der befragten Jugendlichen (Cluster) mithilfe eines Kruskal-Wallis-Tests offenbart statistisch höchstsignifikante Differenzen. Der niedrigste mittlere Rangplatz, der auf die vergleichsweise schlechteste Ausstattung mit objektiviertem Kulturkapital verweist, wird von den „Planlos-passiven Hedonisten“ eingenommen, gefolgt von den „Neokonservativen Materialisten“ und den „Ehrgeizigen Angepassten“. Die Differenzen zwischen diesen drei Gruppen sind statistisch nicht signifikant, worin sich die ausschlaggebende Bedeutung des sozioökonomischen Status für den Bücherbesitz offenbart. Die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ verfügen im Vergleich zu diesen drei Gruppen über eine höhere Anzahl an Büchern ($p<0,000$), die meisten Bücher besitzen die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ ($p<0,01$ im Vgl. zu den „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“). Betrachtet man die drei Teilstichproben getrennt voneinander entlang ihrer Clusterzugehörigkeit, sind die Differenzen zwischen den Clustern statistisch nicht signifikant. Eine differenziertere Analyse der Clusterunterschiede (Mann-Whitney-U-Tests) zeigt allerdings sowohl für die Bildungsaufsteiger als auch für die Hauptschüler mit ähnlichem sozioökonomischem Status, dass hier die „Ehrgeizigen Angepassten“ sowie die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ über eine signifikant höhere Bücheranzahl verfügen als die Befragten in den anderen drei Clustern.

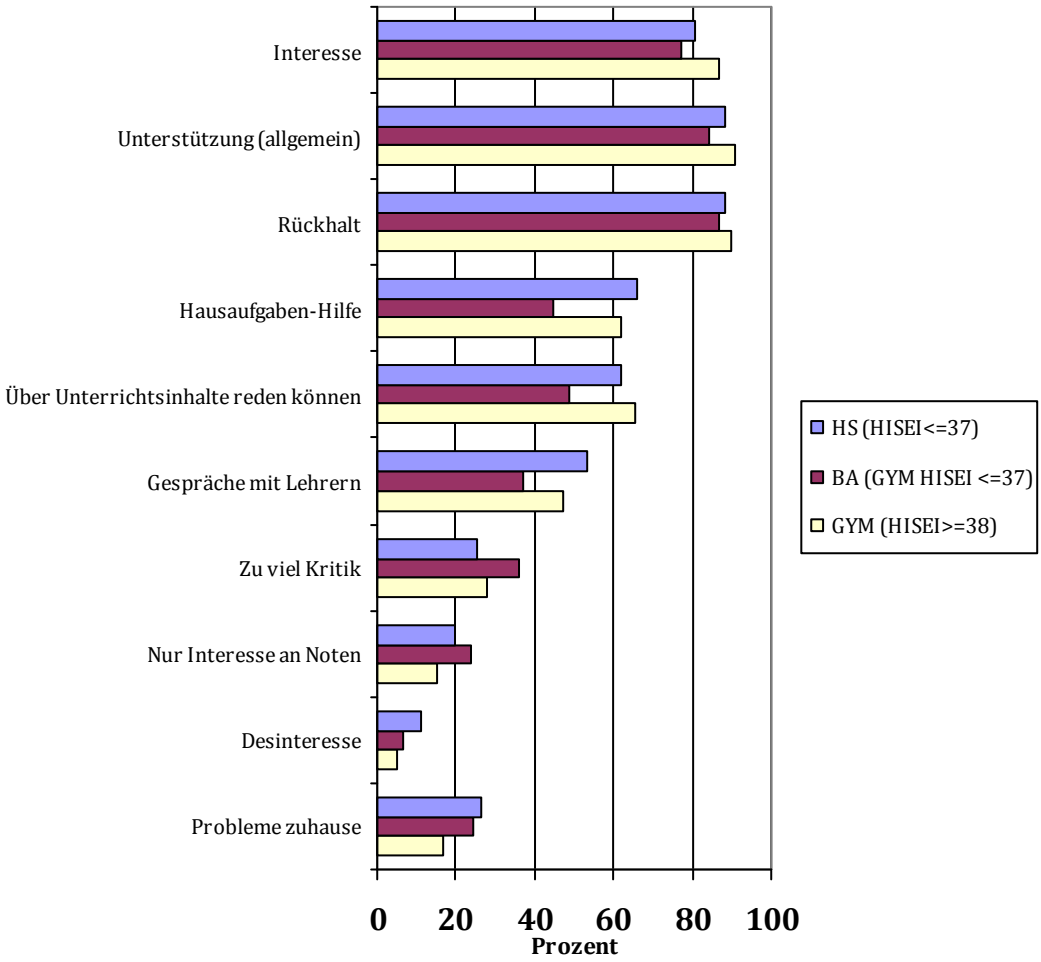
Inkorporiertes Kulturkapital

Wie bereits erläutert, sind den Schülerinnen und Schülern im Rahmen der HaBil-Studie keine Fragen zu den Deutungs- und Einstellungsmustern sowie kulturellen Praktiken ihres Herkunftskontextes gestellt worden. Annahmen über das inkorporierte Kulturkapital der Bildungsaufsteiger werden auf der Grundlage der Untersuchung habitueller Dispositionen (Kap. 3.2) im Kontext der Diskussion der Arbeitshypothesen nachfolgend formuliert.

3.3.3 Soziales Kapital

Ökonomisches und kulturelles Kapital muss schulbezogen keine Wirkung entfalten, wenn die Schülerinnen und Schüler nicht gleichzeitig über soziales Kapital verfügen. Das „Zuhause“, die Familie als eine wichtige Quelle sozialen Kapitals, kann durch Unterstützungsleistungen und Anerkennung (vgl. Abb. 14) zum Gelingen der Schulkarriere beitragen.

Abb. 14: *Das Zuhause als Quelle sozialen Kapitals (Zustimmungsquoten)*



Unterstützung

Die breite Mehrheit der befragten Schülerinnen und Schüler (jeweils über 80%) gibt an, zuhause interessiere man sich für schulische Belange, leiste schulbezogen Unterstützung und biete jedweden Rückhalt. In der Gruppe der Bildungsaufsteiger fällt die Zustimmungsquote zu familialen Unterstützungsleistungen statistisch signifikant geringer aus als in den anderen beiden Teilstichproben. Dieser Befund

lässt sich anhand des Antwortverhaltens auf die Fragen nach inhaltlicher, fachbezogener Hilfe erhellen. Hier wird erkennbar, dass die Hauptschüler aus weniger privilegierten sozioökonomischen Verhältnissen und die Gymnasiasten aus Familien mit mittlerem oder gehobenem Sozialstatus zu etwa gleichen Teilen (je ~60-65%) mehrheitlich auch inhaltlich auf die Unterstützung durch ihr Zuhause zählen können, wenngleich die Zustimmungswerte deutlich hinter denjenigen für allgemeine Unterstützungsleistungen, Interesse und Rückhalt zurückbleiben. Die Bildungsaufsteiger unterdessen erscheinen hier benachteiligt ($p<0,000$). Nur 44,8% sind der Ansicht, die Familie könne bei den Hausaufgaben helfen, und 48,9% geben an, zuhause über den „Unterrichtsstoff“ reden zu können. Ein Zusammenhang zwischen Geschlecht und Antwortverhalten ist nicht erkennbar. Wer einen Migrationshintergrund aufweist, kann in der Tendenz etwas weniger häufig auf Unterstützung durch sein Zuhause hoffen, insbesondere wenn es um die Hausaufgabenhilfe geht. Der Effekt ist allerdings sehr schwach.

Statistisch von geringfügig größerer Bedeutung sind die lebensweltlichen Grundorientierungen der befragten Jugendlichen, die auf Milieuzugehörigkeiten verweisen. Die Zustimmungsquoten der „Planlos-passiven Hedonisten“ und die der „Neokonservativen Materialisten“ liegen jeweils leicht unterhalb der Zustimmungsquoten aller Befragten; sie können also nach eigenen Angaben etwas weniger häufig auf emotionale und fachliche Unterstützung durch ihre Familien zählen. Die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ sind demgegenüber die einzigen, die durchgehend überproportionale Zustimmungsquoten erreichen, sie können demnach häufiger als andere Jugendliche auf die Unterstützung durch ihr Zuhause bauen.

Differenziert nach soziodemographischen Merkmalen werden innerhalb der Teilstichprobe der Bildungsaufsteiger bezogen auf das Interesse und den Rückhalt des Zuhauses keine Unterschiede ersichtlich. Allgemeine Unterstützungsleistungen betreffend fällt auf, dass die Zustimmungsquoten der weiblichen Bildungsaufsteiger (mit Migrationshintergrund: 74,6%; ohne: 69,6%) geringer ausfallen als die der männlichen. Männliche Bildungsaufsteiger ohne einen Migrationshintergrund geben öfter als die anderen Bildungsaufsteiger an, dass zuhause bei der Bewältigung der Hausaufgaben geholfen werden könne (zu 57,5% im Vgl. zu ~42% bei den anderen Bildungsaufsteigern). Weibliche Bildungsaufsteiger mit einem Migrationshintergrund können anteilig betrachtet

öfter als die anderen Bildungsaufsteiger zuhause über den Unterrichtsstoff reden (59%).

Kontakt zu Lehrern

Knapp die Hälfte aller befragten Jugendlichen gibt an, dass ihre Eltern in die Schule gehen, um Gespräche mit den Lehrern zu führen. Während die Zustimmungsquoten der Hauptschüler aus weniger privilegierten und die der Gymnasiasten aus privilegierteren Verhältnissen nahezu identisch sind, stimmt unter den Bildungsaufsteigern nur gut jeder dritte zu ($p<0,000$; $V=0,102$). Die Eltern von männlichen Befragten sprechen anteilig etwas häufiger mit den Lehrkräften als die der weiblichen (51,9% im Vgl. zu 44,1%; $p<0,000$), die Eltern mit Migrationsstatus geringfügig häufiger als die ohne (51% im Vgl. zu 46%; $p<0,05$), wobei die Effektstärke statistisch zu vernachlässigen ist. Der sozioökonomische Status spielt für diesen Zusammenhang statistisch keine Rolle. Differenziert nach habituellen Grundorientierungen (Clusterzugehörigkeit) werden ebenfalls keine signifikanten Unterschiede erkennbar, von den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ abgesehen, deren Eltern anteilig etwas seltener Kontakt zu Lehrern zu suchen scheinen (40,9%). Differenziert nach soziodemographischen Merkmalen wird ersichtlich, dass die Eltern der Bildungsaufsteigerinnen anteilig betrachtet im Vergleich zu allen anderen Befragten am seltensten Lehrergespräche führen (zu ~26%).

Kritik

Von allen befragten Jugendlichen fühlen sich 28,3% von ihren Eltern zu viel kritisiert. Bildungsaufsteiger sind etwas häufiger betroffen als die übrigen Schülerinnen und Schüler (zu 36,2%; $p<0,01$). Sowohl das Geschlecht als auch der Migrationsstatus und die lebensweltlichen Grundorientierungen stehen in einem statistischen Zusammenhang zum Antwortverhalten bei geringer Effektstärke, der sozioökonomische Hintergrund hingegen nicht. Männliche Jugendliche fühlen sich etwas häufiger zu viel kritisiert als weibliche (33,2% im Vgl. zu 26%; $p<0,000$; $V=0,106$), die mit einem Migrationsstatus anteilig öfter als diejenigen ohne (35,7% im Vgl. zu 24,5%; $p<0,000$; $V=0,118$). Unter den „Neokonservativen Materialisten“ (Zustimmung zu 33,5%) und den „Planlos-

passiven Hedonisten“ (37,6%) sind die Zustimmungsquoten leicht überdurchschnittlich, die der „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ liegen im Durchschnitt. Unter den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ fühlt sich knapp jeder vierte, unter den „Ehrgeizigen Angepassten“ jeder fünfte zu viel von seinen Eltern kritisiert, womit die Zustimmungsquote in diesen beiden Cluster unterhalb der durchschnittlichen Quote bleibt.

Differenziert nach soziodemographischen Merkmalen zeigt sich, dass männliche Bildungsaufsteiger mit einem Migrationshintergrund im Vergleich zu allen anderen Befragten besonders häufig den Eindruck haben, ihre Eltern übten zu viel Kritik (zu 51%). Für männliche Bildungsaufsteiger ohne Migrationsstatus gilt ähnliches (Zustimmungsquote: 45%). Die Bildungsaufsteigerinnen hingegen unterschieden sich in ihrem Antwortverhalten nicht von den anderen Mädchen.

Übermäßiges Interesse an Noten

Knapp jeder sechste der befragten Jugendlichen (17,2%) meint, zuhause interessiere man sich mehr für die Noten als für die Person und deren Befindlichkeiten. Die Gymnasiasten mit mittlerem und hohem sozioökonomischen Status stimmen dem etwas seltener zu als die Hauptschüler aus sozialschwächeren Familien (15% im Vgl. zu 19%), der Unterschied ist statistisch jedoch zu vernachlässigen. Signifikant häufiger hingegen sind Bildungsaufsteiger der Meinung, zuhause interessiere man sich (zu) viel für die Noten (zu 24%). Für das Antwortverhalten sind wiederum die Geschlechtszugehörigkeit, mehr noch aber der Migrationsstatus und die habituelle Grundorientierung (Clusterzugehörigkeit) statistisch von Bedeutung. Männliche Jugendliche stimmen höchst signifikant häufiger zu als weibliche, die mit einem Migrationshintergrund anteilig fast doppelt so häufig wie diejenigen ohne (25,1% im Vgl. zu 13%). Mehr als jeder vierte „Planlos-passive Hedonist“ und knapp jeder vierte „Neokonservative Materialist“ findet, zuhause interessiere man sich mehr für die Noten als für die eigene Person. Die Zustimmungsquote der „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ und der „Ehrgeizigen Angepassten“ liegt leicht unterhalb jener der Befragten insgesamt, die der „Zielstrebigen Nonkonformisten“ mit 7,8% deutlich darunter ($p<0,000$; $V=0,173$).

Differenziert nach soziodemographischen Merkmalen erreicht das Statement unter

den männlichen Bildungsaufsteigern die mit Abstand größte Zustimmungsquote, die mit 35,6% anteilig doppelt so hoch ist wie die der Befragten insgesamt, während vergleichsweise geringe 15% der Bildungsaufsteigerinnen ohne einen Migrationsstatus ebenfalls die Ansicht teilen, das Interesse der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten an den Noten überwiege das Interesse an der eigenen Person.

Desinteresse

Nur 6,9% aller befragten Jugendlichen meinen, zuhause interessiere man sich nicht für die Schulleistungen. Hauptschüler sind davon anteilig etwa doppelt so häufig betroffen wie Gymnasiasten (11,4% im Vgl. zu 5,2%). Der Unterschied zwischen den Bildungsaufsteigern und den anderen Gymnasialschülern hingegen ist nicht statistisch signifikant. Jungen geben häufiger als Mädchen und Jugendliche mit einem Migrationshintergrund häufiger als solche ohne an, die Eltern interessierten sich nicht für die Schule ($p<0,000$; jeweils schwacher Effekt). Unter den „Planlos-passiven Hedonisten“ ist die Zustimmungsquote mit 12,5% deutlich erhöht, ähnliches kann für die „Neokonservativen Materialisten“ festgestellt werden (10,4%). In den verbleibenden drei Clustern liegt sie mit ~4% unterhalb des Durchschnitts der Befragten ($p<0,000$; $V=0,139$).
Bezogen auf die Bildungsaufsteiger lässt sich konstatieren, dass nur die Zustimmungsquote von 9,8% unter den männlichen Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund einen Ausreißer aus der durchschnittlichen gymnasialen Zustimmungsquote darstellt. Der vordergründig hohe Wert relativiert sich mit Blick auf die anderen männlichen Personen mit einem Migrationshintergrund, die zu gut 15% angeben, die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten interessierten sich nicht für die Schulleistungen.

Probleme in der Familie

Jeder fünfte der befragten Jugendlichen gibt an, sich für Probleme in der Familie schon einmal geschämt zu haben. Die Bildungsaufsteiger unterscheiden sich in ihrem Zustimmungsverhalten nicht signifikant von den Hauptschülern, aber von den anderen Gymnasiasten, die seltener zustimmen (jeder sechste im vgl. zu jedem vierten). Das Geschlecht hat keinen Einfluss auf das

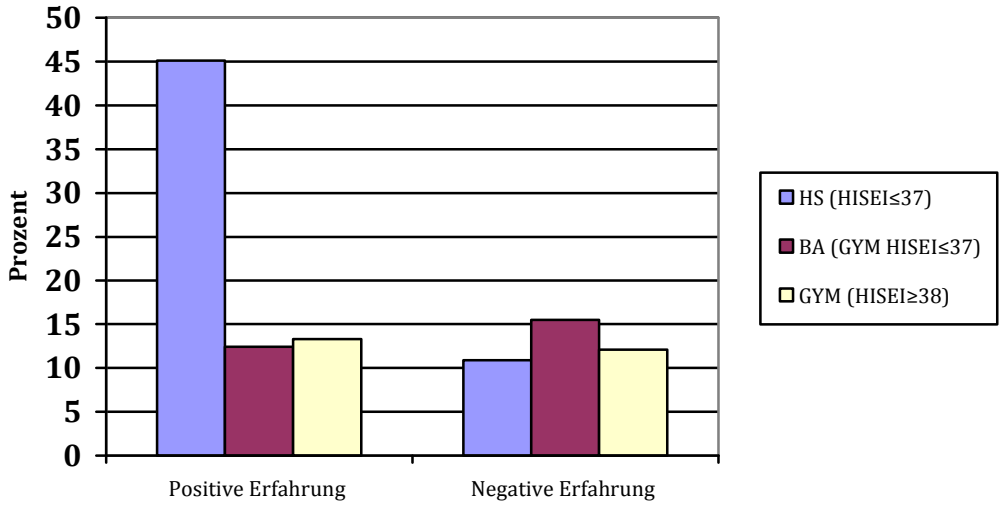
Zustimmungsverhalten, der Sozialstatus und der Migrationsstatus einen jeweils geringen (p<0,000). Jugendliche mit einem Migrationsstatus und Jugendliche aus weniger privilegierten sozioökonomischen Verhältnissen haben sich danach etwas häufiger schon einmal für Probleme in ihrer Familie geschämt. Die mit Abstand höchsten Zustimmungsquoten zu dem Statement werden unter den männlichen Hauptschülern mit einem Migrationshintergrund und den weiblichen Bildungsaufsteigern ohne einen Migrationsstatus erzielt (39,3% bzw. 37%). Sie sind anteilig betrachtet fast doppelt so hoch wie die der anderen Bildungsaufsteiger, die jeweils bei etwa 20% liegen, und auch deutlich höher als die der anderen Hauptschüler. Die clusterspezifische Auswertung zeigt keine Differenzen zwischen Jugendlichen mit unterschiedlichen habituellen Grundorientierungen. Lediglich die Zustimmungsquote unter den „Planlos-passiven Hedonisten“ ist mit 30% signifikant erhöht.

Für die Bildungsaufsteiger ist zusammenfassend festzustellen, dass sie seltener als andere Schüler schulbezogen auf die Unterstützung durch ihre Familie zählen können, insbesondere was fachliche Hilfeleistungen anbelangt, seltener elterliches Desinteresse wahrnehmen, aber häufiger das Gefühl haben, es werde zuhause zu viel Druck auf sie ausgeübt.

3.4 Die Lehrer als Quelle sozialen Kapitals

Auch die Lehrer, wie bereits verdeutlicht, können insofern als Teil des sozialen Kapitals der Bildungsaufsteiger betrachtet werden, als sie für die fachliche Unterstützung und die Förderung der schulbezogenen Entwicklung im Allgemeinen eine besondere Verantwortung tragen. Es wird davon ausgegangen, dass Schülerinnen und Schüler, die angeben, positive Erfahrungen mit Lehrern zu machen (Unterstützung, Anerkennung, Aufmerksamkeit, Motivation), über ein höheres Maß an schulerfolgswirksamem sozialem Kapital verfügen als die anderen Schülerinnen und Schüler. Insbesondere diejenigen, die angeben, schlechte Erfahrungen mit Lehrern gemacht zu haben (Konflikte, Ungleichbehandlung) dürften vergleichsweise benachteiligt sein. Außerdem wird ein Zusammenhang zwischen den habituellen Grundorientierungen der befragten Jugendlichen und ihrer Lehrererfahrung vermutet, der nachfolgend geprüft wird.

Abb. 15: *Positive und negative Erfahrungen mit Lehrkräften (Zustimmungsquoten)*



Gute Erfahrungen mit Lehrern

Gut jeder fünfte der befragten Jugendlichen gibt an, positive Erfahrungen mit Lehrern gemacht zu haben. Der Unterschied zwischen den Bildungsaufsteigern und den anderen Gymnasiasten ist statistisch nicht signifikant, wohl aber der zwischen den Gymnasiasten insgesamt und den Hauptschülern ($p<0{,}000$, $V=0{,}343$). Danach haben die befragten Hauptschüler anteilig betrachtet fast

viermal häufiger positive Lehrererfahrungen gemacht als die Gymnasiasten (45% im Vgl. zu 12%). Das Geschlecht steht in keiner statistischen Beziehung zur Skala „positive Lehrererfahrungen“, der Migrationsstatus insofern, als Jugendliche mit einem Migrationshintergrund sich etwas häufiger zustimmend geäußert haben (27,6% im Vgl. zu 18,5%; $p<0,000$; $V=0,105$). Jenseits der Schulformzugehörigkeit sind die Differenzen zwischen den Jugendlichen entlang soziodemographischer Merkmale unauffällig. Nur die männlichen Hauptschüler mit einem Migrationshintergrund geben besonders häufig an, gute Lehrererfahrungen gemacht zu haben (57,8%), die Zustimmungsquote unter den Bildungsaufsteigerinnen ohne einen Migrationshintergrund hingegen bleibt deutlich hinter denen der übrigen Befragten zurück (6,5%).

Entlang der habituellen Grundorientierungen (Cluster) zeigen sich höchstsignifikante Unterschiede im Zustimmungsverhalten ($p<0,000$; $V=0,172$). Die „Ehrgeizigen Angepassten“ machen nach eigenen Angaben anteilig betrachtet besonders häufig positive Erfahrungen mit Lehrern (32,7%), in abgeschwächter Form gilt das auch für die „Planlos-passiven Hedonisten“ (26,5%). Die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ liegen knapp unterhalb des Durchschnitts der Befragten (19,1%), genau wie die „Neokonservativen Materialisten“ (18,0%). Die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ geben vergleichsweise selten an, positive Lehrererfahrungen gemacht zu haben (13,4%). Differenziert nach Schulform und Clusterzugehörigkeit wird erkennbar, dass an den Hauptschulen unter den „Ehrgeizigen Angepassten“ und den „Planlos-passiven Hedonisten“ jeder Zweite zugestimmt hat, in den verbleibenden drei Clustern jeweils gut jeder Dritte. An den Gymnasien hingegen erreicht die Skala unter den „Ehrgeizigen Angepassten“ und den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ überdurchschnittliche Zustimmungsquoten, während die „Planlos-passiven Hedonisten“ in ihrem Zustimmungsverhalten dem gymnasialen Durchschnitt entsprechen. Leicht unterproportional gemessen an allen Gymnasiasten fällt die Zustimmung unter den „Modernen unauffälligen Bodenständigen“ aus, die „Neokonservativen Materialisten“ bilden mit einer Zustimmungsquote von 8% das Schlusslicht.

Gute Lehrererfahrungen korrelieren positiv mit Zielstrebigkeit ($p<0,000$; $r_s=0,279$) sowie Schulfreude ($p<0,000$; $r_s=0,216$) und negativ mit schulischen Problemen ($p<0,000$; $r_s=0,172$) sowie Schulentfremdung ($p<0,000$; $r_s=0,312$). Die

Beziehungen zwischen einer fatalistischen bzw. einer planlos-passiven Grundorientierung und positiven Lehrererfahrungen sind sehr gering ausgeprägt und daher statistisch zu vernachlässigen.

Schlechte Erfahrungen mit Lehrern

Rund 12% aller befragten Jugendlichen haben schlechte Erfahrungen mit Lehrern gemacht. Die Skala indiziert Konflikte mit Lehrern und gefühlte Ungleichbehandlung. Die Differenzen zwischen den Teilstichproben erweisen sich als statistisch nicht signifikant, es wird aber ein im Vergleich leicht erhöhter Zustimmungswert unter den Bildungsaufsteigern erkennbar. Jungen haben anteilig betrachtet doppelt so häufig ein negatives Lehrerbild wie Mädchen (16,1% im Vgl. zu 8,2%; p<0,000; V=0,120), Jugendliche mit einem Migrationshintergrund deutlich öfter als diejenigen ohne (16,8% im Vgl. zu 9,7%; p<0,000; V=0,104). Unter allen männlichen Befragten mit einem Migrationshintergrund hat danach unabhängig von der besuchten Schulform gut jeder Fünfte schlechte Erfahrungen mit Lehrern gemacht. Differenziert nach soziodemographischen Merkmalen liegt die höchste Zustimmungsquote unter den männlichen Bildungsaufsteigern mit einem Migrationsstatus vor (27,9%), die niedrigste unter den Bildungsaufsteigerinnen ohne einen Migrationshintergrund (6,5%).

Die Auswertung des Antwortverhaltens vor dem Hintergrund der Clusterzugehörigkeiten ergibt, dass die „Neokonservativen Materialisten“ anteilig betrachtet am häufigsten negative Erfahrungen mit Lehrern gemacht haben (22,3%). Auch die Zustimmungsquote unter den „Planlos-passiven Hedonisten“ ist im Vergleich zum Durchschnitt erhöht (18,8%). Die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ und die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ machen weniger häufig schlechte Erfahrungen mit Lehrern als andere Schüler (~7%). Am seltensten stimmen die „Ehrgeizigen Angepassten“ auf der Skala zu (4,4%). Die Differenzen sind statistisch höchst signifikant, der Effekt ist relativ schwach (V=0,229). Während sich dieses Muster differenziert nach Schulformen an Gymnasien bestätigt, wird für die Hauptschulen im Vergleich dazu ersichtlich, dass hier die „Planlos-passiven Hedonisten“ etwas häufiger, die „Neokonservativen Materialisten“ etwas seltener zustimmen. In beiden Clustern ist die Zustimmungsquote aber auch hier deutlich überdurchschnittlich. Die

„Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ haben an Hauptschulen ähnlich wie an Gymnasien zu 6,7% schlechte Erfahrungen mit Lehrern gemacht, unter den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ und den „Ehrgeizigen Angepassten“ kommen schlechte Lehrererfahrungen mit Zustimmungsquoten von unter 3% nur sehr selten vor.

Schlechte Lehrererfahrungen korrelieren höchstsignifikant positiv mit Schulproblemen (V=0,324), Schulentfremdung (V=0,442), Planlosigkeit (V=0,166) und Fatalismus (V=0,161), negativ hingegen mit Zielstrebigkeit (V= -0,198) und Schulfreude (V= -0,125).

Insgesamt wird ersichtlich, dass die Lehrererfahrungen vor allem von der besuchten Schulform, aber auch von den habituellen Grundorientierungen abhängen. Die Bildungsaufsteiger unterscheiden sich in ihrem Antwortverhalten kaum von den anderen Gymnasiasten. Nur die Bildungsaufsteigerinnen ohne Migrationsstatus heben sich insofern vom Antwortverhalten aller befragten Jugendlichen ab, als sie anscheinend sowohl besonders selten positive als auch besonders selten negative Lehrererfahrungen gemacht haben. Die männlichen Bildungsaufsteiger mit einem Migrationshintergrund hingegen fühlen sich besonders häufig nicht anerkannt oder ungleich behandelt.

3.5 Der Schulerfolg der Bildungsaufsteiger

Die nachstehende Abbildung gibt einen Überblick über die letzten Noten der Bildungsaufsteiger in den Fächern Mathematik und Deutsch sowie über ihr Antwortverhalten auf die Fragen nach schulbezogenen Sorgen (Skala: „schulische Probleme“) differenziert nach sozio-demographischen Merkmalen im Vergleich zu den Hauptschülern aus ähnlichen sozioökonomischen Verhältnissen und den Gymnasiasten aus Elternhäusern mit mittlerem und gehobenem Sozialstatus.

Tab. 17: *Der Schulerfolg anhand der Mathematik- und Deutschnote sowie der Selbsteinschätzung der schulischen Situation*

Bildungsaufsteiger	Letzte Note Mathe	Letzte Note Deutsch	Schulische Probleme
männlich, ohne MH	37%/61%/2%	29%/70%/1%	24,4%
männlich, mit MH	33%/61%/6%	15%/80%/5%	34,4%
weiblich, ohne MH	28%/70%/2%	70%/30%/0%	26,1%
weiblich, mit MH	20%/69%/11%	37%/62%/1%	28,6%
Bildungsaufsteiger gesamt	28%/65%/6%	36%/62%/2%	29,2%
Hauptschüler (HISEI ≤37) gesamt	25%/67%/8%	24%/73%/3%	25,1%
Gymnasiasten (HISEI ≥38) gesamt	42%/54%/4%	53%/45%/2%	18,3%
Gesamtstichprobe	36%/58%/6%	43%/55%/2%	21,3%

MH=Migrationshintergrund; Noten Mathe/Deutsch: gut(1-2)/mittel(3-4)/schlecht(5-6) in %

Mathematik- und Deutschnoten

Die Mathematiknote betreffend fällt beim Vergleich der Bildungsaufsteiger mit den anderen Gymnasiasten auf, dass erstgenannte weniger häufig gute bzw. sehr gute Leistungen erbringen (U-Test: $p<0,000$; $Z= -4.7$). Bezüglich der Deutschnote ist dieser Unterschied noch ausgeprägter (U-Test: $p<0,000$; $Z= -5.4$). Die Unterschiede bleiben auch bei Kontrolle der Drittvariablen Migrationshintergrund bestehen und hängen statistisch signifikant mit der Geschlechtszugehörigkeit und der sozialen Herkunft zusammen.

Der Vergleich der Mathematiknoten der Bildungsaufsteiger mit denen der Hauptschüler offenbart keine statistisch bedeutsamen Differenzen. Im Unterrichtsfach Deutsch hingegen erreichen die Bildungsaufsteiger öfter gute oder sehr gute Noten als die Hauptschüler (U-Test: $p<0,05$; $Z= -2.4$). Der Effekt bleibt ebenfalls bei Kontrolle der Drittvariablen Migrationshintergrund bestehen. Die Bildungsaufsteiger sind im Unterrichtsfach Deutsch also tendenziell erfolgreicher als andere Jugendliche aus ähnlichen sozioökonomischen Verhältnissen und weniger erfolgreich als die Jugendlichen aus Familien mit einem mittleren bzw. gehobenen Sozialstatus. Zu beachten ist dabei natürlich, dass die Noten schon aufgrund der unterschiedlichen Anforderungen in den beiden Schulformen nicht dasselbe Kompetenzniveau anzeigen.
Differenziert nach soziodemographischen Merkmalen wird ersichtlich, dass männliche Bildungsaufsteiger in der Tendenz etwas häufiger gute Mathematiknoten erzielen als weibliche. Ein Kruskal-Wallis-Test zeigt allerdings, dass die Gruppenunterschiede statistisch nicht signifikant sind. Anders fällt das Ergebnis beim Vergleich der Gruppen hinsichtlich der Deutschnoten aus (H-Test: $p<0,000$). Hier wird erkennbar, dass männliche Bildungsaufsteiger mit einem Migrationshintergrund deutlich seltener gute oder sehr gute, jedoch etwas häufiger schlechte Deutschnoten erzielen, während Bildungsaufsteigerinnen ohne einen Migrationshintergrund, nicht nur im Vergleich der Bildungsaufsteiger untereinander, sondern auch insgesamt betrachtet, besonders oft gute oder sehr gute Noten im Unterrichtsfach Deutsch erlangen.

Der Zusammenhang von Schulerfolg (vgl. Tab. 18) gemessen an den Mathematik- sowie Deutschnoten und den habituellen Grundorientierungen (Cluster) ist statistisch höchstsignifikant, aber eher schwach ausgeprägt (H-Tests: $p<0,000$). Die Noten der „Ehrgeizigen Angepassten“ und der „Zielstrebigen Nonkonformisten“ sind in der Tendenz besser als die der anderen Befragten. Die Differenz ist in Deutsch ausgeprägter als in Mathematik. Die „Neokonservativen Materialisten“ und die „Planlos-passiven Hedonisten“ haben anteilig betrachtet etwas häufiger schlechte Noten als die Vergleichsgruppen. Die größten Differenzen hinsichtlich des Schulerfolgs bestehen zwischen den „Planlos-passiven Hedonisten“ und den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ (U-Tests: Mathe $p<0,000$; $Z= -4.5$/Deutsch $p<0,000$; $Z= -8.7$).

Ein Zusammenhang zwischen familialer Unterstützung und Mathematiknote ist nicht erkennbar. Die Deutschnote korreliert höchstsignifikant mit der familialen Unterstützungsleistung bei sehr schwacher Effektstärke ($p<0{,}000$; $r_s=0{,}110$). Etwas deutlicher fällt die Korrelation zwischen der zuhause befindlichen Bücherzahl und den Schulnoten, insbesondere der Deutschnote aus ($p<0{,}000$; Mathematik: $r_s=0{,}175$; Deutsch: $r_s=0{,}266$).

Positive Lehrererfahrungen der Jugendlichen korrelieren nicht mit den Noten in Mathematik und Deutsch. Schlechte Erfahrungen mit Lehrern (Nichtanerkennung, Diskriminierung) korrelieren höchstsignifikant negativ mit der Deutschnote bei schwacher Effektstärke ($p<0{,}000$, $r_s=0.138$).

Ob die Jugendlichen Spaß in der Schule haben, hat nach den vorliegenden Befunden mit den Noten in Mathematik und Deutsch nichts zu tun. Schulentfremdung korreliert hingegen negativ mit den Noten. Wer eher schlechte Noten hat, ist demnach in der Tendenz häufiger von Schulentfremdung betroffen ($p<0{,}000$; Mathematik: $r_s=0{,}142$; Deutsch: $r_s=0{,}219$).

Tab. 18: *Schulerfolg der Bildungsaufsteiger und habituelle Grundorientierungen*

Cluster	Letzte Note Mathe	Letzte Note Deutsch	Schulische Probleme
„Moderne unauffällige Bodenständige“	33%/62%/5%	42%/56%/2%	22,0%
„Neokonservative Materialisten“	31%/61%/8%	31%/65%/4%	25,6%
„Planlos-passive Hedonisten“	30%/63%/7%	29%/68%/3%	37,3%
„Zielstrebige Nonkonformisten“	46%/50%/4%	63%/36%/1%	10,4%
„Ehrgeizige Angepasste“	41%/55%/4%	54%/46%/0%	12,5%
Gesamtstichprobe	36%/58%/6%	43%/55%/2%	21,3%

Noten Mathe/Deutsch: gut(1-2)/mittel(3-4)/schlecht(5-6) in %

Probleme in der Schule

Die eigene schulische Situation wird von etwa jedem fünften befragten

Jugendlichen als problematisch eingeschätzt. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass es grundsätzlich auch denkbar ist, dass sich einige Jugendliche Sorgen machen, obwohl ihre Leistungen insgesamt ausreichen, etwa weil sie ihre selbst gesetzten oder von außen aufgebürdeten Ziele nicht erreichen konnten oder weil sie Schwierigkeiten mit Mitschülern oder Lehrern haben. Hauptschüler aus weniger privilegierten sozioökonomischen Verhältnissen geben dabei anteilig betrachtet etwas öfter als die Gymnasiasten aus privilegierteren Verhältnissen an, wegen ihrer schulischen Situation besorgt oder bedrückt zu sein; am häufigsten wurde den entsprechenden Statements von Seiten der Bildungsaufsteiger zugestimmt. Statistisch sind die Differenzen jedoch sehr schwach ausgeprägt ($p<0,000$; $V=0.098$).

Bei der Betrachtung der Bildungsaufsteiger differenziert nach soziodemographischen Merkmalen wird die Tendenz erkennbar, dass männliche Bildungsaufsteiger mit einem Migrationshintergrund signifikant häufiger schulische Schwierigkeiten haben. Die Unterschiede zwischen den anderen Bildungsaufsteigern sind statistisch hingegen nicht bedeutsam.

Zwischen den Gruppen mit unterschiedlichen habituellen Grundorientierungen bestehen höchstsignifikante Unterschiede ($p<0,000$; $V=0,214$). Passend zu den o.g. Befunden sind es die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ und die „Ehrgeizigen Angepassten“, die am seltensten Schulprobleme haben (Zustimmungsquoten: 10,4% bzw. 12,5%). Anteilig mehr als dreimal so oft geben die „Planlos-passiven Hedonisten“ an, in schulischen Schwierigkeiten zu stecken ($p<0,000$; $V=0,318$). In den Teilstichproben der Gymnasiasten aus mittleren und gehobenen sozioökonomischen Verhältnissen und der Hauptschüler aus weniger privilegierten Verhältnissen fällt das Zustimmungsverhalten auf der Skala „Schulprobleme“ vor dem Hintergrund der milieuspezifischen Habitus ähnlich aus. Bei den Bildungsaufsteigern sind die Zustimmungsquoten unter den „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ und den „Neokonservativen Materialisten“ im Vergleich dazu signifikant erhöht. Mehr als jeder dritte Bildungsaufsteiger (~38%) mit diesen habituellen Grundorientierungen hat nach eigener Einschätzung schulische Schwierigkeiten. Auch die „ehrgeizigen angepassten“ Bildungsaufsteiger haben anteilig betrachtet etwa doppelt so häufig Schulprobleme wie die anderen Gymnasiasten mit ähnlicher habitueller Grundorientierung. Jeder fünfte Bildungsaufsteiger unter den „Ehrgeizigen

Angepassten“ ist betroffen. Die Zustimmungsquote der Bildungsaufsteiger unter den „Planlos-passiven Hedonisten“ fällt etwas niedriger aus (29,7%), die der „Zielstrebigen Nonkonformisten“ ist nahezu identisch mit den Zustimmungsquoten in den anderen Teilstichproben.

Die Skala „Schulprobleme“ korreliert negativ mit allgemeinen sowie fachbezogenen, inhaltlichen familialen Unterstützungsleistungen ($p<0,000$; allgemein: $r_s=0,171$; fachbezogen: $r_s=0,185$). In der Teilstichprobe der Bildungsaufsteiger ist der Zusammenhang ausgeprägter als in den anderen beiden Teilstichproben ($p<0,000$; fachbezogen: $r_s=0,281$). Wer Probleme in der Schule hat, fühlt sich in der Tendenz eher von seiner Familie zu viel kritisiert ($p<0,000$; $r_s=0.284$) oder nimmt das Zuhause eher als desinteressiert war ($p<0,000$; $r_s=0.198$).

Schulische Probleme der Jugendlichen korrelieren darüber hinaus höchstsignifikant mit der Lehrererfahrung ($p<0,000$; positive Erfahrung: $r_s= -0,172$; negative Erfahrung: $r_s=0,324$). Bei den Hauptschülern sind die Effekte jeweils etwas deutlicher ausgeprägt.

Das Zustimmungsverhalten auf der Skala „schulische Probleme“ ist außerdem mit dem auf der Skala „Schulentfremdung“ in einen Zusammenhang zu bringen. Wer Probleme hat, ist danach häufiger schulentfremdet ($p<0.000$; $r_s=0,363$). Bei den Bildungsaufsteigern ist der Zusammenhang schwächer ausgeprägt ($p<0,000$; $r_s=0,304$). Die Skala „Schulfreude“ hingegen steht bei den Hauptschülern aus weniger privilegierten Verhältnissen und den Gymnasiasten mit mittlerem bzw. gehobenem Sozialstatus in keiner nennenswerten statistischen Beziehung zu schulischen Problemen. In der Teilstichprobe der Bildungsaufsteiger ist diesbezüglich eine höchstsignifikante negative Korrelation festzustellen ($p<0,000$; $r_s= -0.248$).

Klassenwiederholung

Ein Vergleich der drei Teilstichproben hinsichtlich der Häufigkeit von Klassenwiederholungen zeigt vordergründig deutliche Differenzen sowohl zwischen den Bildungsaufsteigern und den Hauptschülern als auch zwischen den Bildungsaufsteigern und den anderen Gymnasiasten. Während nur jeder 13. Gymnasiast aus privilegierteren Verhältnissen bereits eine Klasse wiederholen

musste, ist unter den Bildungsaufsteigern jeder sechste Jugendliche betroffen, unter den befragten Hautschülern sogar mehr als jeder dritte (p<0,000; V=0,227). Bei Differenzierung nach soziodemographischen Merkmalen allerdings wird ersichtlich, dass alle Bildungsaufsteiger mit Ausnahme derjenigen männlichen Geschlechts mit einem Migrationshintergrund anteilsbezogen im gymnasialen Durchschnitt der Klassenwiederholungen liegen. Die befragten männlichen Bildungsaufsteiger mit einem Migrationshintergrund haben hingegen anteilig dreimal so oft eine Klasse wiederholt (p<0,01; V=0.281), 95% von ihnen, nachdem sie bereits von der Grundschule auf das Gymnasium gewechselt waren. Knapp die Hälfte von ihnen musste die achte Klasse wiederholen. In keiner der beiden Vergleichsgruppen sind derart ausgeprägte geschlechts- oder migrationsspezifische Unterschiede vorhanden.

Tab. 19: *Klassenwiederholungen unter Berücksichtigung soziodemographischer Merkmale*

Bildungsaufsteiger	**Eine Klasse wiederholt**	**Mehrere Klassen wiederholt**	**Keine Klasse wiederholt**
männlich, ohne MH	9,8%	2,4%	87,8%
männlich, mit MH	28,3%	3,3%	68,3%
weiblich, ohne MH	8,7%	0,0%	91,3%
weiblich, mit MH	8,7%	0,0%	91,3%
Bildungsaufsteiger gesamt	14,7%	1,4%	83,9%
Hauptschüler (HISEI ≤37)	32,8%	3%	64,2%
Gymnasiasten (HISEI ≥38)	7,6%	0,6%	91,8%
Gesamtstichprobe	15,1%	1,3%	83,6%

An den Hauptschulen hat die habituelle Grundorientierung keine statistisch signifikante Bedeutung für die Wiederholungswahrscheinlichkeit von Schülern mit niedrigem sozioökonomischem Status. Lediglich die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ mussten anteilig betrachtet etwas seltener eine Klasse wiederholen. An den Gymnasien besteht für die Schüler aus mittleren und

gehobenen sozioökonomischen Verhältnissen ein höchstsignifikanter, aber sehr schwach ausgeprägter Zusammenhang zwischen Klassenwiederholungen und habitueller Grundorientierung (p<0,000; V=0,119). Die „Neokonservativen Materialisten“ mussten hier – alle Schüler betrachtend – am häufigsten mindestens einmal eine Klasse wiederholen (15,1%), die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ hingegen fast drei Mal seltener (5,4%). Bei den Bildungsaufsteigern manifestiert sich eine gegenüber den anderen Gymnasiasten in allen Clustern erhöhte Klassenwiederholungsquote, die für die „Neokonservativen Materialisten“ und die „Ehrgeizigen Angepassten“ signifikant ausfällt (vgl. Tab. 20).

Tab. 20: *Klassenwiederholung und habituelle Grundorientierungen*

Cluster	**Mindestens eine Klasse wiederholt**			
	HS	**BA**	GYM	Gesamt
„Moderne unauffällige Bodenständige“	23.4%	10.9%	6.7%	9.6%
„Neokonservative Materialisten“	37.9%	26.0%	13.2%	22.6%
„Planlos-passive Hedonisten“	36.7%	13.9%	8.3%	19.6%
„Zielstrebige Nonkonformisten“	40.5%	7.4%	5.2%	9.8%
„Ehrgeizige Angepasste“	36.8%	17.1%	6.7%	17.5%
Gesamtstichprobe	35.8%	14.4%	8.2%	16.4%

Insgesamt zeichnet sich auf der Grundlage der dargelegten Analyseergebnisse ab, dass Bildungsaufsteiger etwas häufiger mit schulischen Schwierigkeiten konfrontiert sind als die anderen Gymnasiasten und dass sie etwas seltener gute oder sehr gute Leistungen, indiziert durch die Noten in Mathematik und Deutsch, erbringen. Besonders benachteiligt gemessen an allen verwendeten Indikatoren, die Mathematiknoten bilden hier eine Ausnahme, erscheinen dabei die männlichen Bildungsaufsteiger mit einem Migrationshintergrund. Für Bildungsaufsteigerinnen ohne einen Migrationshintergrund demgegenüber kann vermutet werde, dass sie aufgrund der anteilig überdurchschnittlich häufig vorkommenden guten oder sehr

guten Deutschnoten auch in anderen sprachlichen bzw. hermeneutischen Fächern eher gute Leistungen erbringen. Schulprobleme und Schulentfremdung hängen bei den Bildungsaufsteigern weniger stark zusammen als bei den anderen Befragten, die Beziehung zwischen einer positiven Wahrnehmung von Schule und der Einschätzung der eigenen schulischen Leistungssituation hingegen ist ausgeprägter als bei den anderen Schülern.

Im Wesentlichen bestätigen die vorliegenden Befunde die Annahmen bezüglich der Schulkompatibilität der milieuspezifischen habituellen Grundorientierungen und der damit zusammenhängenden Schulerfolgsaussichten der Jugendlichen. Für die Habitus der „Zielstrebigen Nonkonformisten“ und der „Ehrgeizigen Angepassten“ wurde eine relativ hohe Schulkompatibilität vermutet, für die Habitus der „Planlos-passiven Hedonisten“ und der „Neokonservativen Materialisten“ eine vergleichsweise geringe. Die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ wurden diesbezüglich im Mittelfeld verortet. Eine ausführliche Diskussion der Forschungsergebnisse erfolgt im nächsten Kapitel entlang der aufgestellten Arbeitshypothesen.

3.6 Zusammenfassung der Befunde

Die vorliegenden Befunde zeigen deutlich, dass es den „typischen Bildungsaufsteiger“ nicht gibt. Neben der sozialen Herkunft scheinen insbesondere das Geschlecht, aber auch der Migrationsstatus sozialisationsbedingt mittelbar Einfluss auf die habituellen Dispositionen der Jugendlichen zu nehmen. Außerdem legen die Untersuchungsergebnisse nahe, dass die Bildungsaufsteiger aus verschiedenen sozialen Milieus kommen, deren kulturelles Kapital bezogen auf das schulische Anforderungsprofil ungleich anschlussfähig erscheint. Nachfolgend werden zunächst die Befunde zusammengefasst, die für alle Bildungsaufsteiger Gültigkeit beanspruchen können. Anschließend erfolgt eine Differenzierung der Beschreibung entlang der soziodemographischen Merkmale „Geschlecht“ und „Migrationsstatus“.

Bildungsaufsteiger an Gymnasien sind etwas häufiger weiblichen als männlichen Geschlechts und sie haben mehrheitlich einen Migrationshintergrund. In der Schule sehen sie sich öfter mit Schwierigkeiten konfrontiert als die Gymnasiasten aus Familien mit einem mittleren oder gehobenen Sozialstatus. Hohe Bildungsaspirationen und gute schulische Leistungen zählen sie seltener zu ihren persönlichen Stärken. Zielstrebigkeit gehört nach eigener Einschätzung nicht öfter zu ihren habituellen Grundorientierungen als bei den anderen Gymnasiasten, verglichen mit den Hauptschülern aus ähnlichen Herkunftskontexten fallen sie hier deutlich zurück. Bildungsaufsteiger haben zudem seltener Freude am Schulbesuch, betrachten diesen häufiger als Notwendigkeit. Wenn Bildungsaufsteiger Probleme in der Schule haben, gehen diese seltener als bei den anderen Befragten mit Schulentfremdung einher. Aktive Strategien zur Bewältigung von schulischen Problemen wie etwa das Intensivieren des Lernens oder das Suchen von Unterstützung bei den Eltern nutzen sie weniger häufig.
Dass die Eltern in Problemsituationen nicht der erste Ansprechpartner sind, hängt vermutlich damit zusammen, dass diese aus der Sicht der Bildungsaufsteiger bei fachlichen Problemen öfter nicht helfen können. Sie verfügen zudem zuhause über weniger Bücher als die anderen Gymnasiasten. Bildungsaufsteiger haben etwas häufiger als die etablierten Gymnasiasten das Gefühl, die Eltern übten zu viel Druck auf sie aus und interessierten sich zu sehr für die Noten. Diesbezüglich konnte ein Zusammenhang zu den (tendenziell schlechteren) schulischen

Leistungen der Bildungsaufsteiger ausgemacht werden. Darüber hinaus schätzen die Bildungsaufsteiger ihre Eltern etwas seltener als desinteressiert ein als die Hauptschüler aus ähnlichen sozioökonomischen Verhältnissen. Von Desinteresse der Eltern ist insgesamt überhaupt nur ein sehr geringer Teil der Bildungsaufsteiger betroffen. Trotz des offenbar ausgeprägten Interesses der Eltern an der schulischen Situation des Kindes suchen diese etwas seltener den Kontakt zu Lehrkräften. Mit den Lehrkräften machen die Bildungsaufsteiger nach eigenen Angaben genauso häufig gute Erfahrungen wie die anderen Gymnasiasten.

Alle Bildungsaufsteiger, mit Ausnahme der Mädchen ohne einen Migrationshintergrund, glauben deutlich häufiger als die anderen Befragten, insbesondere häufiger als die anderen Gymnasiasten, daran, dass jemand, der es zu nichts bringt, dafür selbst verantwortlich ist.

Bildungsaufsteigerinnen

Gemessen an ihrem sozioökonomischen Hintergrund teilen Bildungsaufsteigerinnen weniger häufig die Meinung, man solle sich einfügen und anpassen. Sie nehmen sich genauso oft wie die anderen Gymnasiasten als ehrgeizig und anstrengungsbereit wahr und sind etwas weniger häufig hedonistisch eingestellt. Praktisch alle Bildungsaufsteigerinnen teilen ein modernes Geschlechterrollenverständnis. Neun von zehn Bildungsaufsteigerinnen halten körperliche Attraktivität und Stärke nicht für wichtiger als gute schulische Leistungen. Praktisch alle Bildungsaufsteigerinnen sind solidarisch mit den Schwachen und teilen die Ansicht, es sei notwendig, gegen Unterdrückung und Ausbeutung vorzugehen sowie den Frieden zu sichern. Den höchsten diesbezüglichen Zustimmungswert unter den Befragten insgesamt erreichen hier Bildungsaufsteigerinnen mit einem Migrationshintergrund.

Für diese lässt sich zusammenfassend konstatieren, dass sie im Vergleich zu den anderen Gymnasiasten etwas öfter als unauffällig und angepasst beschrieben werden können. Sie konnten auf der Grundlage der clusteranalytischen Auswertung der habituellen Grundorientierungen überproportional häufig den „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ sowie den „Ehrgeizigen Angepassten“ zugeordnet werden. Aber auch in der quantitativ weniger bedeutsamen Gruppe der

„Zielstrebigen Nonkonformisten“ sind sie proportional zum Anteil aller Befragten vorzufinden. Zu den „Planlos-passiven Hedonisten“ gehören sie etwas seltener als die anderen Gymnasiasten. Anteilig nur halb so oft konnten sie als „Neokonservative Materialisten“ verortet werden.

Bildungsaufsteigerinnen mit einem Migrationshintergrund identifizieren sich etwas häufiger als die anderen Gymnasiasten mit guten Sprachkompetenzen und sie finden für diese auch Anerkennung. Zudem zählen sie eine enge familiale Bindung häufiger zu ihrem positiven Selbstkonzept. Sie nehmen sich eher als anerkannt selbstbewusst und durchsetzungsfähig wahr. Keine der befragten Bildungsaufsteigerinnen mit einem Migrationsstatus kann sich mit delinquenten Verhaltensweisen identifizieren.

Wenn sie Probleme in der Schule haben, verstärken sie häufiger als die anderen Bildungsaufsteiger und sogar etwas häufiger als die etablierten Gymnasiasten ihr Lernengagement. Auch haben sie öfter Freude am Schulbesuch und kommunizieren zuhause etwas häufiger als die anderen Bildungsaufsteiger über Unterrichtsinhalte.

Die Bildungsaufsteigerinnen ohne einen Migrationsstatus sind überproportional häufig unter den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ vertreten. Auch unter den „Planlos-passiven Hedonisten“ sind sie etwas häufiger als die anderen Gymnasiasten vorzufinden. Sie können hier allerdings habituell eher den „Experimentalistischen Hedonisten“ als den „Prekären“ (Calmbach et al. 2011; vgl. Milieuverortung in Kapitel 4) zugeordnet werden und sie sind nicht fatalistisch eingestellt. Seltener als die anderen Gymnasiasten finden sie, man solle sich an bestehende Regeln halten. Außerdem charakterisieren sie sich etwas häufiger als die anderen Gymnasiasten als planlos-passiv, was die Clusterzuordnung widerspiegelt. Unter den „Ehrgeizigen Angepassten“ und den „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ sind die Bildungsaufsteigerinnen ohne Migrationsstatus etwa proportional zum Anteil aller Befragten wiederzufinden. Besonders selten sind auch sie unter den „Neokonservativen Materialisten“ vertreten.

Delinquente Verhaltensweisen gehören nicht zum positiven Selbstkonzept der Bildungsaufsteigerinnen ohne Migrationsstatus. Szenetauglichkeit in der Jugendkultur zählen sie besonders selten zu ihren Stärken. Etwas weniger häufig

als alle anderen Befragten glauben sie von sich, dass hohe Bildungsaspirationen und gute Leistungen zu ihren anerkannten Stärken gehören, was insofern überrascht, als der mit Abstand größte Anteil der Bildungsaufsteigerinnen ohne Migrationsstatus im Vergleich zu den anderen Gymnasiasten gute oder sehr gute Deutschnoten vorweisen kann. Bei schulischen Schwierigkeiten zu lernen, ist mehrheitlich nicht die Sache der Bildungsaufsteigerinnen ohne Migrationsstatus – insbesondere verglichen mit den anderen Mädchen, aber auch verglichen mit den Jungen fällt die Zustimmungsquote niedrig aus. Auch passive Copingstrategien wählen sie vergleichsweise seltener. Sie schwänzen besonders selten die Schule, lassen ihren Frust eher nicht an anderen aus und sind nur sehr selten autoaggressiv. Im Vergleich zu den anderen befragten Mädchen sind die Bildungsaufsteigerinnen ohne Migrationshintergrund etwas häufiger schulentfremdet, empfinden zudem seltener Freude am Schulbesuch. Im Vergleich zu allen anderen Befragten machen sie besonders selten positive, aber auch seltener negative Erfahrungen mit ihren Lehrern.
Deutlich häufiger als alle anderen Befragten geben die Bildungsaufsteigerinnen ohne Migrationsstatus an, sich für Probleme zuhause schon einmal geschämt zu haben. Insgesamt erscheint mehr als jede dritte von ihnen betroffen.

Bildungsaufsteiger

Das Bild der männlichen Bildungsaufsteiger weicht von dieser Beschreibung in Teilen deutlich ab. Was die Anpassungsbereitschaft angeht, lassen sich keine signifikanten Unterschiede zu den Bildungsaufsteigerinnen oder den anderen Gymnasiasten ausmachen. Gleiches gilt für Selbsteinschätzung der eigenen Zielstrebigkeit. Lediglich die männlichen Bildungsaufsteiger ohne Migrationsstatus beschreiben sich etwas seltener als ehrgeizig und anstrengungsbereit. Männliche Bildungsaufsteiger sind tendenziell öfter hedonistisch eingestellt als weibliche, aber nicht signifikant häufiger als andere männliche Gymnasiasten. Verglichen mit den männlichen Hauptschülern aus ähnlichen sozioökonomischen Verhältnissen gehören sie seltener zu den Hedonisten. Männliche Bildungsaufsteiger weisen anteilig doppelt so häufig planlos-passive Verhaltensweisen auf wie die Gymnasiasten aus mittleren und gehobenen sozioökonomischen Verhältnissen, sie sind in dieser Hinsicht eher mit den befragten männlichen Hauptschülern zu vergleichen.

Männliche Bildungsaufsteiger mit einem Migrationshintergrund teilen ganz im Gegensatz zu allen befragten Mädchen, aber auch verglichen mit den anderen befragten Jungen (mit Ausnahme der männlichen Hauptschüler mit einem Migrationshintergrund) deutlich häufiger traditionelle Geschlechterrollenbilder, die gemessen an den zu dem entsprechenden Faktor gehörenden Items den Verfassungswerten des Grundgesetzes (Gleichberechtigung von Mann und Frau) widersprechen. Jeder dritte ist bezüglich seiner Vorstellungen von einer erstrebenswerten Geschlechterrollenverteilung als Traditionalist zu bezeichnen. Mit einem traditionellen Geschlechterrollenbild geht häufig die Vorstellung einher, körperliche Attraktivität und Stärke sei wichtiger als Schulerfolg. Jeder zweite männliche Bildungsaufsteiger mit einem Migrationshintergrund teilt diese Vorstellung. Sie liegen damit über dem Durchschnitt aller männlichen Befragten und wiederum auf einer Linie mit den männlichen Hauptschülern, die einen Migrationshintergrund haben und aus ähnlichen sozioökonomischen Verhältnissen stammen. Häufiger als alle anderen männlichen Befragten halten die Bildungsaufsteiger mit einem Migrationshintergrund Solidarität mit den Schwachen für wünschenswert.

Fast doppelt so häufig wie alle anderen Befragten sind die Bildungsaufsteiger mit Migrationsstatus den „Neokonservativen Materialisten“ zuzuordnen. Beinahe jeder zweite konnte in diesem Cluster verortet werden. Leicht überproportional sind sie zudem unter den „Planlos-passiven Hedonisten“ anzutreffen. Vergleichsweise selten hingegen sind sie als „Moderne Unauffällig-Bodenständige“, „Ehrgeizige Angepasste“ oder „Zielstrebige Nonkonformisten“ zu bezeichnen.

Besonders häufig gehören Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen zum positiven Selbstkonzept der Bildungsaufsteiger mit Migrationsstatus – ganz im Gegensatz zu den männlichen Bildungsaufsteigern ohne Migrationsstatus. Zu einem insgesamt betrachtet sehr geringen, aber verglichen mit den anderen Bildungsaufsteigern deutlich erhöhten Anteil finden die Bildungsaufsteiger mit Migrationsstatus Anerkennung für delinquente Verhaltensweisen.

Bei Problemen in der Schule intensivieren sie das Lernengagement am seltensten von allen befragten Jugendlichen. Jeder vierte schwänzt dann die Schule, womit sie auch unter den männlichen Befragten recht deutlich nach oben abweichen. In der Schule fühlen sie sich besonders selten wohl, sie sind jedoch nicht häufiger

schulentfremdet als die anderen männlichen Befragten. Von den Lehrern fühlen sich die Bildungsaufsteiger mit Migrationsstatus häufiger nicht anerkannt oder ungleich behandelt. Sie haben den vergleichsweise geringsten Schulerfolg von allen Gymnasiasten, mussten mit deutlichem Abstand am häufigsten bereits mindestens eine Klasse wiederholen – in aller Regel in der weiterführenden Schule – und haben weniger häufig gute und etwas häufiger schlechte Noten im Unterrichtsfach Deutsch.
Jeder zehnte männliche Bildungsaufsteiger mit einem Migrationshintergrund hat das Gefühl, die Eltern interessierten sich nicht für schulische Belange. Der Anteil ist gering, jedoch höher als bei allen anderen Bildungsaufsteigern. Doppelt so oft wie alle anderen Befragten geben sie außerdem an, sich schon einmal für Probleme in der Familie geschämt zu haben.

Männliche Bildungsaufsteiger ohne einen Migrationsstatus teilen seltener als die anderen Befragten männlichen Geschlechts ein traditionelles Geschlechterrollenbild. Auch sind sie etwas seltener der Ansicht, körperlicher Stärke und Attraktivität sei eine höhere Bedeutung beizumessen als schulischen Leistungen. Überproportional häufig gehören sie zu den „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ und den „Planlos-passiven Hedonisten“. Unter den „Neokonservativen Materialisten“ sind sie durchschnittlich oft anzutreffen, unter den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ und den „Ehrgeizigen Angepassten“ hingegen vergleichsweise selten.
Dazu passend gibt nur eine kleine Minderheit von ihnen an, für hohe Aspirationen und gute schulische Leistungen Anerkennung zu erfahren. Zwar hält sich immerhin knapp die Hälfte der männlichen Bildungsaufsteiger ohne Migrationshintergrund für anerkannt selbstbewusst und durchsetzungsfähig, damit bleiben sie jedoch deutlich hinter der Zustimmungsquote der anderen männlichen Befragten und sogar hinter der der weiblichen Befragten zurück. Keiner der männlichen Bildungsaufsteiger ohne Migrationshintergrund zählt delinquente Verhaltensweisen zu den eigenen Stärken. Vergleichsweise selten gehört eine enge familiale Bindung zu ihrem Selbstkonzept, sie können aber nach eigenen Angaben etwas häufiger als die anderen Bildungsaufsteiger auch mit inhaltlichen schulbezogenen Unterstützungsleistungen durch ihr Elternhaus rechnen.
Bei Problemen in der Schule lernen die männlichen Bildungsaufsteiger ohne

Migrationsstatus seltener als die anderen Gymnasiasten und auch im Vergleich mit den Geschlechtsgenossen bleibt ein signifikanter Unterschied erkennbar. Im Vergleich zu anderen Jungen machen sie Probleme häufiger mit sich aus und sind zwar insgesamt betrachtet selten, jedoch doppelt so häufig wie die anderen Befragten autoaggressiv.

Im Vergleich zu allen anderen Befragten (die männlichen Bildungsaufsteiger mit einem Migrationsstatus bilden hier die Ausnahme) fühlen sich die Bildungsaufsteiger ohne Migrationsstatus am seltensten wohl in der Schule, sind aber nicht häufiger schulentfremdet als die anderen männlichen Befragten.

4. Theoriegeleitete Diskussion der Befunde

Die Kernhypothese des Forschungsvorhabens, die (Bildungs-)Habitus der bildungserfolgreichen Schüler aus ressourcenschwachen Milieus wiesen eine höhere Schulkompatibilität auf als diejenigen der Vergleichsgruppe weniger bildungserfolgreicher Schüler aus ähnlichen Herkunftskontexten, wurde ausgehend von der nach wie vor aktuellen, empirisch fundierten Annahme des Kultursoziologen Pierre Bourdieu entwickelt, das Bildungssystem verhalte sich nicht neutral zum Klassensystem, sondern es bevorzuge die Praxisformen der hegemonialen und mittleren sozialen Milieus, während insbesondere die Praxisformen der Unterprivilegierten dort wenig oder keine Anerkennung fänden. Das scheinbar demokratische schulische Selektionsverfahren entlang der individuellen Leistung sei so geeignet, Herrschaftsverhältnisse zu reproduzieren. Die Angehörigen der weniger privilegierten Milieus könnten sich dessen jedoch nicht oder nur bedingt bewusst werden, da die Bereitschaft, die Weltdeutung und Praxisformen der hegemonialen Milieus anzuerkennen, sozialisationsbedingt in ihrem Habitus eingeschrieben sei. Gerade in Deutschland hängt die Schulerfolgswahrscheinlichkeit eng mit der sozialen Herkunft zusammen und auch in der entscheidungstheoretisch fundierten Bildungsforschung erscheint konsensfähig, dass nicht nur primäre, sondern auch sekundäre Herkunftseffekte in Form von Bildungsaspirationen und Bildungsentscheidungen die Bildungslaufbahnen so beeinflussen, dass im Ergebnis ein Zusammenhang von Sozialstatus und erreichtem Bildungs- bzw. Qualifikationsniveau festzustellen ist. Aus gesellschaftstheoretischer Perspektive lassen sich ungleiche individuelle Handlungsmuster, aber auch Wahrnehmungs- und Denkschemata entlang differentieller Sozialisationsbedingungen erklären. In diesem Lichte erscheinen vermeintlich individuelle Verhaltensweisen als schicht- oder milieuspezifisch. Über familiale Transmission wird das milieuspezifische Kulturkapital zum Bestandteil des Habitus eines sozialen Akteurs. Der Habitus ist somit das Bindeglied zwischen objektiven Strukturen und sozialer Praxis und gewährleistet ein optimales Passungsverhältnis. In milieufremden Kontexten hingegen können Widersprüche zwischen den objektiven Strukturen und individuellen Praxisformen auftreten, die mangelnde Anerkennung und äußerstenfalls Exklusion nach sich ziehen können. Vorliegend wurde daher angenommen, dass

die bildungserfolgreichen Schüler aus ressourcenschwachen Milieus bereits in ihrem Herkunftskontext und/oder im Verlauf ihrer bisherigen Bildungskarriere zumindest teilweise schulkompatible habituelle Dispositionen entwickelt haben, die einen positiven Effekt hinsichtlich der Schulerfolgswahrscheinlichkeit generieren.

Zum Zwecke der vergleichenden Betrachtung wurden drei Teilstichproben gebildet, von denen zwei vor dem Hintergrund der ungleichen Chancenverteilung eine gemessen am Sozialstatus wahrscheinliche Bildungsbiographie aufweisen: die „etablierten Gymnasiasten“ (Gymnasiasten aus mittleren und gehobenen sozialen Milieus) und die „etablierten Hauptschüler“ (Hauptschüler aus eher ressourcenschwachen Milieus). Eine Teilstichprobe hingegen ist aus den „Bildungsaufsteigern“ gebildet worden (Gymnasiasten aus eher ressourcenschwachen Milieus), deren Bildungsbiographie bislang unwahrscheinlich erfolgreich verlaufen ist, gemessen daran, dass sie die neunte bzw. zehnte Klasse eines Gymnasiums besuchen. Die clusteranalytische Auswertung von neun Dimensionen habitueller Grundorientierungen der Jugendlichen, die im Ergebnisteil im Hinblick auf ihre Schulkompatibilität interpretiert wurden, ergab fünf Gruppen, die sich hinsichtlich ihrer Anpassungsbereitschaft an bestehende Regeln, ihrem Glauben an die Gültigkeit meritokratischer Prinzipien, ihrer Bewertung hedonistischer Lebenseinstellungen, ihrer Positionierung zu Forderungen nach Solidarität und Verantwortung, ihrem Geschlechterrollenbild und ihrer Beurteilung geistiger im Vergleich zu körperlichen Eigenschaften bzw. Fähigkeiten unterscheiden. Darüber hinaus wurde außerdem erfasst und im Rahmen der Clusteranalyse berücksichtigt, ob sich die jeweilige habituelle Grundorientierung eher als zielstrebig, als planlos-passiv oder als fatalistisch charakterisieren lässt. Anschließend wurden clusterspezifische Differenzen in Bezug auf verschiedene Dimensionen jugendspezifischer Selbstkonzepte, Strategien der Bewältigung schulischer Probleme und die Wahrnehmung von Schule untersucht. Abschließend wurde geprüft, inwieweit sich die Annahmen bezüglich der Schulkompatibilität habitueller Grundorientierungen im Schulerfolg manifestieren.

Bildungsaufsteiger als „Zielstrebige Nonkonformisten“(12,5%)

Die höchste Schulkompatibilität, insbesondere in Bezug auf die gymnasiale Schulkultur, wurde für die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ (insgesamt 15,1%) angenommen. Diese können als emanzipiert und solidarisch, ehrgeizig und anstrengungsbereit, aber nicht als angepasst beschrieben werden. Weniger häufig als die anderen Befragten teilen sie eine hedonistische Lebenseinstellung und sie glauben etwas seltener an die Gültigkeit meritokratischer Prinzipien. Auf die Bildungsaufsteiger unter den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ trifft das sogar in besonderem Maße zu. Etwas häufiger als die anderen Befragten hingegen identifizieren sich die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ mit hohen Bildungsaspirationen und guten schulischen Leistungen. Außerdem gehören eine enge familiale Bindung und gesundheitsbewusstes Verhalten öfter zu ihrem Selbstkonzept, für das sie von anderen Anerkennung erlangen. „Zielstrebige Nonkonformisten“ grenzen sich deutlich von devianten Verhaltensweisen ab. Szenetauglichkeit in der Jugendkultur gehört nicht zu ihrem Selbstkonzept. Sie hören häufiger als die anderen Befragten alternative Musikrichtungen wie Rock bzw. Heavy Metal sowie Punk und Indie, selten jedoch Hip Hop bzw. Rap.

Die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ verfügen im clustervergleich über die meisten Bücher im Haushalt. Wie in allen anderen Clustern fallen die Bildungsaufsteiger bezüglich des Bücherbesitzes hinter den etablierten Gymnasiasten zurück, die Differenz ist in diesem Cluster aber weniger stark ausgeprägt. Bei den Hauptschülern sind keine clusterspezifischen Differenzen zu erkennen. Sie verfügen demnach grundsätzlich über deutlich weniger Bücher zuhause – auch im Vergleich zu den Bildungsaufsteigern.

Die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ fühlen sich am häufigsten von ihren Eltern schulbezogen unterstützt und etwas weniger oft als die anderen Befragten zu viel kritisiert. Für die Bildungsaufsteiger unter den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ trifft dies allerdings nicht zu. Sie fühlen sich mehrheitlich und im clustervergleich sogar am häufigsten zu viel von ihren Eltern kritisiert. Auch geben sie anteilig betrachtet doppelt so häufig wie ihre gymnasialen Mitschüler aus privilegierteren Verhältnissen und etwas häufiger als die Hauptschüler aus vergleichbaren sozioökonomischen Verhältnissen an, sich schon einmal für Probleme zuhause geschämt zu haben. Knapp jeder dritte Bildungsaufsteiger unter den

„Zielstrebigen Nonkonformisten“ ist betroffen. Desweiteren können die Bildungsaufsteiger weniger häufig als die anderen Jugendlichen in diesem Cluster auch auf die fachliche Unterstützung durch ihre Familie zählen. Im clustervergleich ist diese Differenz allerdings am geringsten ausgeprägt. Jeder dreizehnte Bildungsaufsteiger unter den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ hat den Eindruck, die Eltern interessierten sich nicht für schulische Angelegenheiten. Die Quote ist zwar insgesamt gering, aber dreimal höher als bei den etablierten Gymnasiasten und die zweithöchste unter den Bildungsaufsteigern im Clustervergleich.

Die Bildungshabitus der „Zielstrebigen Nonkonformisten“ weisen Ähnlichkeiten mit dem von Kramer et al. (2009) erarbeiteten Typus des „Moderaten Bildungsstrebers“ bzw. des von Rohlfs (2011) charakterisierten „pragmatisch Leistungsorientierten“ auf. Ein kleinerer Teil der „Zielstrebigen Nonkonformisten“ könnte auch als „intrinsisch motiviert bildungsbegeistert“ beschrieben werden (ebd.). Die breite Mehrheit der „Zielstrebigen Nonkonformisten“ fühlt sich wohl in der Schule, nur eine sehr kleine Minderheit ist demgegenüber als schulentfremdet zu bezeichnen. Das trifft auch auf die Bildungsaufsteiger zu. Wenn Probleme auftreten, nutzen die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ aktive Copingstrategien. Sie intensivieren im Clustervergleich am häufigsten das Lernengagement, auch suchen sie sich häufiger als die anderen Befragten Unterstützung und thematisieren mehrheitlich Probleme mit Mitschülern oder Lehrern direkt. Sie schwänzen anteilig betrachtet so gut wie nie die Schule und lassen ihren Frust nur selten an anderen aus. Die schulkompatiblen Einstellungs- und Handlungsmuster der „Zielstrebigen Nonkonformisten“ spiegeln sich in ihrem Schulerfolg wider: Sie haben sowohl in Mathematik als auch in Deutsch am häufigsten gute oder sehr gute und besonders selten schlechte Noten. Zudem geben sie am seltensten an, Probleme in der Schule zu haben oder bereits eine Klasse wiederholt zu haben.

Positive Erfahrungen mit Lehrern (Anerkennung, Unterstützung, Rückhalt, Motivation) machen die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ genau wie alle anderen Befragten häufiger an Hauptschulen. Jeder dritte Hauptschüler unter den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ stimmt dem Faktor „positive Lehrererfahrung“ zu. Der Wert ist geringfügig unterdurchschnittlich. An Gymnasien geben anteilig betrachtet nur halb so viele „Zielstrebige Nonkonformisten“ an, positive

Lehrererfahrungen gemacht zu haben. Hier liegt die Quote jedoch leicht über dem Durchschnitt. Unter den Bildungsaufsteigern erreichen die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ mit der Zustimmungsquote von 18,5% den Spitzenwert. Negative Lehrererfahrungen machen die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ sehr selten – an beiden Schulformen seltener als die anderen Befragten. Dies trifft jedoch nicht für die Bildungsaufsteiger zu. Mehr als jeder fünfte Bildungsaufsteiger unter den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ hat den Eindruck, von Lehrern ungleich behandelt und unterschätzt zu werden. Derart ausgeprägte Differenzen zwischen den Teilstichproben sind bezogen auf den Faktor „negative Lehrererfahrungen“ in keinem anderen Cluster erkennbar.

In der Bandbreite der Jugendmilieus finden die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ am ehesten eine Entsprechung im „Sozialökologischen Milieu“, das als „nachhaltigkeits- und gemeinwohlorientiertes“ Milieu mit „sozialkritischer Grundhaltung und Offenheit für alternative Lebensentwürfe“ beschrieben wird, das sich von materialistischen Werten distanziert (Calmbach et al. 2011: 286ff.). Die „Sozialökologischen“ werden insofern als „bildungsaffin“ charakterisiert, als sie die Leistungsanforderungen „gewissenhaft und effektiv“ bewältigen und gute Noten haben. Bei besonderem Interesse für ein Thema könnten sie auch eine intrinsische Bildungsmotivation entwickeln. Die soziale Herkunft der „Zielstrebigen Nonkonformisten“ ist in Maßstäben der AgiS-Milieutypologie (Vester et al. 2001) mehrheitlich im „Liberal-intellektuellen Milieu“ (Bildungsbürgertum, gehobenes Dienstleistungsmilieu) zu vermuten. Ein Teil, etwa die Bildungsaufsteiger, dürfte außerdem aus den Arbeitnehmermilieus unterhalb der Trennlinie der Distinktion, genauer aus der Traditionslinie der Facharbeit stammen. Die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ verfügen im Clustervergleich über den höchsten mittleren Sozialstatus (HISEI: Median 52; Modus 71).

Die Bildungsaufsteiger sind mit einer Quote von 12,5% anteilig betrachtet fast doppelt so häufig unter den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ anzutreffen wie die Hauptschüler aus sozioökonomisch vergleichbaren Herkunftskontexten, jedoch seltener als die Gymnasiasten, von denen knapp jeder fünfte als „Zielstrebiger Nonkonformist“ bezeichnet werden kann. Die weiblichen Bildungsaufsteiger, vor allem diejenigen ohne einen Migrationsstatus, sind hier deutlich öfter anzutreffen

als die männlichen. Insgesamt liegt die Frauenquote unter den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ bei 69%.

Die Untersuchungsergebnisse stützen einige Befunde der qualitativen Forschungsbemühungen zum Thema Bildungsaufstiege und die auf dieser Grundlage erarbeiteten Arbeitshypothesen. Bei den Bildungsaufsteigern unter den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ scheint es sich um eine Gruppe Jugendlicher aus eher ressourcenschwachen, nicht aber bildungsfernen Milieus im engeren Sinne zu handeln, deren Bildungsaufstieg sich bei ungleichen Ausgangsbedingungen im Elternhaus primär im Muster der „reflexiven Opposition“ (El-Mafaalani 2012) vollzieht. Die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten scheinen mehrheitlich besonders aufstiegsorientiert zu sein. Sie üben Druck aus, obwohl die Noten ihrer Kinder dazu in aller Regel kaum konkreten Anlass bieten dürften. Im Vergleich zu den Eltern der anderen Bildungsaufsteiger leisten sie häufiger auch inhaltlich Unterstützung, wenn auch nicht genauso häufig wie die Eltern der etablierten Hauptschüler und Gymnasiasten. Sie verfügen über vergleichsweise viel objektiviertes Kulturkapital im Haushalt. Die Jugendlichen scheinen das Statusstreben insofern internalisiert zu haben, als sie sich durchweg als ehrgeizig und anstrengungsbereit charakterisieren. Sie sind zudem bildungserfolgreich, machen demnach in der Schule häufiger als andere Selbstwirksamkeitserfahrungen. Das Besondere an den Bildungsaufsteigern unter den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ ist, dass ihr Handlungserfolg mehrheitlich nicht zur Etablierung der Sichtweise beigetragen hat, soziale Akteure hätten die eigene gesellschaftliche Platzierung individuellen Bemühungen zu verdanken. Das kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass diese Bildungsaufsteiger ein ausgeprägtes Reflexionsvermögen in Bezug auf den eigenen Status in der gesellschaftliche Hierarchie und die Mechanismen entwickelt haben, die bei der Statuszuweisung wirksam werden. Die Annahme wird dadurch erhärtet, dass die Bildungsaufsteiger unter den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ ausnahmslos nicht der Meinung sind, man solle sich an geltende Regeln halten und in bestehende Strukturen einfügen. Zu dieser Einschätzung kann man nur gelangen, wenn man die Erfahrung gemacht bzw. Informationen darüber erlangt hat, dass diese Strukturen bzw. Regeln in irgendeiner Weise suboptimal (z.B. ungerecht, einschränkend, ineffektiv o.ä.)

sind. Die vorliegenden qualitativen Befunde und auch die Bourdieu'sche Theorie der Praxis legen nahe, dass Differenzerfahrungen oder Krisen Reflexionsprozesse auslösen. Bei den „zielstrebigen nonkonformen" Bildungsaufsteigern, die sich zu viel kritisiert fühlen, Probleme im Elternhaus haben oder das Elternhaus als desinteressiert wahrnehmen, kann der Vergleich mit den häuslichen Situationen der Peers diese Differenzerfahrung ausmachen, die schließlich Abgrenzungskämpfe forciert und so zum Motor des Aufstiegs wird. Möglich erscheint aber auch, dass sich bei einigen in dem Bildungsstreben ein Kampf um Anerkennung im Elternhaus manifestiert. Hinzu kommen für einen Teil der Bildungsaufsteiger Konflikte mit Lehrkräften, die aus Diskriminierungs- bzw. Missachtungserfahrungen resultieren. Dass überhaupt offene Konfliktsituationen mit Lehrkräften entstehen, weist darauf hin, dass die Bildungsaufsteiger als „Zielstrebige Nonkonformisten" aktiv darauf hinzuwirken versuchen, ihren Deutungen, Einstellungen oder Handlungsmustern Anerkennung zu verschaffen. Sie unterwerfen sich demnach eher nicht den „Imperativen der Institution" (Bourdieu et al 1997). Nicht unwahrscheinlich erscheint zudem, dass sich der Teil der Bildungsaufsteiger unter den „Zielstrebigen Nonkonformisten", der das Elternhaus als unterstützend und fördernd wahrnimmt, durch das elterliche Statusstreben und durch habituelle Differenzerfahrungen im Kontext der Schule des eigenen vergleichsweise niedrigen Sozialstatus bewusst geworden ist. Die vorliegenden Befunde erhellen allerdings nicht die Frage danach, welche Mechanismen konkret eine evaluative Bearbeitung der Differenzerfahrung auslösen. Unklar bleibt zudem, ob bzw. inwieweit sich bei den Bildungsaufsteigern unter den „Zielstrebigen Nonkonformisten" ein Habituswandel vollzogen hat. Während es für diejenigen, die Probleme zuhause haben und/oder die ihre Eltern als desinteressiert wahrnehmen, wahrscheinlich ist, dass sie häusliche Praxisformen infrage stellen und die eigene Praxis auf der Grundlage reflektieren und ggf. zu modifizieren versuchen, ist für diejenigen mit positiven Bezügen zum Elternhaus eher anzunehmen, dass sie bereits dort zu Eigenverantwortung und kritischer Distanznahme zu bestehenden sozialen Strukturen erzogen wurden.

Bildungsaufsteiger als „Ehrgeizige Angepasste“(21,3%)

Eine ebenfalls recht hohe Schulkompatibilität wurde für die habituelle Grundorientierung der „Ehrgeizigen Angepassten“ (insgesamt 22,8%) angenommen. Diese sind allesamt genau wie die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ weder planlos-passiv noch fatalistisch eingestellt, sind als ehrgeizig und anstrengungsbereit zu charakterisieren, teilen ein modernes Geschlechterrollenverständnis und setzten auf ihren Geist, sind aber ganz im Gegensatz zu den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ besonders angepasst. Mehrheitlich teilen sie eine hedonistische Lebenseinstellung. Zwei von drei „Ehrgeizigen Angepassten“ glauben an die Gültigkeit meritokratischer Prinzipien. Bei den Bildungsaufsteigern unter den „Ehrgeizigen Angepassten“ sind es sogar 77%. Noch ausgeprägter als bei den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ gehören hohe Bildungsaspirationen und gute schulische Leistungen, eine enge familiale Bindung und gesundheitsbewusstes Verhalten zu ihrer positiven Selbstwahrnehmung. Häufiger als andere geben sie zudem an, für hohe Sprachkompetenzen Anerkennung zu erlangen. Deviantes Verhalten ist für sie tabu, Szenetauglichkeit zählen sie ebenfalls eher nicht zu ihren Stärken. Die „Ehrgeizigen Angepassten“ hören mehrheitlich gerne aktuelle Popmusik bzw. Charts (Mainstream).

Bezüglich ihrer Bücherausstattung bewegen sich die „Ehrgeizigen Angepassten“ im Mittelfeld der fünf Cluster. Ein signifikanter Unterschied zu der vergleichsweise schlechteren Bücherausstattung der „Planlos-passiven Hedonisten“ und der „Neokonservativen Materialisten“ besteht allerdings nur für die Hauptschüler und die Bildungsaufsteiger, die gegenüber den etablierten Gymnasiasten über deutlich weniger objektives Kulturkapital im Haushalt verfügen. Was die Angaben zu elterlicher Unterstützung und elterlichem Interesse an der schulischen Situation anbelangt, sind für die „Ehrgeizigen Angepassten“ keine Unterschiede zum durchschnittlichen Antwortverhalten der Befragten auszumachen. Das heißt, dass die breite Mehrheit diesbezüglich positive Erfahrungen macht. Die Bildungsaufsteiger unter den „Ehrgeizigen Angepassten“ können im Vergleich zu den Hauptschülern aus ähnlichen sozioökonomischen Verhältnissen und im Vergleich zu ihren gymnasialen Mitschülern aus Familien mit mittlerem bzw. gehobenen Sozialstatus deutlich weniger oft auf fachliche

Unterstützung wie etwa Hilfe bei den Hausaufgaben durch ihr Elternhaus zählen. Sie fühlen sich aber im Gegensatz zu den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ besonders selten (zu 15%), sogar seltener als die anderen Befragten in diesem Cluster, von ihren Eltern zu viel kritisiert. Keiner der „ehrgeizigen angepassten“ Bildungsaufsteiger nimmt sein Zuhause als desinteressiert wahr. Gut jeder sechste „Ehrgeizige Angepasste“ gibt an, sich für Probleme zuhause schon einmal geschämt zu haben.

Die Bildungshabitus der „Ehrgeizigen Angepassten“ können in Anlehnung an Kramers (2009) Typisierung als „moderat bildungsstrebsam“ oder entlang der Klassifikation von Rohlfs (2011) als „pragmatisch leistungsorientiert“, in Teilen möglicherweise als „extrinsisch-motiviert angepasst“ bezeichnet werden. Genau wie die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ fühlen sich die „Ehrgeizigen Angepassten“ mehrheitlich wohl in der Schule, was auf die Bildungsaufsteiger etwas seltener zutrifft. Der Anteil derjenigen, die von Schulentfremdung betroffen sind, ist mit 10% gering, aber etwas höher als der Anteil unter den „Zielstrebigen Nonkonformisten“. Wenn die „Ehrgeizigen Angepassten“ Probleme in der Schule haben, intensiviert die Mehrheit von ihnen das Lernengagement, sie bleiben hier jedoch anteilig leicht hinter den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ zurück. Ähnlich häufig suchen sie Unterstützung bei anderen. Probleme direkt anzusprechen, wird von ihnen hingegen etwas seltener als Copingstrategie genutzt. Bei Problemen die Schule zu schwänzen, ist für sie keine Option, sie lassen in aller Regel ihren Frust auch nicht an anderen aus. Die „Ehrgeizigen Angepassten“ sind das Cluster mit dem zweitgrößten Schulerfolg gemessen an den Noten in Mathematik und Deutsch sowie der Selbsteinschätzung der schulischen Situation. Das gilt auch für die Bildungsaufsteiger, bei denen die Quote derjenigen, die angeben, schulische Schwierigkeiten zu haben, mit 22% jedoch signifikant erhöht ist. Unter den „Ehrgeizigen Angepassten“ sind anteilig betrachtet mit 17,5% fast doppelt so viele Jugendliche anzutreffen, die bereits einmal eine Klasse wiederholen mussten, wie unter den „Zielstrebigen Nonkonformisten“.

Positive Erfahrungen mit Lehrern hat an den Hauptschulen jeder zweite „Ehrgeizige Angepasste“ gemacht. Dieser Wert liegt geringfügig über der durchschnittlichen Zustimmungsquote zum Faktor. Auch an Gymnasien ist dieses Muster auf niedrigerem Niveau zu beobachten. Hier gibt knapp jeder vierte

„Ehrgeizige Angepasste“ an, von den Lehrern Unterstützung, Anerkennung, Motivation usw. zu erfahren. Unter den Bildungsaufsteigern stimmt dem Faktor jedoch nur jeder neunte zu. Negative Lehrererfahrungen mussten die „Ehrgeizigen Angepassten“ nur in Ausnahmefällen machen. Das gilt auch für die Bildungsaufsteiger.

Das Cluster der „Ehrgeizigen Angepassten“ verweist auf ein im soziokulturellen Sinne relativ modernes, aufstiegsorientiertes Milieu, dessen habituelle Orientierung im Kern aber von einer deutlichen Hierarchiebindung geprägt ist. Eine exakte Einordnung der „Ehrgeizigen Angepassten“ in die Sinus-Jugendmilieutypologie erscheint nicht möglich. Wahrscheinlich ist, dass die Mehrheit der „Ehrgeizigen Angepassten“, was ihre soziale Herkunft anbelangt, bezogen auf die AgiS-Milieutypologie in der „ständisch-kleinbürgerlichen Traditionslinie“, genauer im „Kleinbürgerlichen Arbeitnehmermilieu“ zu verorten ist. Ein kleinerer Teil könnte außerdem dem „Modernen bürgerlichen Milieu“ angehören (Vester et al. 2001). Das „Kleinbürgerliche Arbeitnehmermilieu“ wird als status- und gemäßigt aufstiegsorientiert beschrieben mit einer „Mentalität der Pflichterfüllung“ und einer hohen Anpassungsbereitschaft. Untypisch bzw. jugendtypisch erscheint die mehrheitlich hedonistische Orientierung der „Ehrgeizigen Angepassten“. Im Clustervergleich haben die „Ehrgeizigen Angepassten“ einen eher niedrigen, zusammen mit den „Neokonservativen Materialisten“ insgesamt den zweitniedrigsten mittleren Sozialstatus (HISEI: Median 42; Modus 36).

Die Bildungsaufsteiger sind mit einer Quote von 21% anteilig betrachtet genauso häufig wie die anderen Gymnasiasten den „Ehrgeizigen Angepassten“ zuzuordnen. Die Hauptschüler aus weniger privilegierten Verhältnissen hingegen sind mit einer Quote von 28% etwas häufiger vertreten. Bildungsaufsteigerinnen mit einem Migrationshintergrund gehören überproportional oft zu den „Ehrgeizigen Angepassten“, männliche Bildungsaufsteiger hingegen vergleichsweise selten. Auch unter den „Ehrgeizigen Angepassten“ bilden die Mädchen mit einem Anteil von 60% die Mehrheit.

Die Bildungsaufsteiger unter den „Ehrgeizigen Angepassten“ repräsentieren eine Gruppe Jugendlicher aus ressourcenschwachen, aber ebenfalls nicht unbedingt im engeren Sinne bildungsfernen sozialen Milieus, die einerseits eine hohe

Leistungsorientierung, andererseits eine ausgeprägte Anpassungsneigung aufweisen. Im Gegensatz zu den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ haben die „Ehrgeizigen Angepassten“ den Glauben an die leistungsinduzierte soziale Selektion durch Schule verinnerlicht. Ihren Schulerfolg haben sie demnach sich selbst zu verdanken, wer weniger erfolgreich ist, trägt dafür ebenso allein die Verantwortung. Diese Wahrnehmung wird sicher dadurch gefördert, dass die Bildungsaufsteiger sich tatsächlich vergleichsweise selten von ihren Eltern oder Lehrern fachlich unterstützt fühlen, sich insofern ihren Schulerfolg eher selbst zuschreiben können. Die Anerkennung der symbolischen Herrschaftsverhältnisse spiegelt sich auch in der Ansicht wider, man solle sich in bestehende Strukturen einfügen und an Regeln halten. Die „Ehrgeizigen Angepassten“ neigen demnach dazu, die legitimen Praxisformen der privilegierteren Milieus zu übernehmen, was ihnen anscheinend recht gut gelingt. Anders als die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ haben sie – vermutlich aufgrund ihres angepassten Verhaltens – fast ausnahmslos nicht die Erfahrung gemacht, von Lehrern ungleich behandelt oder nicht anerkannt zu werden. Trotzdem sind sie insgesamt betrachtet weniger bildungserfolgreich als die „Zielstrebigen Nonkonformisten“. Einerseits könnte diese Tatsache dahingehend interpretiert werden, dass die kognitiven Grundfähigkeiten der „Ehrgeizigen Angepassten“ hinter denen der „Zielstrebigen Nonkonformisten“ zurückbleiben. Dazu kann auf der Grundlage der Daten der HaBil-Untersuchung jedoch keine gesicherte Aussage getroffen werden. Als einziger diesbezüglicher Hinweis kann die geringere Ausstattung der „Ehrgeizigen Angepassten“ mit objektiviertem Kulturkapital interpretiert werden. In der konkreten Handlungspraxis der „Ehrgeizigen Angepassten“, vorliegend erfasst durch die Fragen nach Copingstrategien bei schulischen Problemen, lassen sich jedoch Anhaltspunkte für eine etwas geringere Schulkompatibilität ihrer Bildungshabitus finden, insofern als aktive, problemlösungsgeeignete Copingstrategien seltener zum Einsatz gebracht werden. Auch der größere Anteil an Hedonisten, für die ein vergnügliches Leben im Hier und Jetzt wichtig ist, kann als Hinweis auf eine geringere Schulkompatibilität der habituellen Grundorientierung gedeutet werden. In der Selbstwahrnehmung der „Ehrgeizigen Angepassten“ findet dies jedoch keinen Niederschlag. Ihr soziales Umfeld vermittelt und fördert in besonderer Weise ein positives Selbstkonzept in Bezug auf die schulische Leistungsbereitschaft und -fähigkeit. Im Herkunftskontext

werden die „Ehrgeizigen Angepassten“ nach eigener Wahrnehmung nicht bzw. nur zu sehr geringen Anteilen mit Druck und Kritik konfrontiert. Es ist davon auszugehen, dass schulkompatible Verhaltensmuster der „Ehrgeizigen Angepassten“ dort eher durch emotionale Unterstützung und Interesse positiv verstärkt werden.

Auffällig, aber im Sinne der Bourdieu’schen Analyse sozialer Herrschaftsverhältnisse nicht überraschend ist, dass unter den „Ehrgeizigen Angepassten“ viele Jugendliche mit Migrationsstatus sind, an die die Forderung nach Anpassung bzw. „Integration“ in besonderer Weise von der sogenannten Mehrheitsgesellschaft herangetragen wird. Mehrheitlich scheinen sie sich den symbolischen Herrschaftsverhältnissen zu unterwerfen. Dass sie Erfahrungen von Unterlegenheit durch Bildungsanstrengungen zu kompensieren versuchen (Tepecik 2011; Hummrich 2002; Pott 2002; Schlüter 1999), legen auch die vorliegenden Befunde zumindest für einen Teil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund nahe. Im Vergleich zu den weniger privilegierten Jugendlichen ohne Migrationsstatus sind insbesondere die weiblichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund ehrgeiziger und anstrengungs- sowie anpassungsbereiter.

Eine differenziertere Betrachtung der Situation der Bildungsaufsteigerinnen mit Migrationsstatus, von denen sich jede dritte in diesem Cluster befindet, weist in diese Richtung. Die qualitativen Studien zu bildungsbezogener Aufwärtsmobilität thematisieren überwiegend, dass die Bildungsaufsteiger mit einem Migrationshintergrund häufig aus eher traditionell geprägten, patriarchalischen Familienstrukturen stammen, die insbesondere die Handlungsoptionen der Mädchen einschränken (Hummrich 2002; Ofner 2003; King 2006; Pott 2006; Tepecik 2011; El-Mafaalani 2012). Die „ehrgeizigen angepassten“ Bildungsaufsteiger jedoch teilen allesamt ein modernes Geschlechterrollenverständnis – und zwar ganz im Gegensatz zu der Mehrheit der männlichen Bildungsaufsteiger mit Migrationsstatus, auf die nachstehend eingegangen wird. So erscheint es plausibel, dass die Bildungsaufsteigerinnen mit einem Migrationsstatus in Teilen familial vermittelte geschlechtsspezifische Minderwertigkeitsgefühle durch Bildungsanstrengungen zu kompensieren versuchen. Insofern bietet die Schule mit den dort geltenden Normen und Werten für sie Identifikationsmöglichkeiten und eröffnet einerseits Perspektiven der

Abgrenzung vom Elternhaus, andererseits aber auch die Gelegenheiten, sowohl dort als auch in der Mehrheitsgesellschaft über den Schulerfolg mehr Anerkennung zu erlangen. Für viele Bildungsaufsteigerinnen mit Migrationsstatus gilt vermutlich, dass sie sich mit doppelten Differenzerfahrungen konfrontiert sehen, die sie durch die scheinbar widersprüchliche Gleichzeitigkeit von Anpassung und Emanzipation zu überwinden versuchen. Entlang der Typisierung El-Mafaalanis (2012) kann angenommen werden, dass sich bei ihnen ein Habituswandel im Modus der „empraktischen Synthesen“ vollzieht, der den Aufstieg durch Bildung begünstigt.

Bildungsaufsteiger als „Moderne Unauffällig-Bodenständige“ (25,5%)

Eine mittelmäßige Passförmigkeit zur (gymnasialen) Schulkultur wurde den „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ (insgesamt 21,6%) unterstellt, die sich selbst allesamt einerseits nicht als planlos-passiv oder fatalistisch, andererseits jedoch auch nicht als zielstrebig einordnen. Sie teilen ein modernes Geschlechterrollenbild und sind als solidarisch, verantwortungsbewusst und realistisch zu bezeichnen. Fast keiner der „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ glaubt, körperlichen Eigenschaften sei eine größere Bedeutung beizumessen als geistigen. Hedonisten sind hier deutlich unterproportional vertreten. Während die Hälfte der etablierten Gymnasiasten unter den „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ an die Gültigkeit meritokratischer Prinzipien glaubt, sind es unter den Bildungsaufsteigern und den Hauptschülern mit vergleichbar niedrigem Sozialstatus drei von vier Befragten. Der Forderung nach Anpassung an bestehende Strukturen und Regeln stimmen jeder zweite Bildungsaufsteiger und wiederum Dreiviertel der Hauptschüler zu. Unter den etablierten Gymnasiasten ist die Quote mit 39% geringer. Die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ verhalten sich nicht deviant. Szenetauglichkeit in der Jugendkultur gehört ebenso nicht zu ihrem Selbstkonzept. Sie hören gerne aktuelle Popmusik, etwas häufiger als die anderen Befragten zudem Rock bzw. Metal. Weniger häufig als die anderen Befragten zählen sie hohe Bildungsaspirationen und gute schulische Leistungen zu ihren Stärken. Auch halten sie sich etwas weniger häufig für anerkannt selbstbewusst und durchsetzungsfähig. Dies gilt in besonderem Maße für die männlichen Bildungsaufsteiger.

Die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ sind das Cluster mit der zweitbesten Bücherausstattung. Dies gilt jedoch nicht für die Hauptschüler und ebenso nicht für die Bildungsaufsteiger, deren objektiviertes Kulturkapital im Haushalt vergleichsweise gering ist und sich kaum von dem der „Planlos-passiven Hedonisten“ und der „Neokonservativen Materialisten“ unterscheidet. Bezogen auf die Fragen nach emotionalen elterlichen Unterstützungsleistungen und elterlichem Interesse entspricht das Antwortverhalten der „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ dem Durchschnitt der Befragten. Fachliche Hilfe von den Eltern können die Bildungsaufsteiger jedoch seltener erwarten. Unter den „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ fühlt sich gut jeder vierte Jugendliche zu viel von seinen Eltern kritisiert, 5% haben den Eindruck, das Elternhaus sei desinteressiert an der schulischen Situation. Unter den Bildungsaufsteigern sind praktisch ausschließlich die männlichen Jugendlichen mit einem Migrationsstatus von gefühlter übermäßiger Kritik betroffen – sie haben im Vergleich mit den anderen „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ auch die schlechtesten Noten und größten Schwierigkeiten in der Schule. Fast jeder dritte Bildungsaufsteiger unter den „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ gibt an, sich für Probleme im Elternhaus schon einmal geschämt zu haben. Die Quote ist beinahe doppelt so hoch wie die der etablierten Gymnasiasten unter den „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“, niedriger aber als die der Hauptschüler.

Der Bildungshabitus der „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ kann in Anlehnung an Kramer et al. (2009) als „Habitus der Schulkonformität und Notwendigkeit“ oder entlang der Beschreibungen Rohlfs‘ (2011) als „extrinsisch-motiviert angepasst“ charakterisiert werden. Nur jeder dritte „Moderne Unauffällig-Bodenständige“ hat Freude am Schulbesuch, für knapp jeden zweiten hingegen stellt sich der Schulbesuch zwar als sinnhaft, jedoch nicht als besonders vergnüglich dar. Tendenzen zur Schulentfremdung sind in diesem Cluster ausgeprägter als unter den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ und den „Ehrgeizigen Angepassten“. Jeder sechste erscheint betroffen. Bei schulischen Problemen intensiviert knapp die Hälfte der „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ das Lernengagement, sie bleiben diesbezüglich also hinter den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ und den „Ehrgeizigen Angepassten“ zurück. Mehr als jeder zweite sucht sich Unterstützung bei Eltern oder Freunden, womit sie im Durchschnitt der Befragten liegen. Etwas weniger häufig als die anderen

Jugendlichen sprechen sie Probleme mit Lehrern oder Mitschülern direkt an. Knapp jeder achte schwänzt bei Problemen die Schule.

Bezüglich des Schulerfolgs liegen die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ clusterbezogen im Mittelfeld, wobei die Noten der etablierten Gymnasiasten vom Durchschnittswert nach oben, die der Hauptschüler hingegen nach unten abweichen. Jeder dritte „Moderne Unauffällig-Bodenständige“ hat gute oder sehr gute Noten in Mathematik. Damit liegen sie auf einer Linie mit den „Neokonservativen Materialisten“ und den „Planlos-passiven Hedonisten“, die in diesem Fach allerdings häufiger schlechte Leistungen erbringen. In Deutsch erzielen sie öfter gute oder sehr gute Leistungen als die „Neokonservativen Materialisten“ oder die „Planlos-passiven Hedonisten“, seltener jedoch als die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ oder die „Ehrgeizigen Angepassten“. Die Quote derjenigen, die angeben, Probleme in der Schule zu haben, ist unter den „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ doppelt so hoch wie in den beiden letztgenannten Gruppen. Bei den Bildungsaufsteigern unter den „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ erreicht sie im clustervergleich mit 38% den Spitzenwert. Die Quote der Wiederholer ist hingegen nicht höher. An Hauptschulen ist sie sogar – auf hohem Niveau – vergleichsweise niedrig.

Die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ geben im clustervergleich insgesamt am seltensten an, positive Lehrererfahrungen gemacht zu haben, wobei die Unterschiede zwischen den Clustern nicht besonders ausgeprägt sind. Die Bildungsaufsteiger unter den „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ haben hingegen zusammen mit den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ am häufigsten ein positives Lehrerbild, dennoch ist die Zustimmungsquote mit 16% als niedrig zu bezeichnen. Negative Lehrererfahrungen machen die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ etwas seltener als der Durchschnitt der Befragten. Jeder vierzehnte hat auf der entsprechenden Skala zugestimmt, darunter keiner der männlichen Bildungsaufsteiger mit Migrationsstatus.

Das Cluster der „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ repräsentiert ein im soziokulturellen Sinne modernes bürgerliches Milieu der gesellschaftlichen Mitte. Die habituelle Grundorientierung der „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ weist eine inhaltliche Nähe zur Charakterisierung der „Adaptiv-Pragmatischen“ auf (Calmbach et al. 2011: 130ff.). Nach den Befunden der qualitativen Sinus-

Jugendstudie U18 suchen diese einen „Platz in der Mitte der Gesellschaft“, sind realistisch, anpassungsfähig und kompromissbereit, handeln vorausschauend, verstehen sich als solide, bejahen die gesellschaftliche Ordnung, legen Wert auf Rücksicht und Verantwortung, sind aber auch hedonistischen Werten gegenüber nicht abgeneigt. Sie halten gute Noten zwar für wichtig und lernen auch für die Schule, betrachten den Schulbesuch aber eher als Notwendigkeit und möchten auf keinen Fall als Streber identifiziert werden (ebd.: 152ff.). Den „Adaptiv-Pragmatischen“ wird schulbezogen auch zugeschrieben, sie wollten „immer gut vorbereitet“ sein (ebd.: 156), was nicht unbedingt mit den beschriebenen Charakteristika der „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ zusammenpasst. Im AgiS-Milieumodell (Vester et al. 2001) sind die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ am ehesten mehrheitlich in der „ständisch-kleinbürgerlichen Traditionslinie“ zu verorten, aber auch Angehörige der „Traditionslinie der Facharbeit“ sind unter den „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ zu vermuten. Der mittlere Sozialstatus des Clusters ist der zweithöchste (HISEI: Median 49; Modus 70).

Jeder vierte Bildungsaufsteiger konnte den „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ zugeordnet werden. Damit entspricht die Quote derjenigen der etablierten Gymnasiasten. Hauptschüler sind anteilig betrachtet nur halb so oft vertreten. Männliche Bildungsaufsteiger ohne Migrationsstatus und weibliche mit einem Migrationsstatus gehören leicht überproportional, männliche Bildungsaufsteiger mit einem Migrationshintergrund hingegen deutlich unterproportional zu den „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“. Insgesamt sind 58% der „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ weiblichen Geschlechts.

Auch für die Bildungsaufsteiger in diesem Cluster gilt, dass sie aus Elternhäusern mit relativer Bildungsnähe stammen, insofern als die breite Mehrheit der Eltern über eine qualifizierte Berufsausbildung verfügt. Im Vergleich zu den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ und den „Ehrgeizigen Angepassten“ kann für die „modernen unauffällig-bodenständigen“ Bildungsaufsteiger kein besonders ausgeprägter Hang zum Statusstreben festgestellt werden. Der aktive Einsatz für den Schulerfolg scheint vielmehr stark von einem Kosten-Nutzen-Kalkül abhängig zu sein. Solange mittlere Noten erreicht werden, stellt sich eine Intensivierung des schulbezogenen Engagements eher nicht als notwendig dar.

Die Eltern, die Druck auf ihre Kinder ausüben, haben in der Tendenz Grund dazu, da sie das Erreichen des Klassenziels gefährdet sehen. Vor dem Hintergrund des hohen Anteils an Bildungsaufsteigern, die ihre schulische Situation als schwierig einschätzen, weist die verhältnismäßig geringe Wiederholerquote allerdings darauf hin, dass kognitiv und habituell genügend Potential zur Problembewältigung vorhanden ist, welches in der Regel rechtzeitig mobilisiert werden kann. Dass sie um ihre geistigen Fähigkeiten wissen und sich auf diese verlassen können, ist vor dem Hintergrund der ausgeprägten Ablehnung der Überbewertung körperlicher vor geistigen Eigenschaften zu vermuten. So ergeben sich für diese Bildungsaufsteiger wahrscheinlich auch nicht viele Anlässe, ihren ausgeprägten Glauben an die Gültigkeit meritokratischer Prinzipien zu hinterfragen. Vermutlich gebärden sie sich in der Schule eher zurückhaltend, gehören jedenfalls nach den vorliegenden Befunden sicher überwiegend nicht zu den permanent aktiven Mitgestaltern des Unterrichts, weswegen ihnen ihre häufig mittelmäßigen Noten durchaus verdient erscheinen dürften.

Was genau den Bildungsaufstieg der „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ begünstigt und verstetigt haben könnte, lässt sich auf der Grundlage der vorliegenden Befunde nicht erschließen. Möglicherweise ist den habituellen Dispositionen in diesem Fall keine besondere Bedeutung beizumessen, sondern vielmehr den kognitiven Grundfähigkeiten und fachbezogenen Kompetenzen. Die Habitus der Bildungsaufsteiger unter den „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ verweisen insofern nach wie vor recht deutlich auf ihre soziale Herkunft, als sie mehrheitlich von einer im Vergleich zu den Gymnasiasten aus privilegierteren Verhältnissen recht ausgeprägten Institutionengläubigkeit gekennzeichnet sind. Darüber, inwieweit die Bildungsaufsteiger in der Schule habituell bedingte Differenzerfahrungen machen, kann auf der Basis der vorliegenden Befunde ebenfalls bloß spekuliert werden. Auffällig ist, dass sich gerade die männlichen Bildungsaufsteiger besonders selten als selbstbewusst und durchsetzungsfähig einschätzen, was durch mangelnde Anerkennungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen oder schlicht durch Differenzerfahrungen forciert worden sein könnte. Insgesamt kann für die „modernen unauffällig-bodenständigen“ Bildungsaufsteiger angenommen werden, dass sich ihre Habitus aufgrund vergleichsweise geringer Anreize zur Reflexion und Distanznahme als eher träge erweisen. In jedem Fall ist mit den „Modernen Unauffällig-

Bodenständigen“ der Typus Bildungsaufsteiger abgebildet, der von verschiedenen qualitative Studien als eher still und unauffällig beschrieben wird (z.B. Schmitt 2012; Ofner 2003; Schlüter 1999; Brendel 1998; Rauch 1993).

Bildungsaufsteiger als „Planlos-passive Hedonisten“ (17,1%)

Für die habituelle Grundorientierung der „Planlos-passiven Hedonisten“ (insgesamt 14%) wurde aufgrund der Ablehnung vorausschauenden, zukunftsbezogenen Handelns und der Bejahung hedonistischer Lebenseinstellungen eine vergleichsweise geringe Schulkompatibilität angenommen. Für diese Einschätzung spricht auch, dass die Hälfte der „Planlos-passiven Hedonisten“ körperlicher Stärke und Attraktivität eine größere Bedeutung beimisst als dem schulischen Erfolg. Knapp jeder achte „Planlos-passive Hedonist“ ist darüber hinaus ein Fatalist. Auf der anderen Seite stehen die „Planlos-passiven Hedonisten“ allerdings auch für moderne, eher schulkompatible Einstellungen. So lehnen sie etwa mehrheitlich eine traditionelle Geschlechterrollenverteilung ab und sie sind solidarisch und verantwortungsbewusst. Dreiviertel der „Planlos-passiven Hedonisten“ glauben an die Gültigkeit meritokratischer Prinzipien. Jeder zweite meint, man solle sich „einfügen und anpassen“. Diese Einschätzung wird unter den Bildungsaufsteigern in diesem Cluster jedoch nur von jedem vierten Jugendlichen geteilt, unter den Hauptschüler hingegen von 76% der Befragten. Dass sich 40% der Gymnasiasten unter den „Planlos-passiven Hedonisten“ und 80% der Hauptschüler als zielstrebig charakterisieren, wurde dahingehend gedeutet, dass diese behauptete Zielstrebigkeit sich womöglich eher auf außerschulische Aktivitäten bezieht. Die „Planlos-passiven Hedonisten“ halten sich im clustervergleich häufiger für selbstbewusst und durchsetzungsstark. Auch ist der Anteil der computer- und technikaffinen Jugendlichen und derjenigen, die Szenetauglichkeit in der Jugendkultur für wichtig erachten, leicht erhöht. Ein Teil der „Planlos-passiven Hedonisten“ bevorzugt eher Hip Hop und Rap, ein anderer Teil hört vergleichsweise gerne alternative Musikrichtungen wie Punk und Independent oder Gothik und Emo. Unter den „Planlos-passiven Hedonisten“ ist der Anteil derjenigen Jugendlichen, die Anerkennung für deviante Verhaltensweisen erlangen, insgesamt betrachtet mit einer Zustimmungsquote von 8% zwar gering,

im clustervergleich ist er allerdings signifikant erhöht. Hohe Bildungsaspirationen und gute schulische Leistungen halten die „Planlos-passiven Hedonisten“ seltener als die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ und die „Ehrgeizigen Angepassten“ für eine ihrer anerkannten Stärken, sie stimmen diesem Faktor jedoch öfter zu als die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“.

Die häusliche Bücherausstattung der „Planlos-passiven Hedonisten“ ist im clustervergleich die schlechteste. Weniger häufig als der Durchschnitt der Befragten fühlen sie sich von den Eltern schulbezogen unterstützt, dafür aber etwas öfter zu viel kritisiert. Das trifft in besonderem Maße auf die Bildungsaufsteiger zu, von denen jeder zweite den Eindruck hat, die Eltern übten zu viel Kritik. Gleichzeitig können die Bildungsaufsteiger im clustervergleich am seltensten mit ihren Eltern über Unterrichtsinhalte kommunizieren oder zuhause auf Hilfe bei den Hausaufgaben zählen. Neben den „Neokonservativen Materialisten“ haben die „Planlos-passiven Hedonisten“ öfter als die anderen Jugendlichen das Gefühl, die Eltern seien an ihren schulischen Leistungen nicht interessiert. Jeder achte im Vergleich zu jedem fünfundzwanzigsten in den verbleibenden drei Clustern ist betroffen, die Bildungsaufsteiger unter den „Planlose-Passiven Hedonisten“ hingegen sind davon nicht tangiert. Jeder dritte „Planlos-passive Hedonist“ hat sich im Vergleich zu jedem fünften Jugendlichen insgesamt schon mal für Probleme zuhause geschämt.

Der Bildungshabitus der „Planlos-passiven Hedonisten“ kann entlang der Typisierung Kramers et al. (2009) als „Habitus der Bildungskonformität und Notwendigkeit“ bezeichnet werden. Ein kleinerer Teil der „Planlos-passiven Hedonisten“ erweist sich als „bildungsfremd“ bzw. in Dimensionen der Typisierung Rohlfs (2011) als „desinteressiert frustriert“. Bei schulischen Problemen intensivieren die „Planlos-passiven Hedonisten“ genau wie die „Neokonservativen Materialisten“ seltener als die verbleibenden Befragten das Lernengagement. Gleiches gilt für die Suche nach und Annahme von Unterstützungsleistungen. Die Bildungsaufsteiger suchen im clustervergleich besonders selten Hilfe bei den Eltern. Häufiger als die anderen Befragten nutzen die „Planlos-passiven Hedonisten“ eher wenig problemlösungsgeeignete Copingstrategien: Jeder vierte schwänzt die Schule, jeder Dritte lässt seinen Frust an anderen aus. Über die Hälfte täuscht vor, es sei alles in Ordnung. Auch ist der Anteil derjenigen, die „alles in sich hineinfressen“ (jeder Dritte) und die bei

Problemen autoaggressiv reagieren (jeder Sechste) jeweils signifikant erhöht. Die Wahrnehmung von Schule differiert unter den „Planlos-passiven Hedonisten“ mit der besuchten Schulform. An den Hauptschulen fühlen sie sich tendenziell wohler als an den Gymnasien. Insgesamt gibt gut jeder dritte an, sich in der Schule wohl zu fühlen. Jeder vierte nimmt den Schulbesuch als sinnhaft, jedoch nicht als vergnüglich wahr, fast die Hälfte der „Planlos-passiven Hedonisten“ weist hingegen Tendenzen zur Schulentfremdung auf.

Ein knappes Drittel der „Planlos-passiven Hedonisten“ hat gute oder sehr gute Noten in Mathematik und Deutsch. Die Quote derjenigen, die in diesen Fächern schlechte Noten haben, ist im Vergleich zu den „Ehrgeizigen Angepassten“ und den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ signifikant erhöht. Im Fach Mathematik trifft das auch im Vergleich mit den „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ zu. Die „Planlos-passiven Hedonisten“ geben am häufigsten an, Probleme in der Schule zu haben (37%). Die Zustimmungsquote der Bildungsaufsteiger fällt mit 28% allerdings geringer aus, womit sie im clustervergleich die einzigen Bildungsaufsteiger sind, die seltener schulische Schwierigkeiten haben bzw. wahrnehmen als die etablierten Gymnasiasten mit vergleichbarer habitueller Grundorientierung. Die Wiederholerquote der „Planlos-passiven Hedonisten“ unterscheidet sich mit knapp 20% nicht signifikant von der der „Neokonservativen Materialisten“ und der „Ehrgeizigen Angepassten“. Wie in allen Clustern ist sie an den Hauptschulen wesentlich höher als an den Gymnasien.

Die „Planlos-passiven Hedonisten“ machen an Hauptschulen vergleichsweise häufig gute Lehrererfahrungen. Jeder zweite gibt hier an, ein positives Lehrerbild zu haben. An Gymnasien liegen sie mit ihrer Zustimmungsquote zum Faktor im Durchschnitt der befragten Jugendlichen, die Zustimmungsquote unter den Bildungsaufsteigern fällt wiederum geringer aus. Schlechte Lehrererfahrungen machen die „Planlos-passiven Hedonisten“ im Clustervergleich am zweithäufigsten, nämlich fast so häufig wie die „Neokonservativen Materialisten“ und deutlich häufiger als die Befragten in den übrigen drei Clustern. Mehr als jeder fünfte ist betroffen. Die Bildungsaufsteiger unter den „Planlos-passiven Hedonisten“ hingegen sind im clustervergleich die einzigen, die weniger häufig als die etablierten Gymnasiasten, nämlich nur zu 10%, ein negatives Lehrerbild teilen.

Die genaue Verortung des Clusters im Spektrum der gesellschaftlichen Milieus erweist sich insofern als eher schwierig, als davon auszugehen ist, dass hier auf horizontaler Ebene Jugendliche aus zwei unterschiedlichen Herkunftskontexten subsumiert wurden, die mehrheitlich aus der unteren Mittelschicht, z.T. auch aus der Unterschicht stammen dürften. Einerseits sind Hinweise auf einen kleineren Teil Jugendlicher aus prekären sozioökonomischen Verhältnissen zu finden, wenn man in die Beurteilung die Selbstkonzepte und Musikgeschmäcker der „Planlos-passiven Hedonisten“ einbezieht. Es handelt sich dabei in der Tendenz, aber nicht ausschließlich um diejenigen Fälle, die eine „fatalistische Grundorientierung“ aufweisen. Die „Prekären“ (Calmbach et al. 2011: 192ff.) werden als diejenige Gruppe mit den schwierigsten Startvoraussetzungen beschrieben, die sich als relativ chancenlos wahrnimmt und mit angespannten Familienverhältnissen umgehen muss. Das Freizeitverhalten der „Prekären“ bewegt sich nach den Befunden der Sinus-Jugendstudie U18 nicht selten „am Rande der Legalität“. Schulbezogen werden sie als tendenziell überfordert und schulfern charakterisiert. Sie können zuhause kaum auf Bücher zurückgreifen. Die „Prekären“ hören besonders gerne Hip Hop und Rap.

Andererseits ist neben den „Prekären“ im Cluster der „Planlos-passiven Hedonisten“ außerdem ein größerer Teil „Experimentalistischer Hedonisten“ (Calmbach et al. 2011: 248ff.) anzunehmen, die „das Leben in vollen Zügen genießen“, nicht für die Zukunft planen möchten und sich vom Mainstream distanzieren. Nach den Befunden der Sinus-Jugendstudie U18 möchten sie Grenzen austesten und zeigen häufig Interesse an Jugendsubkulturen. Diese Neigung wird im Clustervergleich auch bei den „Planlos-passiven Hedonisten“ deutlich, wenn man die Musikgeschmäcker betrachtet. „Experimentalistischen Hedonisten“ bevorzugen „subkulturelle Nischen“ mit Szenebezug und „Undergroundiges“ und grenzen sich von Kommerz und Mainstream ab (Calmbach et al. 2011: 182, 250f.). Schulische Bildung hat für diese Jugendlichen einen untergeordneten Stellenwert, schulischer Erfolg ist ihnen aber durchaus wichtig. Diejenigen unter den „Planlos-passiven Hedonisten“, die im beschriebenen Zusammenhang als „experimentalistisch“ zu bezeichnen sind, verfügen über ein höheres Maß an kulturellem Kapital als die „Prekären“ sowie auch im Vergleich zu den „Neokonservativen Materialisten“. Im AgiS-Milieumodell (Vester et al. 2001) sind die „Planlos-passiven Hedonisten“ zu

kleineren Teilen am ehesten den „Resignierten“ oder „Unangepassten“ des „Traditionslosen Arbeitnehmermilieus“ zuzuordnen. Viele „Planlos-passive Hedonisten“ stammen zudem aus den „respektablen Volks- und Arbeitnehmermilieus“ der gesellschaftlichen Mitte. Eine exaktere Einordnung erscheint eher gewagt, allerdings ist die soziale Herkunft der Bildungsaufsteiger eher in der „Kleinbürgerlichen Traditionslinie“ zu vermuten, da das kulturelle Kapital ihrer Eltern gemessen an der Bücherausstattung und den vertretenen Berufsgruppen eher begrenzt erscheint. Das Cluster der „Planlos-passiven Hedonisten“ ist dasjenige mit dem niedrigsten mittleren Sozialstatus (HISEI: Median 37; Modus 36).

Bildungsaufsteiger sowie Hauptschüler sind unter den „Planlos-passiven Hedonisten“ anteilig betrachtet etwa doppelt so häufig anzutreffen wie Gymnasiasten aus Familien mit einem mittleren bzw. gehobenen Sozialstatus. Nur auf die weiblichen Bildungsaufsteiger ohne Migrationsstatus trifft dies nicht zu. Sie gehören genauso selten wie die etablierten Gymnasiasten zu den „Planlos-passiven Hedonisten“. Das Geschlechterverhältnis ist bei den „Planlos-passiven Hedonisten“ mit 54% Jungen zu 46% Mädchen relativ ausgeglichen.

Die Bildungsaufsteiger unter den „Planlos-passiven Hedonisten“ scheinen anders als die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ mehrheitlich aus gemäßigt aufstiegsorientierten Familien zu stammen, insofern als sie ihre Eltern als interessiert einschätzen und sich häufiger als die anderen „Planlos-passiven Hedonisten“ zu viel kritisiert fühlen, ohne dass sie im Vergleich schlechtere Noten hätten. Gemessen an der Selbsteinschätzung der schulischen Situation durch die Jugendlichen bestünde für die Eltern der Bildungsaufsteiger unter den „Planlos-passiven Hedonisten“ sogar weniger häufig Anlass zur Kritik als für die Eltern der Hauptschüler und der etablierten Gymnasiasten. Im Unterschied zu den „zielstrebig nonkonformen“ Bildungsaufsteigern, die sich noch häufiger zu viel kritisiert fühlen, können die „planlos-passiven“ allerdings besonders selten auf fachliche Unterstützung durch ihr Elternhaus zählen. Die Quote derjenigen, die sich schon einmal für Probleme im Elternhaus geschämt haben, ist ähnlich hoch. Insgesamt haben die Bildungsaufsteiger unter den „Planlos-passiven Hedonisten“ also vergleichsweise wenig soziales Kapital in der Familie, das schulbezogen mobilisiert werden könnte. Darüber hinaus sind sie verhältnismäßig schlecht mit

objektiviertem Kulturkapital im Haushalt ausgestattet. Sie sind demnach bei der Bewältigung schulischer Anforderungen und Erfüllung elterlicher Erwartungen eher auf sich allein gestellt bzw. in besonderem Maße auf die Hilfe von Peers oder Lehrern angewiesen. Letztgenannte scheinen jedoch nur für eine sehr kleine Minderheit – diejenigen mit den positiven Lehrererfahrungen – als Ansprechpartner zu fungieren. Trotz einer bei den „planlos-passiven“ Hauptschülern ausgeprägten, bei den Bildungsaufsteigern weniger ausgeprägten Anpassungsneigung und der breiten Zustimmung zu einer meritokratischen Leistungsmoral gelingt es den „Planlos-passiven Hedonisten“ nur mäßig, die Leistungs- und Verhaltenserwartungen der Institution zu erfüllen. Vermutlich ist die hohe Quote derjenigen, die Tendenzen zur Schulentfremdung aufweisen, durch zumindest partielle Überforderung und damit einhergehend geringe Selbstwirksamkeits- und Anerkennungserfahrungen zu erklären, die wiederum die Lernmotivation beeinträchtigen. So erscheint plausibel, ohne dass diese Einschätzung anhand der Befunde belegt werden könnte, dass die ausgeprägte Orientierung an freizeitlichem Vergnügen und spontanen Aktivitäten sowie die ablehnende Haltung gegenüber jeglicher Zukunftsplanung durch Misserfolgserfahrungen in der Schule begünstigt wurde. Vor dem Hintergrund der elterlichen Berufspositionen und ihrer vermuteten Bildungsaspirationen ist für die Mehrheit der Bildungsaufsteiger unwahrscheinlich, dass ihre „planlos-passive“ habituelle Grundorientierung familial vermittelt wurde. Mangelnde Unterstützung im Elternhaus und Schwierigkeiten in der Schule könnten bei einigen „planlos-passiven“ Bildungsaufsteigern, insbesondere männlichen Geschlechts, eine stärkere Hinwendung zu und Orientierung an Gleichaltrigen gefördert haben. Es ist jedenfalls zu vermuten, dass die Anerkennung für Computerkenntnisse, gerade wenn diese mit einer Affinität für Computerspiele einhergehen, und insbesondere die Anerkennung für deviante Verhaltensweisen, die eine Minderheit der Bildungsaufsteiger unter den „Planlos-passiven Hedonisten“ bekommt, nicht von den Eltern, sondern eher von den Peers ausgeht. Wenigstens ein Teil der „planlos-passiven“ Bildungsaufsteiger bewegt sich also in Kontexten, in denen die Entwicklung bzw. Festigung schulkompatibler Bildungshabitus möglicherweise sogar konterkariert wird. Sie können sich dort jedoch als autonom erfahren, wodurch die im clustervergleich geringe Zustimmung zum Faktor „Anpassung“ und die eher hohe Zustimmung zum Faktor „Selbstbewusstsein und

Durchsetzungsvermögen“ erklärt werden könnte.

Für die Bildungsaufsteiger unter den „Planlos-passiven Hedonisten“, die als schulerfolgreich bezeichnet werden können, kann ähnlich wie für die „modernen unauffällig-bodenständigen“ Bildungsaufsteiger angenommen werden, dass sie einerseits über besonders gute kognitive Grundfähigkeiten und fachbezogene Kompetenzen verfügen und andererseits auch recht genau abschätzen können, wann und in welchem Maße eine Erhöhung des Engagements für die Schule notwendig erscheint, um die eigenen und/oder von Seiten der Eltern gesetzten Ziele zu erreichen. Die schulerfolgreichen Bildungsaufsteiger unter den „Planlos-passiven Hedonisten“ verfügen über mehr objektiviertes Kulturkapital im Haushalt als die weniger erfolgreichen. Auch sie können sich als autonom und durchsetzungsfähig erleben – und zwar nicht nur in Peer- sondern auch in Schulkontexten. Ihre verhältnismäßig geringe Anpassungsneigung könnte dazu beitragen, ihren Deutungen im Schulraum wenigstens partiell Geltung zu verschaffen. Interessanterweise korreliert nur in der Teilstichprobe der Bildungsaufsteiger die Anpassungsneigung mit der Deutschnote – nicht hingegen mit dem Bücherbesitz –, und zwar signifikant negativ bei mittlerer Effektstärke. Es besteht daher Anlass anzunehmen, dass in der Tendenz die „planlos-passiven“ Bildungsaufsteiger mit der geringeren Anpassungsneigung eher Erfolg in der Schule haben.

Über Bildungsaufsteiger, die eine fatalistische Grundorientierung aufweisen, sich also für handlungsunfähig und chancenlos halten, können auf der Grundlage der vorliegenden Daten keine gesonderten Aussagen getroffen werden, da es sich um insgesamt nur fünf Personen handelt.

Der Bildungsaufsteiger als „Planlos-passiver Hedonist“ wurde von der qualitativen Forschung zu sozialer Aufwärtsmobilität bislang kaum beschrieben, was daran liegen dürfte, dass diese sich im Wesentlichen mit Erwachsenen befasst hat, die ihren Bildungserfolg bereits durch ein erfolgreiches Studium oder zumindest das Erlangen der Hochschulreife bestätigt haben. Ein Teil der „Planlos-passiven Hedonisten“ wird wahrscheinlich die gymnasiale Laufbahn abbrechen. Für den anderen Teil ist anzunehmen, dass sich die „planlos-passive hedonistische“ Orientierung als adoleszenztypisch erweist und zu einem späteren Zeitpunkt aufgrund habitueller Wandlungsprozesse nicht mehr in dieser Ausprägung festzustellen ist.

Bildungsaufsteiger als „Neokonservative Materialisten“(23,6%)

Die Schulkompatibilität der habituellen Grundorientierung der „Neokonservativen Materialisten“ (insgesamt 26,6%) ist im Clustervergleich ebenfalls als eher mäßig einzuschätzen, obwohl sich die Mehrheit von ihnen als ehrgeizig und anstrengungsbereit, nicht aber als planlos-passiv oder fatalistisch charakterisiert. Mit einer Quote von 70% glauben die „Neokonservativen Materialisten“ wesentlich häufiger als alle anderen Befragten, körperliche Eigenschaften wie Stärke und Attraktivität seien wichtiger als gute Noten. Jeder dritte „Neokonservative Materialist“ hat ein traditionelles, nicht verfassungskonformes Geschlechterrollenverständnis. Bei den Bildungsaufsteigern trifft das sogar auf knapp jeden zweiten Jugendlichen, bei den männlichen Bildungsaufsteigern mit einem Migrationshintergrund in diesem Cluster sogar auf neun von zehn Befragte zu. Mädchen teilen ein traditionelles Geschlechterrollenbild hingegen nur sehr selten. Zwar ist die Mehrheit der „Neokonservativen Materialisten“ solidarisch und verantwortungsbewusst eingestellt, die Zustimmungsquote bleibt allerdings weit hinter der der anderen Gruppen zurück. Die „neokonservativ materialistischen“ Mädchen sind im clustervergleich die einzigen, die weniger häufig solidarisch eingestellt sind als die Jungen mit einer ähnlichen habituellen Grundorientierung. Zwei von drei „Neokonservativen Materialisten“ teilen eine hedonistische Einstellung. Die Quote derjenigen, die an die Gültigkeit meritokratischer Prinzipien glaubt, ist im Clustervergleich leicht erhöht und liegt bei 75%. Mehrheitlich meinen die „Neokonservativen Materialisten“, man solle sich in bestehende Strukturen einfügen und an geltende Regeln anpassen. Die selbstwahrgenommenen persönlichen Stärken, für die „Neokonservativen Materialisten“ Anerkennung von anderen erfahren, ähneln in den Tendenzen denen der „Planlos-passiven Hedonisten“. Sie zählen demnach häufiger als andere Befragte Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen, Computer- und Technikkenntnisse sowie Szenetauglichkeit in der Jugendpopkultur („angesagte Klamotten tragen“, „sich super stylen können“, „die wichtigen Leute kennen“ usw.) zu ihrem positiven Selbstkonzept. Die „Neokonservativen Materialisten“ hören mehrheitlich gerne Hip Hop und Rap sowie Techno und Gabber, die anderen genannten Musikrichtungen, insbesondere Gothik und Emo, hingegen seltener. Genau wie bei den „Planlos-passiven Hedonisten“ ist die Quote

derjenigen, die Anerkennung für deviante Verhaltensweisen erfahren, gering, aber im clustervergleich signifikant erhöht.

Die „Neokonservativen Materialisten“ verfügen über die zweitschlechteste Bücherausstattung im Haushalt. Sie fühlen sich etwas weniger häufig als der Durchschnitt der Befragten von den Eltern schulbezogen unterstützt, dafür aber etwas öfter zu viel kritisiert. Bei den Bildungsaufsteigern unter den „Neokonservativen Materialisten“ ist das für Bildungsaufsteiger typische Muster erkennbar, dass die Eltern insbesondere weniger häufig fachliche Hilfe anbieten können als die Eltern der anderen Jugendlichen. Neben den „Planlos-passiven Hedonisten“ haben die „Neokonservativen Materialisten“ häufiger als die anderen Jugendlichen das Gefühl, die Eltern seien desinteressiert an ihren schulischen Leistungen. Die Bildungsaufsteiger unter den „Neokonservativen Materialisten“ erreichen hier ganz in Gegenteil zu denjenigen unter den „Planlos-passiven Hedonisten“ mit einer Zustimmungsquote von 14% den Spitzenwert. Jeder sechste „Neokonservative Materialist“ hat sich schon einmal für Probleme in der Familie geschämt, was etwa dem Durchschnitt der Befragten entspricht.

Der Bildungshabitus der „Neokonservativen Materialisten“ kann ganz ähnlich wie bei den „Planlos-passiven Hedonisten“ entlang der Typisierung Kramers et al. (2009) mehrheitlich als „Habitus der Bildungskonformität und Notwendigkeit“ bezeichnet werden. Ein Teil erweist sich als „bildungsfremd“ bzw. in Dimensionen der Typisierung Rohlfs (2011) als „desinteressiert frustriert“. Insbesondere bei den Gymnasiasten unter den „Neokonservativen Materialisten“ könnten sich auch Jugendliche befinden, denen das Bildungsstreben von ihren Eltern „leidvoll auferlegt“ (Kramer et al. 2009) wurde. Ein Drittel der „Neokonservativen Materialisten“ fühlt sich in der Schule wohl, unter den Bildungsaufsteigern allerdings hat nur jeder sechste Spaß in der Schule. Für ein weiteres knappes Drittel stellt sich der Schulbesuch als sinnhaft, aber nicht als vergnüglich dar, bei den Bildungsaufsteigern ist die Quote leicht erhöht. Bei knapp 40% der „Neokonservativen Materialisten“ können hingegen Neigungen zur Schulentfremdung festgestellt werden. Ihre Problembewältigungsstrategien ähneln in den Tendenzen denen der „Planlos-passiven Hedonisten“, wobei Differenzen vor allem zwischen den Bildungsaufsteigern in diesen beiden Clustern festzustellen sind. Insgesamt betrachtet bringen die „Neokonservativen Materialisten“ seltener als die Befragten in den verbleibenden drei Clustern

aktive, problemlösungsorientierte Strategien zum Einsatz, häufiger jedoch passive bzw. affektive Strategien, die zum Teil die Schwierigkeiten weiter verstärken könnten. Im Vergleich zu den „Planlos-passiven Hedonisten“ schwänzen die „Neokonservativen Materialisten“ etwas seltener bei Problemen die Schule (jeder fünfte), auch machen sie Probleme etwas weniger häufig mit sich alleine aus und sind in dieser Situation etwas seltener autoaggressiv (jeder neunte). Jeder dritte „Neokonservative Materialist“ lässt bei Problemen den Frust an anderen aus. Bei den Bildungsaufsteigern liegt die Quote etwas höher. Gerade die „neokonservativ materialistischen“ Bildungsaufsteiger nutzen insgesamt betrachtet und auch im Vergleich zu den „Planlos-passiven Hedonisten“ seltener problemlösungs-geeignete Copingstrategien. So intensiviert nur jeder fünfte Bildungsaufsteiger in diesem Cluster bei Problemen das Lernengagement (im Vergleich zu 40% der verbleibenden „Neokonservativen Materialisten“). Freunde sind ebenfalls etwas seltener, Eltern hingegen etwas häufiger potentielle Ansprechpartner.

Auch bezüglich des Schulerfolgs sind die „Neokonservativen Materialisten“ mit den „Planlos-passiven Hedonisten“ vergleichbar. Sie haben demnach etwas seltener gute und etwas häufiger schlechte Noten als der Durchschnitt der Befragten. Im Fach Deutsch fallen die Bildungsaufsteiger männlichen Geschlechts hinter den anderen „Neokonservativen Materialisten“ zurück. Die Deutschnote korreliert zudem signifikant negativ mit einer körper(über-) betonenden Einstellung sowie einem traditionellen Geschlechterrollenbild und signifikant positiv mit Zielstrebigkeit bei geringer Effektstärke. Bezogen auf die Skala „schulische Probleme“ fällt der Zusammenhang umgekehrt aus. Untersucht man nur die „neokonservativ materialistischen“ Bildungsaufsteiger, fällt der Effekt mittelgroß aus, untersucht man nur die Hauptschüler, ist kein Effekt erkennbar. Jeder vierte „Neokonservative Materialist“ im Vergleich zu mehr als jedem dritten „Planlos-passiven Hedonisten“ gibt an, Probleme in der Schule zu haben. Betrachtet man nur die Bildungsaufsteiger aus diesen beiden Clustern, stellt sich die Situation jedoch umgekehrt dar.

Die Quote derjenigen, die schon einmal eine Klasse wiederholen mussten, liegt bei den „Neokonservativen Materialisten“ bei 22,6%. An Gymnasien erreicht die Wiederholerquote mit 15% den Spitzenwert, der anteilig betrachtet fast doppelt so hoch liegt wie die Wiederholerquote am Gymnasium insgesamt. Die Situation der „neokonservativ materialistischen“ Bildungsaufsteiger erweist sich als noch

problematischer. Die Wiederholerquote von 26% ist annähernd doppelt so hoch wie bei den Bildungsaufsteigern unter den „Planlos-passiven Hedonisten“. Somit sind die „neokonservativ-materialistischen“ Bildungsaufsteiger diejenigen mit den größten schulischen Schwierigkeiten.

Positive Lehrererfahrungen machen die „Neokonservativen Materialisten“ etwas weniger häufig als der Durchschnitt der Befragten. An Gymnasien bilden sie mit einer Zustimmungsquote zum Faktor von 7% das Schlusslicht. Negative Lehrererfahrungen machen sie hingegen an beiden Schulformen anteilig betrachtet mehr als doppelt so oft wie der Durchschnitt der Befragten bzw. drei- bis fünfmal so oft wie die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ und die „Zielstrebigen Nonkonformisten“ bzw. die „Ehrgeizigen Angepassten“. Unter den „neokonservativ-materialistischen“ Bildungsaufsteigern“ gibt fast jeder dritte an, Konflikte mit Lehrern zu haben und sich ungleich behandelt zu fühlen, wobei keines der Mädchen mit Migrationsstatus betroffen ist im Vergleich zu 40% der Jungen mit einem Migrationshintergrund.

Das Cluster der „Neokonservativen Materialisten“ verweist auf ein soziales Milieu, das zwischen Tradition und Moderne und tendenziell in der unteren Mittelschicht zu verorten ist. Die Clusterbeschreibung findet am ehesten eine Entsprechung in den lebensweltlichen Grundorientierungen der „Materialistischen Hedonisten“ (Calmbach et al. 2011, 212), die es laut der Sinus-Jugendstudie U18 als eigene Stärke bezeichnen, „mit Äußerlichkeiten Eindruck zu hinterlassen“, die konsum- und markenorientiert sind, sich musikalisch am Mainstream orientieren (aktueller Pop, Hip Hop, R&B), ein „gechilltes Leben“ führen wollen und häufig niedrige Bildungsabschlüsse erzielen. Sie bevorzugen ein traditionelles Familienmodell, stimmen traditionellen Werten zu und haben häufig stereotype Geschlechterrollenvorstellungen. Für Jugendliche mit einem Migrationshintergrund wurde eine ausgeprägte Identifikation mit der Herkunftskultur festgestellt. Schulbezogen wird konstatiert, dass gute Noten für „Materialistische Hedonisten“ eine wichtige Motivation zum Lernen darstellen, dass es ihnen aber oft an Lerndisziplin fehle. Im AgiS-Milieumodell sind die „Neokonservativen Materialisten“ nicht eindeutig einzuordnen. Am ehesten kann ihre soziale Herkunft im „Traditionellen kleinbürgerlichen Arbeitnehmermilieu“ vermutet werden, insofern davon auszugehen ist, dass die ausgeprägte hedonistische

Orientierung als jugendspezifisch bewertet werden kann. Das kulturelle Kapital der „Neokonservativen Materialisten“ erscheint eher begrenzt. Im Clustervergleich haben sie einen eher niedrigen, zusammen mit den „Ehrgeizigen Angepassten“ den insgesamt zweitniedrigsten mittleren Sozialstatus (HISEI: Median 42; Modus 36).
Gut jeder dritte Hauptschüler, aber nur jeder vierte Bildungsaufsteiger und jeder vierte Gymnasiast aus privilegierteren sozioökonomischen Verhältnissen ist unter den „Neokonservativen Materialisten“ anzutreffen. Bei den Bildungsaufsteigern sind es die männlichen Jugendlichen, insbesondere diejenigen mit einem Migrationshintergrund (46,7%), die überproportional häufig vertreten sind. Bildungsaufsteigerinnen hingegen gehören besonders selten zu den „Neokonservativen Materialisten“ (knapp jede 10.). Die „Neokonservativen Materialisten“ sind zu 74% männlichen Geschlechts.

Die beschriebenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata der „Neokonservativen Materialisten“, insbesondere der männlichen „neokonservativ materialistischen“ Bildungsaufsteiger, verweisen im Clustervergleich am deutlichsten auf primär vermittelte habituelle Dispositionen, die ein insgesamt eher geringes Potential zur Bewältigung schulischer Verhaltens- und Leistungsanforderungen aufweisen. Die materialistische, die hedonistische, zum Teil unsolidarische und insbesondere die chauvinistische Orientierung, die in den Praxisformen der Jugendlichen evident wird, steht in einem Spannungsverhältnis zu den objektiven institutionellen Strukturen und dem Erziehungsauftrag von Schule in Deutschland. Vermutlich bringen die eher selbstbewussten männlichen Jugendlichen auch in institutionellen Kontexten ihre Weltdeutungen vernehmlich zum Ausdruck und fordern so, nicht unbedingt intentional, eher den Widerstand von Seiten der Lehrkräfte oder auch der Mitschüler heraus. Der bei den Bildungsaufsteigern im direkten Vergleich stärker ausgeprägte Zusammenhang von schulinkompatiblen habituellen Orientierungen und mangelndem Schulerfolg könnte darauf hinweisen, dass es den Bildungsaufsteigern weniger gut gelingt, ihre Praxisformen wenigstens vordergründig den institutionellen Erwartungen anzupassen als den etablierten Gymnasiasten. An den Hauptschulen hingegen erlangen eher schulinkompatible Einstellungsmuster möglicherweise deshalb keine bzw. – insgesamt betrachtet – weniger Bedeutung für den Schulerfolg, weil

diese Schulform sich den Arbeitshypothesen gemäß besser auf ein entsprechendes Schülerklientel eingestellt hat oder weil es dort seltener zu den bewertungsrelevanten Anforderungen gehört, ein eigenes begründetes, verfassungskonformes Werturteil zu fällen.[63]

Das doxische Selbst- und Weltverhältnis der „Neokonservativen Materialisten“, etwa der unter den männlichen Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund besonders verbreitete Glaube an ein natürliche Geschlechterrollenverteilung, die die Frau auf einer marginalisierten Position verortet, ist zwar wahrscheinlich durch Differenzerfahrungen bereits erschüttert worden, so dass ein Transformationsdruck auf den primären Habitus entstanden ist, Wandlungsprozesse des Habitus sind dadurch jedoch nicht oder allenfalls partiell ausgelöst worden.

Die zum Teil wenig schulkompatiblen Copingstrategien deuten vor dem Hintergrund der eher von Schwierigkeiten geprägten schulischen Situation darüber hinaus auf mangelndes institutionenkompatibles Praxiswissen und eine daraus resultierende Hilflosigkeit hin, zumal gerade auch die „neokonservativ materialistischen“ Bildungsaufsteiger über wenig soziales und kulturelles Kapital in der Familie verfügen, das schulbezogen von Nutzen sein könnte. Die Widersprüche im Antwortverhalten der „Neokonservativen Materialisten“, etwa die mehrheitlich behauptete Anstrengungsbereitschaft in Verbindung mit den dazu inkompatiblen passiven und affektiven, nicht aber problemlösungsgeeigneten Bewältigungsstrategien, könnten als Ausdruck dieser Hilflosigkeit interpretiert werden. Diejenigen Bildungsaufsteiger, die trotz Differenz- und Misserfolgserfahrungen die Ansicht teilen, man solle sich einfügen und anpassen und jeder sei letztlich selbst für seine soziale Platzierung verantwortlich, sind in besonderer Weise als Opfer der symbolischen Gewaltverhältnisse zu betrachten, da sie offenbar nicht in der Lage sind, diese Deutungen vor dem Hintergrund ihrer

---

[63] So heißt es etwa in den Vorgaben des NRW-Schulministeriums für das Zentralabitur, dass die Schüler im Anforderungsbereich III (Reflexion und Problemlösung) im Fach Geschichte ein Werturteil fällen müssen, dass „auf den Wertvorstellungen des Grundgesetzes basiert“. Im Fach Sozialwissenschaften gehört es zu den Anforderungen, ein Werturteil zu begründen, das „Pluralität gewährleistet“ und in Deutsch sollen die eigenen Wertmaßstäbe „aus ausgewiesenen Normen und Werten“ hergeleitet werden (www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abitur/abitur-gymnasiale-oberstufe; Zugriff: 28.5.2014). Auch die Kernlehrpläne für die Sekundarstufe I (G8, NRW) für gesellschafts- sowie auch geisteswissenschaftliche Fächer geben vor, dass Schüler die Kompetenz erwerben müssen, Werturteile multiperspektivisch zu reflektieren und zu begründen.

eigenen verhältnismäßig prekären Situation kritisch zu reflektieren. Ihre Hinwendung zu körperlichen Stärken und damit einhergehend ihre Fehleinschätzung, vielleicht auch Verleugnung der Bedeutung der schulischen Leistungen für die eigenen Lebenschancen, kann Ausdruck ihrer Suche nach Anerkennung sein. Zu beachten ist dabei, dass die angepassten „Neokonservativen Materialisten“ weniger häufig Schulprobleme haben als die unangepassten. Der weniger angepasste Teil der „Neokonservativen Materialisten“ neigt hingegen dazu, sich Anerkennung in Peerkontexten zu verschaffen, misst mitunter der Szenetauglichkeit eine größere Bedeutung bei und ist eher deviant. Möglicherweise, das ist allerdings nicht auf Grundlage der vorliegenden Untersuchungsergebnisse zu belegen, wird bei männlichen Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund durch Misserfolge und Diskriminierung eine Hinwendung zur Herkunftskultur weiter forciert, in der etwa ihre Vorstellungen einer angemessenen Geschlechterrollenverteilung oder ihre Deutung von Männlichkeit auf mehr Zuspruch stoßen.

Nicht unbeachtet bleiben sollte zuletzt auch, dass die Mehrheit der „Neokonservativen Materialisten“, auch der Bildungsaufsteiger unter ihnen, den schulischen Anforderungen mindestens genügt, nicht wenige erbringen sogar gute schulische Leistungen. Einerseits handelt es sich dabei in der Tendenz zwar um diejenigen „Neokonservativen Materialisten“, bei denen schulinkompatible Orientierungen weniger ausgeprägt sind, andererseits zeigt sich hier vermutlich erneut die Bedeutung der konkret bewertungsrelevanten kognitiven Grundfähigkeiten und lerninhaltsbezogenen Kompetenzen – vor allem wenn man bedenkt, dass etwa 80% der Bildungsaufsteiger unter den „Neokonservativen Materialisten“ den Schulbesuch als wenig vergnügliche Notwendigkeit oder gar als Bürde wahrnehmen und dementsprechend nicht sonderlich motiviert sein dürften. Im Vergleich zu den anderen Bildungsaufsteigern lässt sich allerdings kein Indiz für eine vorteilhaftere Ausstattung mit sozialem oder kulturellem Kapital in der Familie feststellen. Eher das Gegenteil ist der Fall, wenn man berücksichtigt, dass jeder siebte Bildungsaufsteiger unter den „Neokonservativen Materialisten“ meint, sein Elternhaus sei desinteressiert an der schulischen Situation. Konkrete Aussagen darüber, welche Bedingungen den Bildungsaufstieg der „Neokonservativen Materialisten“ begünstigt haben, lassen sich auf der Grundlage der vorhandenen Daten nicht treffen. Ähnlich wie den „planlos-

passiven“ ist auch den „neokonservativ-materialistischen“ Bildungsaufsteigern von der qualitativen Forschung bislang eher wenig Beachtung geschenkt worden. Das kann einerseits ebenso darin begründet liegen, dass die „Neokonservativen Materialisten“ seltener als andere Bildungsaufsteiger ihren Bildungsaufstieg erfolgreich abschließen oder es kann dadurch zustande kommen, dass in einer späteren biographischen Phase auch bei einigen ehemals „Neokonservativen Materialisten“ deutlichere Wandlungsprozesse des Habitus eingesetzt haben. Nicht unwahrscheinlich erscheint zudem, dass die Kontakte der Forschenden seltener in entsprechende Milieus reichen oder dass die Auskünfte der Befragten durch die weniger anonymen Interviewsituationen stärker vom Einfluss sozialer Erwünschtheit geprägt sind, was die Identifikation „Neokonservativer Materialisten“ erschweren dürfte.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass das vielfach beschriebene Pflichtbewusstsein, die hohe Leistungsbereitschaft und das ausgeprägte Statusstreben (z.B. Pott 2002; Schlüter 1999; Böcker et al. 1998; Borowski 1992) quantitativ betrachtet nur bei etwa der Hälfte der Bildungsaufsteiger an den Gymnasien auszumachen ist. Diesen gelingt es wiederum nur zum Teil, ihren Ehrgeiz und ihre Anstrengungsbereitschaft auch in gute oder sehr gute schulische Leistungen zu übersetzen. In der Tendenz sind sie allerdings schulerfolgreicher als diejenigen Bildungsaufsteiger, die sich schulbezogen nicht als engagiert charakterisieren. Desgleichen konnte der ebenfalls häufig thematisierte Bildungsaufsteiger als „unscheinbarer Mitläufer“ (Schmitt 2012; Ofner 2003; Schlüter 1999; Brendel 1998; Rauch 1993) ausgemacht, jedoch nicht exakt quantifiziert werden, da anzunehmen ist, dass es nicht nur unter den „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“, sondern auch unter den „Planlos-passiven Hedonisten“ und den „Neokonservativen Materialisten“ recht viele Jugendliche gibt, die sich vor allem im Unterricht eher zurückhaltend gebärden.

Im Vergleich zu den Hauptschülern aus ressourcenschwachen Herkunftskontexten weisen die (Bildungs-)Habitus der Bildungsaufsteiger insgesamt eine höhere Schulkompatibilität auf, im Vergleich zu den anderen Gymnasiasten aus privilegierteren sozioökonomischen Verhältnissen ist die Schulkompatibilität ihrer Habitus jedoch etwas geringer. Das lässt sich sowohl auf der Basis einer vergleichenden Einzelbetrachtung der verschiedenen Indikatoren belegen, als

auch insbesondere anhand der Verteilung der drei Teilstichproben auf die Cluster. So sind die etablierten Hauptschüler überproportional häufig unter den weniger schulerfolgreichen „Planlos-passiven Hedonisten“ und den „Neokonservativen Materialisten“ vertreten. Zwar schreiben sie sich deutlich häufiger als die Gymnasiasten Zielstrebigkeit und Anpassungsbereitschaft zu, weswegen sie auch unter den „Ehrgeizigen Angepassten“ anteilig betrachtet öfter vertreten sind, dies scheint ihrem Schulerfolg jedoch nicht besonderer zuträglich zu sein. Die Hauptschüler aus ressourcenschwachen Milieus können ihre Aspirationen demnach deutlich schlechter verwirklichen, nicht zuletzt aufgrund mangelnden Wissens über die institutionellen Leistungsanforderung und Verhaltens-erwartungen bzw. mangelnder praktischer Fähigkeiten, diesen zu entsprechen. Außerdem ist das Antwortverhalten der Hauptschüler häufiger widersprüchlich und es scheint in einigen Aspekten von einer verzerrten Selbstwahrnehmung oder von Effekten sozialer Erwünschtheit beeinflusst worden zu sein, weswegen nicht ausgeschlossen werden kann, dass Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung partiell Forschungsartefakte beinhalten. Insgesamt konnte jedoch gezeigt werden, dass ein bestimmter Typus des schulischen Bildungsaufsteigers reflektierter, emanzipierter und kritischer ist als die Hauptschüler aus sozioökonomisch vergleichbaren Herkunftskontexten, dabei gleichzeitig schulerfolgreich, und dass auch die angepassten und strebsamen Bildungsaufsteiger insgesamt besser in der Lage sind als ebensolche Hauptschüler, ihre Bildungsziele zu erreichen. Die habituellen Grundorientierungen der Bildungsaufsteiger gleichen im Ganzen betrachtet eher denen der etablierten Gymnasiasten als denen der Hauptschüler. Sie sind allerdings etwas häufiger als die etablierten Gymnasiasten unter den „Planlos-passiven Hedonisten“ und etwas seltener unter den „Zielstrebigen Nonkonformisten“ vertreten.

Die Geschlechtszugehörigkeit und nachgeordnet auch der Migrationsstatus in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft haben sich als besonders bedeutsam für die Schulkompatibilität des Habitus erwiesen. Eine ausführliche Beschreibung geschlechts- und migrationsspezifischer Besonderheiten findet sich in Kapitel 3.6. Die Habitus der weiblichen Bildungsaufsteiger können im Ganzen betrachtet als deutlich schulkompatibler bezeichnet werden. In der Tendenz kann für sie eher eine Neigung zur produktiven Verarbeitung von Differenzerfahrungen festgestellt

werden (Reflexion, Emanzipation, Anpassung). Den Habitus der männlichen Bildungsaufsteiger hingegen ist häufiger mangelnde Passung zu institutionalisierten Verhaltenserwartungen und Leistungsanforderungen zuzuschreiben. Es konnten zudem Indizien dafür ausgemacht werden, dass ihre Habitus träger auf Differenzerfahrungen reagieren. Dies trifft insbesondere für einen Teil der männlichen Bildungsaufsteiger mit einem Migrationsstatus zu.

Auf die naheliegenden Fragen, warum die Bildungsaufsteiger auch bei sehr ähnlichen habituellen Grundorientierungen weniger schulerfolgreich sind als die etablierten Gymnasiasten oder warum die Differenzen zwischen den Gruppen von Jugendlichen mit verschiedenen habituellen Grundorientierungen bezüglich des Schulerfolgs nicht stärker ausgeprägt sind, kann auf der Grundlage der vorliegenden Untersuchungsergebnisse keine gesicherte Aussage getroffen werden, es erscheinen jedoch mehrere Erklärungsansätze plausibel: Erstens ist der Habitus als alleiniger Indikator für die Schulerfolgswahrscheinlichkeit ungeeignet, da er keine direkten Rückschlüsse auf die kognitiven Grundfähigkeiten und lernbezogenen Kompetenzen zulässt, auch wenn diese nachweislich in einen Zusammenhang mit der sozialen Herkunft gebracht werden können. Der vorliegenden Untersuchung mangelt es an diesbezüglichen Indikatoren, die die genannten Unterschiede vermutlich weitgehend hätten aufklären können. Des Weiteren ist eine von der sozialen Herkunft unabhängige Intelligenzanlage anzunehmen, die hinsichtlich der Schulerfolgswahrscheinlichkeit Wirkung entfaltet und über die ebenfalls keine Informationen vorliegen. Es sei in diesem Zusammenhang ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es keine Anhaltspunkte dafür gibt, dass die Intelligenzausstattung schichtspezifisch variiert. Es ist mithin jedoch nicht unwahrscheinlich, dass vor dem Hintergrund der dargelegten sozial bedingten Bildungschancenverteilung gerade die Bildungsaufsteiger häufiger über eher vorteilhafte natürliche Intelligenzanlagen verfügen. Grundsätzlich geht nicht nur mit einer Überbetonung, sondern auch mit einer schlichten Thematisierung des Konzeptes „natürlicher Begabung“ stets die Gefahr der Verschleierung sozialer Ungleichheiten einher, was an dieser Stelle ausdrücklich nicht beabsichtigt ist.

Nicht zuletzt ist insbesondere zu beachten, dass das theoretische Konstrukt des Habitus ein sehr komplexes ist, das auf der Grundlage der vorliegenden Daten

nicht bestmöglich operationalisiert werden konnte. Einige der jugendspezifisch modifizierten Milieuindikatoren wiesen eine so geringe Reliabilität auf, dass sie für die Untersuchung nicht guten Gewissens herangezogen werden konnten. Das Ergebnis der Clusteranalyse ist darüber hinaus nur von mittlerer Qualität, die Typenbildung ist demnach optimierungsbedürftig. Es ist also möglich, dass eine konkret im Hinblick auf die Fragestellung angelegte Datenerhebung und eine Verbesserung des Forschungsdesigns die erwarteten Differenzen zwischen den Clustern noch stärker hervortreten ließe.

Bezüglich der Kapitalausstattung im Elternhaus wurde für die Bildungsaufsteiger entlang der qualitativen Forschungsbefunde vermutet, dass sie im Vergleich zu den weniger bildungserfolgreichen Schülern aus ähnlichen Herkunftskontexten über ein höheres Maß an sozialem Kapital in der Familie verfügen, das schulbezogen mobilisiert werden kann. Diese Arbeitshypothese ist auf der Grundlage der vorliegenden Befunde zu modifizieren. Was die emotionale Unterstützung im Elternhaus anbelangt, konnten keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Teilstichproben ausgemacht werden. Auf die fachliche Unterstützung durch ihr Zuhause können die Bildungsaufsteiger sich hingegen signifikant seltener verlassen, was wahrscheinlich damit zu erklären ist, dass ihre Eltern im Gegensatz zu den Eltern der etablierten Hauptschüler und Gymnasiasten selbst eher nicht über das für den Bildungsgang der Kinder erforderliche Qualifikationsniveau verfügen (geringere Ausstattung mit schulkompatiblem inkorporiertem Kulturkapital). Die Eltern der Bildungsaufsteiger suchen zudem etwas seltener den Kontakt zu Lehrkräften, obwohl der Leistungsstand ihrer Kinder im Vergleich zu den anderen Gymnasiasten dies häufiger sinnvoll bzw. erforderlich erscheinen lässt. Möglicherweise offenbart sich hier eine gewisse Unsicherheit einiger Eltern im Umgang mit der für sie eher fremden Bildungsinstitution. An Interesse mangelt es der breiten Mehrheit der Aufsteigereltern jedenfalls nicht. Es wurde im Gegenteil auf der Befundlage die Vermutung begründet, dass zumindest ein Teil der Eltern besonders bildungsambitioniert bzw. statusstrebsam ist und die Kinder auch hinsichtlich der schulischen Leistungen kontrolliert und unter Druck setzt, worüber auch im Rahmen qualitativer Untersuchungen mehrfach berichtet wurde (z.B. Tepecik 2011; Raiser 2007; King 2006; Pott 2002; Schlüter 1999).

Diesbezüglich ist in der Tendenz ein Unterschied zu den Eltern der Hauptschüler erkennbar. Auch wurde ersichtlich, dass gerade die Eltern der Bildungsaufsteiger mit einem Migrationshintergrund bildungsambitioniert sind. Die These El-Mafaalanis, „die Einheimischen“ müssten demgegenüber „weder Loyalitäts- noch Erfolgserwartungen erfüllen“ (El-Mafaalani 2012: 310), erweist sich jedoch auf der Basis der Ergebnisse dieser Untersuchung als nicht haltbar. Seine Einschätzung, es sei von einer Basisdifferenz zwischen „Einheimischen“ und „Türkeistämmigen“ auszugehen, die sich dahingehend äußert, dass die „Türkeistämmigen“ stärker mit einer horizontalen Distanzierung vom Elternhaus beschäftigt seien (Innen-Außen-Differenz) und die „Einheimischen“ eher mit der vertikalen Distanzierung (Oben-Unten-Differenz), konnte hingegen weiter gestützt werden.

Auch wurde festgestellt, dass die Ausstattung des Zuhauses der Bildungsaufsteiger mit objektiviertem Kulturkapital vorteilhafter ist als die der Hauptschüler aus ähnlichen sozioökonomischen Verhältnissen. Wenn auch kein direkter Rückschluss von der Anzahl der im Besitz befindlichen Bücher auf die Lesefreude möglich ist und zudem unklar geblieben ist, um welche Bücher es sich überhaupt handelt, so konnte doch ein hochsignifikanter Zusammenhang von Bücherausstattung und Schulerfolgswahrscheinlichkeit ausgemacht werden. Möglicherweise haben die Eltern der Bildungsaufsteiger ihre Kinder eher zum Lesen angeregt oder sie haben sich durch das Lesen selbst Kenntnisse oder Fähigkeiten angeeignet, die einen positiven Effekt hinsichtlich der Schulerfolgswahrscheinlichkeit der Kinder generierten.

Da der Datensatz der HaBil-Studie insgesamt nur wenige konkrete Informationen über die bildungsbezogenen Einstellungen und Praktiken des Elternhauses der Bildungsaufsteiger liefert und diese außerdem auf Einschätzungen der befragten Jugendlichen basieren, war es im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht möglich, den Stellenwert des Elternhauses für die Ausbildung schulkompatibler habitueller Dispositionen auf Seiten der Jugendlichen unter Verwendung multivariater Analyseverfahren typenspezifisch zu quantifizieren. Die vorliegenden Befunde legen nahe, dass dem primären Sozialisationskontext eine besondere Bedeutung im Prozess bildungsbezogener Aufwärtsmobilität zukommt, aber dass ihm mitnichten immer dieselbe Rolle zuzuschreiben ist. Eine weitere Erforschung der Frage, ob die Mehrheit der Bildungsaufsteiger trotz der relativen

Bildungsferne des Elternhauses bereits vor ihrem Erstkontakt mir staatlichen Bildungsinstitutionen über eher vorteilhafte Ausgangsbedingungen für den schulischen Bildungserfolg verfügte, ist notwendig, insbesondere aufgrund der Tatsache, dass von den habituellen Dispositionen der Jugendlichen nicht unmittelbar auf deren soziale Herkunft geschlossen werden kann und eine eindeutige Verortung des Elternhauses im Spektrum der sozialen Milieus nicht möglich war. Nur auf dieser Grundlage allerdings könnte untersucht werden, inwieweit ein durch Differenzerfahrung initiierter Habituswandel den Bildungsaufstieg begleitet hat.

Die Lehrer der Bildungsaufsteiger konnten aus der Perspektive der Befragten jedenfalls eher nicht als wichtige oder gar entscheidende Ressource im Kontext des Bildungsaufstieges identifiziert werden. Nur eine kleine Minderheit der Bildungsaufsteiger fühlt sich von den Lehrern gefördert, ähnlich klein ist allerdings auch der Anteil derjenigen, die negative Lehrererfahrungen machen mussten. Von Konflikten mit den Lehrern oder gefühlter Ungleichbehandlung berichten den Arbeitshypothesen entsprechend eher diejenigen Bildungsaufsteiger, bei denen das Passungsverhältnis von primärem Habitus und schulischen Erwartungen als vergleichsweise ungünstig eingeschätzt wurde. Das Lehrerbild der Bildungsaufsteiger ist jedoch insgesamt weniger vor dem Hintergrund ihrer sozialen Herkunft zu erklären, als vielmehr entlang der besuchten Schulform. Es fällt auf, dass die befragten Hauptschüler insgesamt trotz relativer Bildungsferne deutlich positivere Schulbezüge und ein positiveres Lehrerbild entwickeln konnten als die Gymnasiasten, was die These schulformspezifischer Schulkulturen weiter stärkt. Welche Bedeutung für die Bildungsaufwärtsmobilität den Lehrern zukommt, die die Bildungsaufsteiger durch ihre Grundschulzeit begleiteten, bleibt ein Forschungsdesiderat.

Es ist deutlich geworden, dass kritisches Denken und eine geringe Anpassungsneigung auch am Gymnasium nicht unbedingt mit Schulschwierigkeiten einhergehen müssen, was zu den Befunden der Schulkulturforschung kompatibel erscheint, dass hier in den vergangenen Jahrzehnten Wandlungen stattgefunden haben, die zumindest partiell eine Abkehr von Disziplin und (Unter-)Ordnung als Leitmaximen der Schul- und Unterrichtskultur beinhalteten und mehr Raum für reflektiert kritische

Perspektiven und alternative Deutungsmuster und Lebensentwürfe geschaffen haben. Dennoch scheinen viele Gymnasien der gegenwärtig bildungspolitisch geforderten Verbesserung individueller Lernangebote und Förderung von Schülern aus benachteiligten sozialen Verhältnissen nicht gerecht zu werden bzw. vor dem Hintergrund der strukturellen Rahmenbedingungen nicht gerecht werden zu können, wenn man den überproportional hohen Anteil an Bildungsaufsteigern unter den Gymnasiasten mit Leistungsdefiziten als Indikator zugrundelegt. Hier scheint sich eher zu manifestieren, dass Gymnasien, wie auf der Grundlage der Forschungen von Kramer und Helsper vermutet, für Bildungsaufsteiger eine erhöhte Gefahr der Fremdheitserfahrung und des Scheiterns bergen. Auch in diesem Bereich ist weitere Forschung nötig. Insbesondere konnte in Ermangelung geeigneter Daten und vor allem wegen der zum Teil zu geringen Fallzahlen pro Schule keinerlei Aussage dahingehend begründet werden, inwieweit spezifische sekundäre Schulhabitus von Gymnasien Bildungsaufstiege eher begünstigen bzw. erschweren. Daneben bleibt auch bislang ungeklärt, welche Unterrichtspraktiken von den Bildungsaufsteigern subjektiv als entwicklungsförderlich wahrgenommen werden und welche objektiv die schulische Leistungsfähigkeit verbessern könnten.

Auch über die Bedeutung der Peers für den Bildungsaufstieg kann auf der Grundlage der vorliegenden Untersuchungsergebnisse keine gesicherte Aussage getroffen werden, zumal die genutzten Skalen, die einerseits auf selbstwahrgenommene Stärken, Interessen und Kompetenzen, andererseits auf die Anerkennungszusammenhänge, in die die Jugendlichen eingebunden sind, verweisen („Andere finden mich gut, weil…“), nicht so formuliert wurden, dass unzweifelhaft davon auszugehen wäre, dass die Befragten mit jenen „Anderen“ ihre Peergroup assoziierten. Als gesichert kann allerdings gelten, dass die breite Mehrheit der Bildungsaufsteiger Hilfe bei Freunden sucht, wenn sie Probleme in der Schule hat. Die Freunde sind für die Bildungsaufsteiger sogar deutlich häufiger Ansprechpartner als die Eltern. Es sind jedoch auch Hinweise darauf erkennbar geworden, dass die Zugehörigkeitskontexte der Bildungsaufsteiger durchaus heterogen sind und dem Schulerfolg nicht nur förderlich, sondern auch abträglich sein können.

Insgesamt betrachtet erscheinen viele Bildungsaufsteiger den erkenntnisleitenden Annahmen gemäß jenseits von emotionaler Unterstützung bei der Bewältigung schulischer Leistungsanforderungen weitgehend auf sich allein gestellt. Trotz günstiger Prognosen von Seiten der Grundschullehrer, die nach den Befunden der entscheidungstheoretisch fundierten Bildungsforschung für die breite Mehrheit der Bildungsaufsteiger vorliegen dürften, haben viele von ihnen im Verlauf ihres Bildungsweges in der Sekundarstufe größere Schwierigkeiten mit der Anforderungsbewältigung als ihre Mitschüler aus privilegierteren sozioökonomischen Verhältnissen. Für die weitere Untersuchungen der *Ermöglichungs*bedingungen bildungsbezogener Aufwärtsmobilität von Kindern und Jugendlichen aus ressourcenschwachen Milieus könnte es daher hilfreich sein, sich anknüpfend an die Typenbildung, die im Rahmen dieser Studie vorgenommen wurde, auf diejenigen Bildungsaufsteiger zu konzentrieren, bei denen der erfolgreiche Abschluss des gymnasialen Bildungsganges mit dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung vor dem Hintergrund ihrer Noten gesichert erscheint. Dies trifft in besonderem Maße auf die „Zielstrebigen Nonkonformisten“, die „Ehrgeizigen Angepassten“ sowie die „Modernen Unauffällig-Bodenständigen“ zu.

5. Folgerungen und Fazit

Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung war die Frage danach, unter welchen Umständen es Jugendlichen aus eher ressourcenschwachen Herkunftskontexten trotz des in Deutschland ausgeprägten Zusammenhangs von Herkunftsbedingungen und Schulerfolg gelingt, Bildungsbarrieren zu überwinden und die Anforderungen in gehobenen Bildungsinstitutionen, hier dem Gymnasium, zu bewältigen. Im Ergebnis hat die quantitative empirische Studie Anhaltspunkte für die weitere Erforschung von (Ermöglichungs-)Bedingungen unwahrscheinlicher Bildungskarrieren geliefert und dabei insbesondere verdeutlicht, dass hinsichtlich der habituellen Grundorientierungen nicht von einem einheitlichen Typus des Bildungsaufsteigers auszugehen ist und dass damit einhergehend die Mechanismen typenspezifisch variieren, die im Zusammenspiel von Sozialisationsbedingungen im Elternhaus, der Inkorporierung milieuspezifischer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata und den bildungsinstitutionellen Anforderungen und Erwartungen wirksam werden.

Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass die Umstände, unter denen sich Bildungsaufstiege vollziehen, nicht selten vergleichsweise widrig sind und ein hohes Risiko des Scheiterns implizieren. Während ein Teil der Bildungsaufsteiger tatsächlich besonders schulerfolgreich ist und eine positive Wahrnehmung von Schule als Lernort und Lebensumfeld hat, gelingt es der Mehrheit der Bildungsaufsteiger zwar, den institutionellen Leistungserwartungen hinreichend zu entsprechen, den Schulbesuch jedoch erdulden oder erleiden sie eher, als dass er ihnen Freude bereitete. Fast jeder dritte Bildungsaufsteiger im Jugendalter sieht sich selbst mit schulbezogenen Problemen konfrontiert und nimmt den Schulbesuch als bedrückende Bewährungssituation wahr. Effekte sozialer Selektivität des Bildungssystems entfalten demnach auch im Sekundarschulbereich weiterhin Wirkung. Dabei ist ein enger Zusammenhang von herkunftsspezifisch divergierenden kognitiven Grundfähigkeiten und lernbezogenen Kompetenzen einerseits und den habituellen Dispositionen der Jugendlichen andererseits anzunehmen. Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass die (Bildungs-)Habitus der Aufsteiger insbesondere mit der Geschlechtszugehörigkeit, untergeordnet auch dem Migrationsstatus in Beziehung zu setzten sind. In Abhängigkeit von den sozialen Bedingungen des Aufwachsens

haben die Jugendlichen divergierende Selbstkonzepte und Rollenbilder internalisiert, die sich entlang der Bourdieu'schen Passungshypothese im institutionellen Raum der Schule als ungleich anschlussfähig erweisen. Dabei scheinen die soziale und auch die ethnische Herkunft für den Grad der Ausprägung geschlechtsspezifischer habitueller Differenzen bestimmend zu sein. Kongruent zu den Befunden der Bildungsforschung, die in Kapitel 1.1.3 erläutert wurden, konnte auch für die Bildungsaufsteiger festgestellt werden, dass Mädchen nicht nur etwas häufiger den Übergang von der Primarschule an ein Gymnasium vollziehen, sondern dass es ihnen dort unabhängig vom Migrationsstatus zudem besser gelingt, die Leistungsanforderungen und Verhaltenserwartungen zu erfüllen. Auch die vielfach beschriebene Mehrfachbenachteiligung männlicher Jugendlicher mit einem Migrationshintergrund aus sozial unterprivilegierten Verhältnissen ist in den vorliegenden Befunden deutlich geworden. Es konnte aber auch gezeigt werden, dass für diese Gruppe nicht pauschal von besonders ungünstigen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bildungskarriere auszugehen ist und dass sich keineswegs alle männlichen Bildungsaufsteiger mit einem Migrationshintergrund an Schulen mit Nichtanerkennung oder Diskriminierung konfrontiert sehen. In der Tendenz konnten für die schulerfolgreichen männlichen Bildungsaufsteiger aus Migrantenfamilien schulkompatiblere Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata festgestellt werden, für die weniger erfolgreichen männlichen Bildungsaufsteiger mit einem Migrationshintergrund hingegen eine Neigung zu eher traditionellen Einstellungsmustern sowie weniger schulkompatible Deutungs- und Handlungsmuster.

Für einen Teil der untersuchten Fälle wurde angenommen, dass Distanzierungs- und Ablöseprozesse vom Elternhaus und damit potentiell einhergehende habituelle Wandlungsprozesse die Schulerfolgswahrscheinlichkeit erhöhen können und dass das Ausmaß des Motivations- und Identifikationspotential, das Schule diesen Bildungsaufsteigern bietet, eine entsprechende Entwicklung begünstigt. Letztlich aber ist die Bedeutung der Familie, vor allem ihre Ausstattung mit Kulturkapital, für die Bildungserfolgsaussichten der Jugendlichen als größer einzuschätzen. Daher stellt sich vor dem Hintergrund der Forderung nach einer Erhöhung der Chancengleichheit im Bildungssystem auch die Frage, inwieweit bildungspolitische Maßnahmen trotz oder gerade wegen des

Erziehungsrechts der Eltern stärker in innerfamilialen Kontexten ansetzten könnten, um die Bildungserfolgsaussichten von Kindern aus weniger privilegierten sozioökonomischen Verhältnissen schon vor deren Erstkontakt mit staatlichen Bildungsinstitutionen zu verbessern. Dabei sollten nach den vorliegenden Befunden allerdings nicht bevormundende Eingriffe in die elterliche Erziehungstätigkeit avisiert werden, denn nicht nur für die Eltern der Bildungsaufsteiger, sondern auch für die Eltern der Hauptschüler aus eher ressourcenschwachen Herkunftskontexten kann als Grundvoraussetzung einer möglichen Kooperation mit qualifizierten pädagogischen Fachkräften ein ausgeprägtes Interesse am Schulerfolg ihrer Kinder behauptet werden. Vielmehr scheint Bedarf hinsichtlich der Aufklärung und Beratung über die Funktionsweise der Bildungsinstitutionen und ihrer Anforderungen und Erwartungen zu bestehen, wodurch die Grundlage für eine Reflexion des eigenen erzieherischen Handelns geschaffen oder erweitert werden könnte. Für die Eltern der Bildungsaufsteiger wurde die Vermutung begründet, dass sie wenigstens zum Teil den persönlichen Kontakt mit der Bildungseinrichtung, die ihr Kind besucht, meiden, obwohl sie als bildungsambitioniert einzuschätzen sind. Auch hier könnte die konkrete Ansprache und Hinweise auf Unterstützungsangebote für die Eltern dabei helfen, Fremdheitsmomente zu überwinden.

Von der Bildungsforschung vielfach thematisiert wurde auch die Rolle der Lehrkräfte bei der Perpetuierung sozial ungleicher Bildungschancen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung lassen, wie dargelegt, eher nicht pauschal darauf schließen, dass den Lehrern an weiterführenden Bildungsinstitutionen für die Schulerfolgsaussichten von Jugendlichen aus ressourcenschwachen Herkunftskontexten eine herausragende Relevanz zukäme – weder in positiver noch in negativer Hinsicht. Zwar wurden ausgeprägte schulformspezifische Differenzen bezüglich der Wahrnehmung der Lehrkräfte durch die Jugendlichen festgestellt, die zuungunsten der Gymnasiallehrkräfte bzw. zugunsten der Hauptschullehrkräfte ausfallen, die Bildungsaufsteiger und die etablierten Gymnasiasten teilen in der Tendenz jedoch ein ähnliches Lehrerbild, das stärker als bei den Hauptschülern entlang der Schulkompatibilität ihrer Habitus variiert. Die Schulformspezifik legt nahe, dass der vergleichsweise ungünstigeren Wahrnehmung des Lehrerhandelns, was individuelle Förderung, Anerkennung

und Motivation von Schülerinnen und Schülern angeht, ein strukturelles Problem zugrundeliegt, dass die diesbezüglichen Handlungsspielräume der Lehrkräfte einschränkt. Die Rahmenbedingungen pädagogischer Arbeit an Gymnasien können demnach nicht nur aus der Perspektive der Bildungsaufsteiger als optimierungsbedürftig eingeschätzt werden. Zur Verbesserung der Erfolgsaussichten der Bildungsaufsteiger erscheint jedoch in besonderem Maße eine Fortentwicklung der Angebote lerninhaltsbezogener Unterstützung und individueller Förderung notwendig, und zwar nicht nur durch eine vordergründige Implementation entsprechender Vorgaben in den Richtlinien und Lehrplänen, sondern durch eine strukturelle Umgestaltung der Gymnasien. Lerninhaltsbezogene individuelle Förderung kann jedoch auch bei vorteilhaften strukturellen Rahmenbedingungen nur gelingen, wenn auch das Lehrpersonal im Umgang mit Jugendlichen geschult ist, deren Bildungspraxis von – an dieser Stelle bewusst überspitzt unterstellten – gymnasialen Konstrukten zielstrebiger, handlungsfähiger, bestenfalls gar intrinsisch motivierter „selbstständiger Lerner“ abweicht. Dazu gehört, institutionelle Mechanismen der Diskriminierung von Schülerinnen und Schülern aus benachteiligten sozioökonomischen Verhältnissen zu kennen, zu verstehen und vor allem auch die eigene pädagogische Praxis im Hinblick darauf reflektieren und modifizieren zu können. Dies impliziert auch die Professionalisierung pädagogischer Kommunikation in Abgrenzung zu unbewussten, habituell realisierten Kommunikationsweisen, die negative Differenzerfahrungen von Jugendlichen aus bildungsferneren Milieus an Gymnasien forcieren dürften. Darüber hinaus erscheinen die Vermittlung von Lern- und allgemein problembezogenen Bewältigungsstrategien sowie die unterrichtliche Anknüpfung an alltagsweltliche Erfahrungshorizonte unerlässlich, da sie nicht nur für Bildungsaufsteiger eine wichtige Basis für die Ermöglichung von Anerkennungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen bilden.

Angemerkt sei dazu, dass die genannten Aspekte zunehmend Eingang in die Lehrerbildung finden und bereits gefunden haben und insofern keine neuen Erkenntnisse bzw. Vorschläge darstellen. Sie sollen lediglich die Notwendigkeit unterstreichen, weiterhin Anstrengungen in diese Richtungen zu unternehmen, da nach wie vor von Defiziten in der praktischen Realisierung auszugehen ist. Diese dürften, wie gesagt, nicht zuletzt auch in den Organisationsstrukturen und kulturellen Entwürfen von Schule und von Gymnasien im Speziellen begründet

liegen, vor deren Hintergrund der Lehrerschaft die zum Teil divergierenden Erwartungen und Forderungen von Seiten der Wissenschaft, der Politik, der Wirtschaft und der Gesellschaft abgehoben und illusionär erscheinen müssen – zumal wenn man gleichzeitig berücksichtigt, dass der Effektivität pädagogischer Intervention nicht zuletzt aufgrund des diskutierten Hysteresiseffekt des primären Habitus gewisse Grenzen gesetzt sind.

Schließlich ist daran anknüpfend die Frage zu stellen, entlang welcher Prämissen tatsächlich generalisierend von einer „problematischen Gewaltförmigkeit“ (Kramer 2011: 342) die Rede sein kann, wenn „primäre Habitusformationen“ von Kindern und Jugendlichen im Kontext staatlicher Bildungseinrichtungen „abgewertet und zurückgewiesen werden“ (ebd.). Aus der Perspektive der Bourdieu’schen „Theorie der Praxis“ erscheinen die Inhalte schulischen Lernens und die Bedingungen ihrer Vermittlung willkürlich selegiert, insofern als sie im Dienste der Legitimation und der Aufrechterhaltung der jeweils aktuellen sozialen Ordnung stehen. Außerdem ist nicht von der Hand zu weisen, das zeigen auch die vorliegenden Befunde, dass es den Machthabenden häufig gelingt, die symbolische Gewaltverhältnisse so zu verschleiern, dass sich die Angehörigen der weniger privilegierten Milieus ihre Misserfolge im Bildungssystem selbst zuschreiben und damit die Mechanismen, die soziale Ungleichheit perpetuieren, anerkennen, ohne sich dessen bewusst zu sein. So kann der „Theorie der Praxis“ eine hohe Erklärungskraft hinsichtlich der Reproduktionslogik sozialer Ungleichheit zugeschrieben werden. Im ersten Teilabschnitt dieser Arbeit wurde dargelegt, dass ungleiche Bildungs- und damit einhergehend Lebenschancen gerade in einem demokratisch verfassten Gemeinwesen als problematisch aufzufassen sind, weil sie den gemeinschaftlich geteilten Grundwerten und damit einhergehend potentiell auch der Systemintegration zuwiderlaufen. Die Rede von einer „Problematik“ wirft jedoch die Frage nach Alternativen auf, derer sich im vorliegenden Kontext zwei naheliegende ergeben: Um die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus zu verbessern, kann entweder an der Passung ihres primären Habitus zu den sekundären institutionellen Erwartungen angesetzt werden, die durch pädagogische Intervention und einen bestenfalls daraus resultierenden Habituswandel zu bearbeiten ist – die oben explizierten Vorschläge beziehen sich auf diese

Möglichkeit. Oder die Bildungsinstitutionen müssten den weniger schulkompatiblen primären Habitus mehr Anerkennung zuteil werden lassen, und zwar nicht nur in Form von Toleranz und Wohlwollen, sondern in einer Weise, die sich in optimierte, bestenfalls gleiche Chancen zur Verwirklichung persönlicher Lebensziele übersetzen ließe. Nun erscheint diese Überlegung, wenn es etwa um Diskussionen bezüglich des legitimen Geschmacks, Stils, Sprachcodes oder auch den Bildungskanon geht, vergleichsweise unverfänglich, eine stärkere Würdigung und Berücksichtigung kultureller Differenzen erscheint diesbezüglich sogar angebracht. Mit Blick auf gegenwärtige ökonomische Zwänge, mehr noch aber die normative Verfasstheit der bundesdeutschen Gesellschaftsordnung, sind der Anerkennungsfähigkeit kultureller Differenzen aber klare Grenzen gesetzt. Unter den Bildungsaufsteigern haben tendenziell diejenigen am ehesten schulische Schwierigkeiten, die einen traditionellen männlichen Habitus aufweisen, der die Vorstellung von natürlichen Vorrechten des Mannes im Verhältnis zur Frau impliziert, während die sozialkritischen, reflektierenden, emanzipierten Bildungsaufsteiger gegenüber den eher angepassten nicht benachteiligt, sondern tendenziell sogar im Vorteil zu sein scheinen. Konkurrierende Diskurse über Weltdeutungen erweisen sich demnach auch im Schulraum nicht nur als möglich, sondern gemäß der pluralen, demokratischen Strukturen des Gemeinwesens tendenziell auch als erwünscht, sie finden ihre Grenzen jedoch – nicht nur – aber vor allem dort, wo die Freiheitsrechte Dritter tangiert werden. Aus der Perspektive der traditionell orientierten Bildungsaufsteiger mag die Nichtanerkennung ihres primären Habitus eine gewaltförmige Komponente aufweisen, daraus kann jedoch in diesem Fall kaum gefolgert werden, dass ihren Deutungen deshalb im Schulraum mehr Anerkennung zuteil werden sollte. Die moderne, liberal geprägte Gesellschaftsordnung liefe so Gefahr, sich mit ihren eigenen Waffen zu schlagen. Vielmehr erscheint es sinnvoll, die Differenzerfahrungen, mit denen sich ein Teil der Schüler, aber auch der Schülerinnen im Kontext des Bildungssystems konfrontiert sieht, als Chance zur Eigenanalyse nutzbar zu machen, die das Erkennen der Relativität des persönlichen, kollektiv geprägten Sinnsystems ermöglichen kann. Gleichzeitig ist es Aufgabe der Pädagogik, alternative Identifikations- und Rollenangebote zu machen und mit der positiven Verstärkung vorhandener Potentiale zu einer Verbesserung des Passungsverhältnisses zwischen

institutionellen Leitungs- und Verhaltenserwartungen und den habituellen Dispositionen beizutragen. So könnten Bildungschancen gefördert und Perspektiven auf gesellschaftliche Teilhabe eröffnet werden.

Literatur

Alt, C. (Hg.), (2005): Kindererleben. Bd. 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. Wiesbaden.

Alheit, P./Schömer, F. (2009): Der Aufsteiger. Autobiographische Zeugnisse zu einem Prototypen der Moderne von 1800 bis heute. Frankfurt a.M.

Alkemeyer, T. (2009): Lernen und seine Körper. Habitusformung und –umformung in Bildungspraktiken. In: Friebertshäuser et al. (Hg.), 119-140.

Alkemeyer, T./Rieger-Ladich, M. (2008): Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld: Überlegungen zu einer Forschungsheuristik. In: Schmidt, R./Woltersdorff, V. (Hg.): Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Konstanz, 103-124.

Arnold, K.-H./Bos, W./Richert, P./Stubbe, T.C. (2007): Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E. M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, 271-297.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.), (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.), (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II. Bielefeld.

Bacher, J./Pöge, A./Wenzig, K. (2010): Clusteranalyse. Anwendungsorientierte Einführung in Klassifikationsverfahren. München.

Baeriswyl,F./Wandeler, C./ Trautwein, U. (2011): „Auf einer anderen Schule oder bei einer anderen Lehrkraft hätte es für‘s Gymnasium gereicht“: Eine Untersuchung zur Bedeutung von Schulen und Lehrkräften für die Übertrittsempfehlung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 25, 39-47.

Badawia, T. (2003): “Der dritte Stuhl” – Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt a. M.

Ball, S. J. (1994): Education Reform. A critical and post-structural approach. Buckingham and Philadelphia.

Ball, S. J. (2003): Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage. London.

Ball, S. J. (2008): The education debate. Bristol.

Ball, S. J./Nikita, D. P. (2014): The global middle class and school choice: a cosmopolitan sociology. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17, 81-93.

Ball, S. J./Davies, J./David, M./Reay, D. (2002): ‘Classification’ and ‘Judgement’: Social

Class and the ‘Cognitive Structures’ of Choice of Higher Education. In: British Journal of Sociology of Education,23, 51-71.

Ball, S. J./Goodson, I. F./Maguire, M. (Hg.), (2007): Education, Globalisation and New Times. New York.

Bandura, A. (2000): Self-efficacy: The foundation of agency. In: Perrig & Grob (Eds.), 17-33.

Bandura, A. (2001): Social cognitive theory: An agentic perspective. In: Annual Review of Psychology, 52, 1-26.

Barz, H. (2000): Weiterbildung und soziale Milieus. Neuwied-Kriftl.

Barz, H./Tippelt, R. (1997): Zum Wandel von Nachfragestrukturen – „Bildung“ und „Volkshochschule“ aus der Sicht sozialer Milieus. In: Schuchart, A./Hohmann, R. (Hg.): Kirchliche Erwachsenenbildung von „innen“ und „außen“ betrachtet. Würzburg, 61-67.

Barz, H./Tippelt, R. (2003): Bildung und soziale Milieus. Determinanten des lebenslangen Lernens in einer Metropole. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3, 323-340.

Barz, H./Tippelt, R. (2004a): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing. Bielefeld.

Barz, H./Tippelt, R. (2004b): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld.

Bauer, U. (2004): Keine Gesinnungsfrage. Der Subjektbegriff in der Sozialisationsforschung. In: Geulen, D./Veith, H. (Hg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Stuttgart, 61-91.

Bauer, U. (2011): Sozialisation und Ungleichheit. Eine Hinführung. Wiesbaden.

Bauer, U./Bittlingmayer, U. H./Drucks, S./Gerdes, J./Hastaoglu, T./Osipov, I./Quenzel, G./Sahrai, D./Tuncer, H. (2012): Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabeten. Schlussbericht. Essen u.a.

Bauer, U./Bittlingmayer, U.H./Richter, M. (Hg.), (2007): Health Inequalities. Determinanten und Mechanismen gesundheitlicher Ungleichheit. Wiesbaden.

Bauer, U./Bittlingmayer, U.H/Scherr, A. (Hg), (2012): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden.

Bauer, U./Vester, M. (2008): Soziale Ungleichheit und soziale Milieus als Sozialisationskontexte. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel, 184-202.

Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, J./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillman, K.-J., Weiß, M. (Hg.), (2003): PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen

Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hg.), (2000a): TIMMS/III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und

naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn: Bd. 1. Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen.

Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hg.), (2000b): TIMMS/III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn: Bd. 2. Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. Opladen.

Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hg.), (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen.

Baumert, J/Maaz, K./Trautwein, U. (Hg.), (2009): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12. Wiesbaden.

Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert et al. (2001), 323-407.

Baumgart, F. (2007): Erziehungs- und Bildungstheorien. Bad Heilbrunn.

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.

Becker, B. (2010): Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung – Working Papers Nr. 137.

Becker, R./ Tremel, P. (2006): Auswirkungen vorschulischer Kinderbetreuung auf die Bildungschancen von Migrantenkindern. In: Soziale Welt, 57, 397-418.

Becker, R. (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungs-Theorie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 60, 3-29.

Becker, R. (2007): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. In: Becker & Lauterbach (Hg.), 157-185.

Becker, R./Lauterbach, W. (2004): Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: dies. (Hg.), 9-40.

Becker, R./ Lauterbach, W. (Hg.), (2010): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4., aktual. Aufl. Wiesbaden.

Becker, U./Becker, H./Ruhland, W. (1992): Zwischen Angst und Aufbruch. Das Lebensgefühl der Deutschen in Ost und West nach der Wiedervereinigung. Düsseldorf.

Beisenherz, G. H. (2007): Wohlbefinden und Schulleistung von Kindern armer Familien. Auswirkung der Dauer der Armut auf Grundschulkinder. In: Alt, Christian (Hg.): Kinderleben – Start in die Grundschule. Bd. 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden, 189-210.

Bellenberg, G. (2012): Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I. Im

Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

Berger, P. A. (Hg.), (2004): Welche Gleichheit, welche Ungleichheit? Grundlagen der Ungleichheitsforschung. Wiesbaden.

Berger, P. A./Kahlert, H. (Hg.), (2005): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim und München.

Bernhard, A. (2010): Bildung als Ware. Einsprüche gegen die vorherrschende Bildungspolitik. Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft. Bd. 2. Hannover.

Bernstein, B. (1970): Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. Mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache. In: Heintz, P. (Hg.): Soziologie der Schule. Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Köln und Opladen, 52-79.

Bernstein, B./Brandis, W./Henderson, D. (1973): Soziale Schicht, Sprache und Kommunikation. Düsseldorf.

Bernstein, B./Grauer, G./Holzkamp, C. (1979): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim.

Bertelsmann-Stiftung (2008): Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Gütersloh.

Bittlingmayer,U./Bauer, U. (2006): Ungleichheit – Bildung – Herrschaft. Zur politischen Soziologie der Milieutheorie Michael Vesters. In: Bremer & Lange-Vester (Hg.), 212-234.

Bittlingmayer,U./Bauer, U. (2007): Aspirationen ohne Konsequenzen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27, 160-180.

Blau, P. M. (1964): Exchange and Power in Social Life. New York.

Block, R. (2006): Grundschulempfehlung, elterliche Bildungsaspiration und Schullaufbahn. In: Die Deutsche Schule, 2, 149-161.

Böcker, H./Neuendorff, H./Rüßler, H. (1998): „Hörder Milieu“. Deutungsmusteranalysen als Zugang zur Rekonstruktion intermediärer Sozialstrukturen – an Fällen. In: Matthiesen, U. (Hg.): Die Räume der Milieus. Neue Tendenzen in der sozial- und raumwissenschaftlichen Milieuforschung, in der Stadt- und Raumplanung. Berlin, 151-178.

Böhnisch, T. (1999): Gattinnen. Die Frauen der Elite. Münster.

Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen.

Bohnsack, R./Loos, P./Schaeffer, B./Städtler, K./Wild, B. (1995): Die Such nach Gemeinsamkeiten und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Cliquen. Opladen.

Bolder, A./Heid, H./Heinz, W. R./Kutscha, G./Krüger, H./Meier, A./Rodax, K. (Hg.), (1996): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit. Jahrbuch Bildung und Arbeit. Opladen.

Borowski, B. (1992): Ausbruch und Aufbruch durch Bildung aus Milieu- und Geschlechterrollen-Begrenzungen. Nachdenken über den Workshop „Arbeitertöchter und ihr sozialer Aufstieg“. In: Schlüter (Hg.), 195-208.

Borowski, B. (1993): “Madame Butterfly, Nonne oder Feministin…”. „Klasse”, „Geschlecht” und Sozialaufbruch durch Bildung. In: Schlüter (Hg.): 65-104.

Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hg.), (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistung am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster.

Bos, W./Schwippert, K./Stubbe, T. C. (2007): Die Kopplung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In: Bos, W. et al. (Hg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u. a., 225-247.

Bos, W./Voss, A./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Thiel, O./Valtin, R. (2004): Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, K./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster, 191-220.

Boudon, R. (1974) [franz. 1973]: Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York.

Bourdieu, P. (1974) [franz. 1970]: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a.M.

Bourdieu, Pierre (1976) [franz. 1972]: Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.

Bourdieu, P. (1982) [franz. 1979]: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten. In: Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen, 183-198.

Bourdieu, P. (1987) [franz. 1980]: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.

Bourdieu, P. (1989): Antworten auf einige Einwände. In: Eder, K. (Hg.): Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Theoretische und empirische Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie. Frankfurt a. M., 345-410.

Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg.

Bourdieu, P. (1998) [franz. 1994]: Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt a. M.

Bourdieu, P. (2000) [franz. 1977]: Die zwei Gesichter der Arbeit: Interdependenzen von Zeit- und Wirtschaftsstrukturen am Beispiel einer Ethnologie der algerischen Übergangsgesellschaft. Konstanz.

Bourdieu, P. (2001) [franz. 1997]: Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a. M.

Bourdieu, P./Accardo, A./Balazs, G./Beaud, S./Bourdieu, E./Broccolichi, S./Champagne, P./Christin, R./Faguer, J.-P./Garcia, S./Lenoir, R./OEuvrard, F./Pialoux, M./Pinto, L./Poalydes, D./Sayad, A./Soulié, C./Wacquant, L. (1997) [franz. 1993]: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens in der Gesellschaft. Konstanz.

Bourdieu, P./Chamboredon, J.-C./Passeron, J.-C. (1991) [franz. 1968] : Soziologie als Beruf: Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis. Berlin.

Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.

Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1973) [franz. 1970]: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. Frankfurt a. M.

Bourdieu, P./Wacquant, L. J. D. (1996) [franz. 1992]: Reflexive Anthropologie. Frankfurt a. M.

Breen, R./Goldthorpe, J. H. (1997): Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. In: Rationality and Society, 9, 275-305.

Bremer, H. (2004): Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und zur Bildungspraxis unterschiedlicher sozialer Milieus. In: Engler & Krais (Hg.), 189-213.

Bremer, H. (2006): Die Transformation sozialer Selektivität. Soziale Milieus und Traditionslinien der Weiterbildungsteilnahme. In: Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hg.), 186-211.

Bremer, H. (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim/München.

Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hg.) (2006): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. Wiesbaden.

Brendel, S. (1998): Arbeitertöchter beißen sich durch. Bildungsbiographien und Sozialisationsbedingungen junger Frauen aus der Arbeiterschicht. Weinheim.

Bublitz, H. (1980): „Ich gehörte irgendwie so nirgends hin“. Arbeitertöchter an der Hochschule. Gießen.

Bublitz, H. (1992): Überlebensarbeit und Geschlechterverhältnisse. ArbeiterFrauen und –Töchter im intergenerativen Vergleich: Chancen ihrer „Individualisierung“ vor dem Hintergrund gesellschaftlichen Strukturwandels. In: Schlüter 1999 (Hg.), 16-35.

Büchner, P./Brake, A. (2006): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden.

Büchner, P./Brake, A. (2009): Dem familialen Habitus auf der Spur. Bildungsstrategien in Mehrgenerationenfamilien. In: Friebertshäuser et al. (Hg.), 59-80.

Büchner, P./Koch, K. (2001): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Bd. 1: Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht. Opladen.

Bühl, A. (2012): SPSS 20. Einführung in die moderne Datenanalyse. München.

Bühler-Niederberger, D./König, A. (2011): Childhood as a resource an laboratory for the self-project. Online published by SAGE on 11.4.2011.

Budde, J./Willems, K. (Hg.), (2009): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim und München.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.): Migrationsbericht 2010. Stand: Februar 2012. Berlin.

Calmbach, M./Thomas, P. M./ Borchard, I./Flaig, B. (2011): Wie ticken Jugendliche? 2012. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Berlin.

Cohen, J. (1988): Statistical power analysis for the behavioral science. Hillsdale.

Coleman, J. S. (1990): Foundations of Social Theory. Cambridge.

Dahrendorf, R (1966): Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg.

Dahrendorf, R. (1992): Der moderne soziale Konflikt. Stuttgart.

Diefenbach, H. (2007): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern und Schüler aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker & Lauterbach (Hg.), 217-241.

Diefenbach, H./Nauck, B. (1997): Bildungsverhalten als „strategische Praxis": Ein Modell zur Erklärung der Reproduktion von Humankapital in Migrantenfamilien. In: Pries, L. (Hg.): Transnationale Migration. Baden-Baden. 277-291.

Diekmann, A. (2003): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg.

Dietze, T. (2011): Der Übertritt auf die weiterführenden Schulen in Bayern. Analysen aus der Schulstatistik. In: SchulVerwaltung. Ausgabe 34 Bayern 2, 61-63.

Ditton, H. (2005): Der Beitrag von Familie und Schule zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Holtappels, H.G./Höhmann, K. (Hg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule. 30 Jahre Institut für Schulentwicklungsforschung. Weinheim, 121-130.

Ditton, H. (2007): Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen. Münster.

Ditton, H. (2009): Familie und Schule – eine Bestandsaufnahme der bildungssoziologischen Schuleffektforschung von James S. Coleman bis heute. In: Becker, R. (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden, 237-256.

Ditton, H./Krüsken, J. (2006): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 348-372.

Ditton, H./Krüsken, J. (2006b): Sozialer Kontext und schulische Leistung – zur Bildungsrelevanz segregierter Armut. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 26, 135-157.

Ditton, H./Krüsken, J./Schauenberg, M. (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8, 285-303.

Dörpinhaus, A. /Poenitsch, A./Wigger, L. (2009): Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt.

Dravenau, D./Groh-Samberg, O. (2005): Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In: Berger & Kahlert (Hg.), 103-129.

Eder, F. (2004): Der Einfluss einzelner Lehrpersonen auf das Befinden von Schülerinnen und Schülern. In: Hascher (Hg.), 91-112.

Eder, F. (2007): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005. Insbruck u.a.

El-Mafaalani, A. (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden.

Engel, U./Hurrelmann, K. (1989): Familie und Bildungschancen. Zum Verhältnis von Familie, Schule und Berufsausbildung. In: Nave-Herz, R./Markefka, M. (Hg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Bd. 1. Neuwied, 475-489.

Engler, S./Krais, B. (2004) (Hg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim und München.

Erikson, R./Jonsson, J.O. (1996): Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In: Dies. (Hg.): Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective. Boulder, 1-63.

Erikson, R./Goldthorpe, J. H./Jackson, M./Yaish, M./Cox, D. R. (2005): On class differentials in educational attainment. In: The National Academy of Sciences of the USA, 102, 9730-9733.

Esser, H. (1999): Soziologie. Spezielle Grundlage: Band 1. Situationslogik und Handeln. Frankfurt a. M.

Esser, H. (2001): Integration und ethnische Schichtung. Mannheim.

Faschingeder, G. (2005): Ökonomisierung der Bildung: Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien.

Fend, H. (1977): Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Soziologie der Schule III 1. Weinheim und Basel.

Fend, H. (2003): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 3., durchgesehene Auflage.

Wiesbaden.

Flaig, B. B./Meyer, T./Ueltzhöffer, J. (1993): Alltagsästhetik und politische Kultur. Bonn.

Flammer, (2003): Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. Bern.

Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (2009) (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Bourdieu. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden.

Friese, M. (1993): Weibliches Proletariat im Bildungsprozeß der Moderne. Zur Rekonstruktion eines kritischen Bildungsbegriffs, dargestellt an der Bildungssituation von bremischen Mägden und proletarischen Töchtern im 19. Jahrhundert. In: Schlüter (Hg.), 13-32.

Fuchs, T. (2011): Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. Bielefeld.

Fuchs-Heinritz, W./König, A. (2011): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. Konstanz und München.

Ganzeboom, H. B. G./Graaf, P. M./ Treiman, D. J. (1992): A Standard International Socio Economic Index of Occupational Status. In: Social Science Research, 21, l-56.

Ganzeboom, H. B. G. (2010): A new International Socio-Economic Index (ISEI) of Occupational Status for the International Standard Classification of Occupation 2008 [ISCO-08] constructed with data from the ISSP 2002-2007. With an analysis of quality of occupational measurement in ISSP. Paper presented at Annual Conference of International Social Survey Programme. Lisbon.

Gardemin, D. (2006): Mittlere Arbeitnehmermilieus und Strategien der Respektabilität. In: Bremer & Lange-Vester (Hg.), 308-331.

Geißler, R. (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger & Kahlert (Hg.), 71-100.

Geißler, R. (2008): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. 5., durchgesehene Auflage. Wiesbaden.

Georg, W. (2006): Kulturelles Kapital und Statusvererbung. In: Ders. (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz.

Giesinger, J. (2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In: Zeitschrift für Pädagogik, 53, 362-381.

Gogolin, I. (1991): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster.

Gomollah, M./Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.

Gomollah, M. (2009): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und –jugendlichen im

deutschen Schulsystem. In: Auernheimer, G. (Hg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden.

Graham, J. W./Cumsille, P. E./Elek-Fisk, E. (2003): Methods for handling missing data. In: Schinka, J. A./Velicer, W. F. (Eds.): Handbook of psychology: Vol. 2. Research methods in psychology. New York, 87-114.

Grendel, T. (2012): Bezugsgruppenwechsel und Bildungsaufstieg. Zur Veränderung herkunftsspezifischer Bildungswerte. Wiesbaden.

Groh-Samberg, O. (2006): Arbeitermilieus in der Ära der Deindustrialisierung. Alte Benachteiligungen, gebrochene Flugbahnen, neue Ausgrenzungen. In: Bremer & Lange-Vester (Hg.), 237-261.

Grundmann, M./Bittlingmayer, U.H./Dravenau, D./Groh-Samberg, O. (2004): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker & Lauterbach (2004a) (Hg.), 41-68.

Grundmann, M./Dravenau, D./Bittlingmeyer, U. H./Edelstein, W. (2006): Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz. Münster.

Grundmann, M./Groh-Samberg, O./Bittlingmayer, U. H./Bauer, U. (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6, 25-45.

Grundmann, M./Keller, M.(1999): Perspektivität, soziale Kognition und die (Re-) Konstruktion sozialrelevanter Handlungsstrukturen. In: Grundmann, M. (Hg.): Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Lebensweltliche Erfahrungskontexte, individuelle Handlungskompetenzen und die Konstruktion sozialer Strukturen. Frankfurt a. M., 118-148.

Haas, E. (1993): Plötzlich mit grünen Haaren und rauchend in der Vorlesung stehen, um zu zeigen, daß es um Probleme geht? Oder: Einblicke in die spezifische Situation von Arbeitertöchtern und Arbeitersöhnen an der Universität. In: Schlüter (Hg.), 173-187.

Haas, E. (1999): Arbeiter- und Akademikerkinder an der Universität. Eine geschlechts- und schichtspezifische Analyse. Frankfurt a.M.

Haas, T. (2012): Soziale Herkunftsverhältnisse von Lehrern. Vom Zugang in ein uneinheitliches Akademikerfeld.

Harazd, B./Schürer, S. (2006): Veränderung der Schulfreude von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In: Schründer-Lenzen, A. (Hg.): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung: Migration – Schulleistung – Emotionalität. Wiesbaden, 208-222.

Hart, D./Edelstein, W. (1992): The relationship of self-understanding in childhood to social class, community type and teacher-related intellectual and social competence. In: Journal of cross-cultural psychology, 23, 253-365.

Hart, D./ Hofmann, V. et al. (1997): The relation of childhood peronality typest o andolescent behaviour and developement: A longitudinal study of Icelandic children. In: Development Psychology, 3, 195-205.

Hartmann, M. (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Frankfurt a. M.

Haeberlin, U./Niklaus, E. (1978): Identitätskrisen. Theorie und Anwendung am Beispiel des sozialen Aufstiegs durch Bildung. Bern.

Hascher, T. (Hg.): Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Bern u.a.

Heise, E./Rahm, T. (2007): Schulzufriedenheit. Eine empirische Untersuchung an Schülerinnen und Schülern zweier Gymnasien. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 54, 15-29.

Helsper, ,W. (2000): Wandel der Schulkultur. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3, 35-60.

Helsper W. (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beipiel der Schule. - Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Bd. 23. Wiesbaden, 115-145.

Helsper, W. (2009): Schulkultur und Milieu. Schulen als symbolische Ordnungen pädagogischen Sinns. In: Melzer & Tippelt (Hg.), 155-176.

Helsper, W./Kramer, R.-T./Brademann, S. /Ziems, C. (2007): Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die Sekundarstufe. Erste Ergebnisse eines qualitativen Längsschnitts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53, 477-490.

Helsper, W./Kramer, R..T./Hummrich, M./Busse, S. (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden.

Henz, U./Maas, I. (1995): Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion. In: Sahner & Schwendtner (Hg.), 389-393.

Hepp, R.-D. (2009): Das Feld der Bildung in der Soziologie Pierre Bourdieus. Systematische Vorüberlegungen. In: Friebertshäuser et al. (Hg.), 21-40.

Heitmeyer, W./Möller, R./Babka von Gostomski, C./Brüß, J./Wiebke, G. (2005): Forschungsprojekt „Integration, Interaktion sowie die Entwicklung von Feindbildern und Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen deutscher und türkischer Herkunft sowie bei Aussiedler-Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung ethnisch-kultureller Konfliktkonstellationen (Längsschnittstudie)“ Zwischenbericht II. Bielefeld.

Heyer, R./Palentien, C./Gürlevik, A. (2012): Peers. In: Bauer et al. (Hg.), 983-999.

Hildebrand, K./Stein, R. H. (1992): „Töchter der Arbeiterklasse“. Hochschulstudium und –beruf von Frauen in der DDR. In: Schlüter 1992 (Hg.), 144-127.

Hochmuth, U./Mangold, M. (Hg.), (2012): Bildung ungleich Humankapital. Symposium über die Ökonomisierung im Bildungssystem. Paderborn.

Hoffmann, D./Maack-Rheinländer, K. (Hg.), (2001): Ökonomisierung der Bildung.

Pädagogik unter den Zwängen des „Marktes“. Basel und Weinheim.

Hoffmann, M./Rink, D. (2006): Vom Arbeiterstaat zur de-klassierten Gesellschaft? Ostdeutsche Arbeitermilieus zwischen Auflösung und Aufmüpfigkeit. In: Bremer & Lange-Vester (Hg.), 262-284.

Höhne, T. (2012): Ökonomisierung von Bildung. In: Bauer et al. (Hg.), 797-812.

Homans, G. C. (1961): Social Behavior: Its Elementary Forms. London.

Hormel, U. (2010): Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In: Hormel, U./Scherr, A. (Hg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden, 173-196.

Hosenfeld, I./Helmke, A. (2004): Leistung und Wohlbefinden – unvereinbare Ziele. In: Hascher (Hg.), 113-132.

Hradil, S. (2005): Soziale Ungleichheiten in Deutschland. Wiesbaden.

Hradil, S./Immerfall, S. (Hg.), (1997): Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich. Opladen.

Hummrich, M. (2002): Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Opladen.

Hurrelmann, K. (1985): Soziale Ungleichheit und Selektion im Erziehungssystem. Ergebnisse und Implikationen aus der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung. In: Strasser, H./Goldthorpe, J. H. (Hg.): Die Analyse sozialer Ungleichheit. Kontinuität, Erneuerung, Innovation. Opladen, 48-69.

Hurrelmann, K. (1986): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim.

Hurrelmann, K./ Albert, M./TNS Infratest Sozialforschung (2006): 15. Shell Jugendstudie. Jugend 2006. Frankfurt.

Hurrelmann, K./Wolff, H. K. (1986): Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Weinheim.

Hyman, H.H. (1966): The value system of different classes. In: Lipset, S.M./Bendix, R. (Hg.): Class, status and power. London, 488-499.

Ingenkamp, K./Lissmann, U. (2005): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim und Basel.

Institut für Demoskopie Allensbach (2013): Was ist gerecht? Gerechtigkeitsbegriff und Wahrnehmung der Bürger. Allensbach am Bodensee.

Jacobsen, T./Edelstein, W. /Hoffmann, V. (1994): A longitudinal study oft he relationship between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. In: Developmental Psychology, 30, 112-124.

Jamieson, S. (2004): Likert scales: how to (ab)use them. Medical Education, 38, 1212-1218.

Janning, F. (1991): Pierre Bourdieus Theorie der Praxis. Analyse und Kritik der konzeptionellen Grundlegung einer praxeologischen Soziologie. Opladen.

Keller, M. (1976): Kognitive Entwicklung und soziale Kompetenz. Stuttgart.

King, V. (2006): Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In: King & Koller (Hg.), 27-46.

King, V. (2009): „Weil ich mich sehr lange Zeit allein Gefühlt hab‘ mit meiner Bildung…“. Bildungserfolg und soziale Ungleichheit unter Berücksichtigung von class, gender, ethnicity. In: Budde & Willems (Hg.), 53-72.

King, V./Koller, H.-C. (Hg.), (2006): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden.

Kluchert, G. (2009): Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema. In: Zeitschrift für Pädagogik, 55, 326-333.

KMK (2013) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003): Übergang von der Grundschule in die Schulen des Sekundarbereichs I. Informationsunterlage. – II A 1/Fu – 2411 – Bonn.

Koch, K. (2001): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Bd. 2. Der Übergang aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Opladen.

Koch, K. (2004): Von der Grundschule in die Sekundarschule. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, 549-565.

Kohlberg, L. (1974): Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt a.M.

Kolbe, F.-U./Sünker, H./Timmermann, D. (1994): Neue bildungssoziologische Beiträge zur Theorie institutionalisierter Bildung – Markierungen zur Theorieentwicklung. In: Sünker, H. (Hg.): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit: internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie. Frankfurt a. M., 11-33.

Koller, H. C. (2009): Bildung als Habituswandel? Zur Bedeutung der Sozialisationstheorie Bourdieus für ein Konzept transformatorischer Bildungsprozesse. In: Budde & Willems (Hg.), 19 -34.

Krais, B. (1996): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bolder, A.et al. (Hg.), 118-146.

Kramer, R.-T. (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezognener Bildungsfoschung. Wiesbaden.

Kramer, R.-T./Helsper, W. (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit. Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit, In: Krüger et al. (Hg.), 103-125.

Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch S./Ziems C. (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden.

Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch S./Ziems C. (2013): Das 7. Schuljahr. Wandlung des Bildungshabitus in der Schulkarriere? Wiesbaden.

Kristen, C. (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 52, 533-552.

Krüger, H.-H./Deppe, U. (2010): Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von schulischen Bildungsbiographien und Peerorientierung. In: Krüger et al. (Hg.), 185-201.

Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N. (Hg.), (2008): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen/ Farmington Hills.

Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hg.), (2010): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden.

Kubinger, K. D./Rasch, D./Yanagida, T. (2011): Statistik in der Psychologie. Vom Einführungskurs bis zur Dissertation. Göttingen.

Kurz, K./Kratzmann, J./von Maurice, J. (2007): Die BiKS-Studie. Methodenbericht zur Stichprobenziehung. Unveröffentlichtes Manuskript.

Lanfranchi, A. (2002): Schulerfolg von Migrationskindern: Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter. Opladen.

Lange-Vester, A./Teiwes-Kügler, C. (2004): Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. In: Engler & Krais, 159-187.

Lange-Vester, A. (2009): Bildungsaußenseiter. Sozialdiagnosen in der “Gesellschaft mit begrenzter Haftung”. In: Friebertshäuser et al. (Hg.), 267-285.

Lareau, A. (2011): Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life. Second Edition with an Update a Decade later. Berkeley and Los Angeles.

Lareau, A./Conley, D. (2008): Social class: how does it work? New York.

Laumann, E. O. (Hg.), (1970): Social Stratification. Research and Theory for the 1970s Indianapolis and New York.

Leenen, W./Rainer, H./Kreidt, U. (1990): Bildungsverständnis, Platzierungverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. Ergebnisse qualitativer Intervies mit „bildungserfolgreichen“ Migranten der Zweiten Generation. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36, 753-771.

Lehmann, R.H./Peek, R. (1997): LAU 5. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Bericht über die Erhebung im September 1996. Hamburg.

Leven, I./Schneekloth, U. (2007): Die Schule – frühe Vergabe von Lebenschancen. In: Hurrelmann, K./Andresen, S. (Hg.): Kinder 2007. 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt a.M., 111-142.

Liebau, E.(1987): Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann. Weinheim und München.

Lippl, B. (2003): Soziale Gerechtigkeit aus der Sicht der deutschen Bevölkerung. Ergebnisse der empirisch-sozialwissenschaftlichen Gerechtigkeitsforschung. Arbeitsbericht Nr. 95. Berlin.

Maaz, K./Baumert, J. (2009): Differenzielle Übergänge in das Sekundarschulsystem: Bildungsentscheidungen vor dem Hintergrund kultureller Disparitäten. In: Melzer & Tippelt (Hg.), 361-369.

Maaz, K./Baumert, J./Trautwein, U. (2009): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Baumert et al. (Hg.), 11-46.

Maaz, K./Nagy, G. (2009): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: Baumert et al. (Hg.), 153-182.

Maaz, K./Neumann, M./Trautwein, U./Wendt, W./Lehmann, R./Baumert, J. (2008): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Die Rolle von Schüler- und Klassenmerkmalen beim Einschätzen der individuellen Lernkompetenz durch die Lehrkräfte. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft, 30, 519-548.

Mansel, J./Spaiser, V. (2010): Hintergründe von Bildungserfolgen und –misserfolgen junger Migrant/innen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 2, 209-255.

Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.

Marotzki, W. (1997): Morphologie eines Bildungsprozesses. Eine mikrologische Studie. In: Nittel, D./Marotzki, W. (Hg.): Berufslaufbahnen und biographische Lernstrategien. Eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft. Baltmannsweiler, 83-117.

Mehan, Hugh (1992): Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretative Studies. In: Sociology of Education, 65, 1-20.

Melzer, W./Tippelt, R. (Hg.), (2009): Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen.

Metz-Göckel, S. (1992): Bildung, Lebensverlauf und Selbstkonzepte von „Arbeitertöchtern“. Ein Beitrag zur sozialen Mobilität und Individualisierung von Frauen aus bildungsfernen Schichten. In: Schlüter (1992), 36-65.

Meulemann, H. (2004): Sozialstruktur, soziale Ungleichheit und die Bewertung der ungleichen Verteilung von Ressourcen. In: Berger (Hg.), 115-136.

Mielck, A. (2005): Soziale Ungleichheit und Gesundheit. Einführung in die aktuelle Diskussion. Bern.

MPIB/IPN (1995) = Max Planck Institut für Bildungsforschung/Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (Hg.), (1995): Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU). Kurzbericht. Berlin und Kiel.

Müller, R. (2013): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen in der Grundschule. (Womit) Kann Schulerfolg prognostiziert werden? Eine Längsschnittuntersuchung

an Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I in Bayern und Sachsen. München.

Müller, W./Pollack, R. (2007): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder an deutschen Universitäten? In: Becker & Lauterbach (Hg.), 303-342.

Müller, W./Steinmann, S./Schneider, R. (1997): Bildung in Europa. In: Hradil & Immerfall, 177-246.

Münch, R. (2007a): Soziologische Theorie. Band 2: Handlungstheorie. Frankfurt a. M.

Münch, R. (2007b): Soziologische Theorie. Band 3: Gesellschaftstheorie. Frankfurt a. M.

Nash, R. (2006): Boudon. Realism and the cognitive habitus: Why an explanation of inequality/difference cannot be limited to a model of secondary effects. In: Interchange, 36, 275-293.

Niethammer, L. (1990): Kommentar zu Pierre Bourdieu: Die biographische Illusion. In: BIOS. In: Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, 1, 91-93.

Nohl, A.-M. (2005): Bildung, Migration und die Entstehung neuer Milieus in der männlichen Adoleszenz. In: King, V./Flaake, K. (Hg.): Männliche Adoleszenz. Frankfurt a.M., 77-99.

Nohl, A.-M. (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen. Opladen.

Nold, D (2010): Sozioökonomischer Status von Schülerinnen und Schülern 2008. Ergebnisse des Mikrozensus. In: Statistisches Bundesamt: Wirtschaft und Statistik 2/2010. Wiesbaden, 138-149.

Nunally, J. C. (1978): Psychometric Theory. 2nd. ed. New York.

OECD (2009): PISA im Focus 6 – Wenn Schüler Klassen wiederholen oder die Schule wechseln müssen: Was bedeutet das für die Bildungssysteme? Paris.

OECD (2012): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2012.

Oevermann, U. (1979): Sozialisationstheorie. Ansätze zu einer soziologischen Sozialisationstheorie und ihre Konsequenzen für die allgemeine soziologische Analyse. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 21, 143-186.

Oevermann, U./Allert, T./Gripp, H./Konau, E./Krambeck, J./Schroeder-Caesar, E./Schütze, Y. (1976): Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. In: Lepsius, M. R. (Hg.): Zwischenbilanz der Soziologie. Stuttgart, 274-295.

Oevermann, U. (2001): Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen, 78-128.

Oevermann, U. (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen,

D./Veith, H. (Hg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart, 155-181.

Ofner, U. S. (2003): Akademikerinnen türkischer Herkunft. Narrative Interviews mit Töchtern aus zugewanderten Familien. Berlin.

Óhidy, A. (Hg.), (2012): Heterogenität und Lehrerhandeln im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Fallstudien. Hohengehren.

Osipov, I./ Drucks, S./ Bauer, U. (2011): Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabeten. Ergebnisse einer fragebogengestützten Längsschnittbefragung von Schüler/innen der Jahrgangsstufen 9 und 10 an Förderschulen, Hauptschulen und Gymnasien. Endbericht. Essen.

Parsons, T. (1970): Equality and Inequality in Modern Society, or Social Stratification Revisited. In: Laumann (Hg.), 13-72.

Paulus, C. (2009): Die „Bücheraufgabe“ zur Bestimmung des kulturellen Kapitals bei Grundschülern. In: PsyDok. Volltextserver der virtuellen Fachbibliothek Psychologie. Universität des Saarlandes. http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2009/2368/ (Stand: 2/2015).

Paulus, W./Blossfeld, H. P. (2007): Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53, 491-508.

Pekrun, R./Jerusalem, M. (1996): Leistungsbezogenes Denken und Fühlen: Eine Übersicht zur psychologischen Forschung. In: Möller, J./Köller, O (Hg.): Emotionen, Kognitionen und Schulleistung. Weinheim, 3-21.

Pekrun, R./Schiefele, U (1996): Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In: Weinert, F. E. (Hg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen, 153-179.

Perrig, W. J. /Grob, A. (2000) (Eds.): Control of human behavior, mental processes, and consciousness: essays in honor of the 60th birthday of August Flammer. Mahwah, New York.

Peter, S. I. (1997): Kundenbindung als Marketingziel: Identifikation und Analyse zentraler Determinanten. Wiesbaden.

Pfeffer, G. (1985): Das fehlende Positive. Sozialdeterministische Aspekte bei Pierre Bourdieu und ihr möglicher „Aufklärungswert“. In: Neue Sammlung, 25, 279-297.

Phoenix, A./Frosh, S. (2005): Hegemoniale Männlichkeiten. Männlichkeitsvorstellungen und Ideale in der Adoleszenz. In: King, V./Flaake, K. (Hg.): Männliche Adoleszenz. Frankfurt a. M., 19-36.

Piaget, J. (1973): Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt a.M.

Pietsch, M. (2007):Schulformwahl in Hamburger Schülerfamilien und die Konsequenzen für die Sekundarstufe I. In: Bos, W./Gröhlich, C./Pietsch, M. (Hg.): KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen. Bd. 2. Münster, 127-165.

Prümmer, C. von (1997): Frauen im Fernstudium. Bildungsaufstieg für Töchter aus Arbeiterfamilien. Frankfurt a.M. und New York.

Pott, A. (2002): Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. Opladen.

Pott, A. (2006): Tochter und Studentin – Beobachtungen zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. In: King & Koller (Hg.), 47-66.

Rabe-Kleberg, U. (2009): Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Friebertshäuser et al. (Hg.), 45-54.

Raiser, U. (2007): Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft. Berlin.

Rauch, A. (1993): „…und was ist mit den Akademikertöchtern?“ Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Studienverhalten von Arbeitertöchtern und Akademikertöchtern. In: Schüter (Hg.), 148-172.

Rehbein, B. (2006): Die Soziologie Pierre Bourdieus. Konstanz.

Relikowski, I./Yilmaz, E./Blossfeld, H.-P. (2012): Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 52, 111-136.

Rieger-Ladich, M. (2005): Weder Determinismus, noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habitustheorie im Lichte neuerer Arbeiten. In: Zeitschrift für Soziologie für Erziehung und Sozialisation, 25, 281-296.

Rohleder, C. (1992): Aus den Sperrspitzen in die höheren Ränge der Gesellschaft? Zum Prozess der Studienfachwahl von Medizinerinnen aus Arbeiterfamilien und Momenten ihrer aktuellen beruflichen Verortung. In: Schlüter (Hg.), 124-143.

Rohlfs, C. (2011): Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden.

Rosenberg, Florian von (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld.

Rubin, K. H./Bukowski, W./Parker, J. G. (1998): Peer interactions, relationships and groups. In: Eischberg, M. (Ed.): Social, emotional and personality development. New York, 619-700.

Sahner, H./Schwendtner, S. (Hg.), (1995): 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Halle an der Saale 1995. Kongressband II. Opladen.

Schelsky, H. (1953): Wandungen der deutschen Familie in der Gegenwart. Dortmund.

Scherr, A. (2014): Unwahrscheinliche Bildungsprozesse. Über die Grenzen reproduktionstheoretischer Erklärungsansätze und den Erkenntnisgewinn soziologischer Subjekttheorien in der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung. In: Bauer, U./Bolder, A./ Bremer, H./Dobischat, R./Kutscha, G. (Hg.): Expansive

Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden, 291-309.

Schimpl-Neimanns, B. (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52, 636-669.

Schlüter, A. (Hg.), (1992): Arbeitertöchter und ihr sozialer Aufstieg. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und sozialer Mobilität. Weinheim.

Schlüter, A. (1992b):Arbeitertöchter des Ruhrgebiets im Studium. Naturwissenschafts- und Technikkompetenzen und sozialer Aufstieg – oder: „Obwohl Papa Schlosser war, haben wir Kinder studiert!“ Eine Exploration. In: Schlüter 1992 (Hg.), 82-123.

Schlüter, A. (1993) (Hg.): Bildungsmobilität. Studien zur Individualisierung von Arbeitertöchtern in der Moderne. Weinheim.

Schlüter, A. (1993b): Mobilitätserfahrung und Individualisierung von Arbeitertöchtern. Oder: Studium als Freiheit von der sozialen Herkunft? In: Schlüter (Hg.), 126-147.

Schlüter, A. (1999): Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien. Opladen.

Schmitt, L. (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur Konflikte. Wiesbaden.

Schneider, S. (2005): Lernfreude und Schulangst. Wie es 8- bis 9-jährigen Kindern in der Grundschule geht. In: Alt (Hg.), 199-230.

Schwingel, M. (1995): Bourdieu zur Einführung. Hamburg.

Schuhmacher, E. (2002): Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In: Mägdefrau, J./Schuhmacher, E. (Hg.): Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – neue Herausforderungen. Bad Heilbrunn, 253-270.

Sinus Lebensweltforschung (1992): Lebensweltforschung und soziale Milieus in West- und Ostdeutschland. Heidelberg.

Sinus Sociovision = Sinus Markt- und Sozialforschung GmbH. Heidelberg: sinus-institut.de

Sinus (2010): Update. Hintergründe und Fakten zum neuen Sinus-Milieumodell. Heidelberg, Berlin, Zürich.

Sinus (2011): Informationen zu den Sinus-Milieus 2011. Heidelberg, Berlin, Zürich.

Sirsch, U. (2000): Probleme beim Schulwechsel: die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule. Münster.

Solga, H./Wagner, S. (2010): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker & Lauterbach (Hg.),191-219.

Sprondel, W. M. (1970): Bildung, Ungleichheit und professionalisierte Lehrerschaft. In:

Soziale Welt 21 (1), 73-89.

Stecher, L. (2005): Schule als Familienproblem? Wie Eltern und Kinder die Grundschule sehen. In: Alt (Hg.), 183-197.

Statistisches Bundesamt (2012): Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2011 um 216000 Personen gestiegen. Pressemitteilung Nr. 326 vom 19.09.2012. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2011): Mikrozensus. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2011): Bildungsstand der Bevölkerung. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2009): Der Dienstleistungssektor. Wirtschaftsmotor in Deutschland. Ausgewählte Ergebnisse von 2003 bis 2008. Wiesbaden.

Stubbe, T. C. (2009): Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte. Soziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Münster.

Tepecik, E. (2011): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden.

Theling, G. (1986): “Vielleicht ware ich als Verkäuferin glücklicher” geworden. Arbeitertöchter & Hochschule. Münster.

Tränhardt, D./Weiss, K. (2012): “Bildungserfolgreiche” Migrantinnen und Migranten. In: Matzner, M. (Hg.): Handbuch Migration und Bildung. Weinheim und Basel.

Treiman, D. J. (1970): Industrialization and Social Stratification. In: Laumann (Edt.), 207-234.

Trautmann, M./Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden.

Truschkat, I. (2002): „Meine Eltern sind beide keine Akademiker“. Herkunftsbedingungen und habituelle Logiken von Studierenden als Reproduktionsfaktoren sozialer Ungleichheit. Eine biographieanalytische Untersuchung. Göttingen.

Vester, M. (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnung und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Engler & Krais (Hg.), 13-53.

Vester, M. (2005): Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In: Berger & Kahlert (Hg.), 39-70.

Vester, M. (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Georg, W. (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz, 13-54.

Vester, M./Gardemin, D. (2001): Milieu und Klassenstruktur. Auflösung, Kontinuität oder Wandel der Klassengesellschaft? In: Rademacher, C./Wiechens, P. (Hg.): Geschlecht-Ethnizität – Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz. Opladen, 219-274.

Vester, M./von Oertzen, P./Geiling, H./Hermann, Th./Müller, D. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt a.M.

Vincent, C./Rollock, N./Ball, S./Gillborn, D. (2013): Raising Middle-class Black Children: Parenting Priorities, Actions and Strategies. In: Sociology, 47, 427-442.

Wagner, C./Valtin, R. (2003): Noten oder Verbalbeurteilung? Die Wirkung unterschiedlicher Bewertungsformen auf die schulische Entwicklung von Grundschulkindern. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 45, 27-36.

Weischer, C. (2011): Sozialstrukturanalyse. Grundlagen und Modelle. Wiesbaden.

Whitty, G./Power, S./Halpin, D. (1998): Devolution and Choice in Education. The School, the State and the Market. Buckingham and Philadelphia.

Wiebke, G. (1999): Ergebnisse des quantitativen Untersuchungsteils. In: Vögele & Vester, (Hg.), 89-205.

Wigger, L. (2006): Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitustransformation und Bildungsprozessen. In: Friebertshäuser et. al. (Hg.), 101-118.

Wild, E./Hofer, M./Pekrun, R. (2006): Psychologie des Lernens. In: Krapp, A./Weidemann, B. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim und Basel, 279-317.

Woolfolk, A./Schönpflug, U. (2008): Pädagogische Psychologie. 10. aktualisierte Auflage. München.

Vögele, W./Bremer, H./Vester, M. (Hg.), (2002): Soziale Milieus und Kirche. Würzburg.

Vögele, W./Vester, M. (Hg.), (1999): Kirche und Milieus der Gesellschaft. Bd. I: Vorläufiger Abschlussbericht der Studie. Loccum.

Ziegenspeck, J. (1999): Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Bad Heilbrunn.

Zinnecker, J. (2002): Null Zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Ein Selbstbild. Opladen.