

Mischa Mandl

Habitus, Herkunft und Bildungserfolg
(Re-)Produktion und Legitimation sozialer Ungleichheit durch
das Bildungssystem

Diplomarbeit im Fach Soziologie
Institut für Soziologie
Fachbereich Gesellschafts- und Geschichtswissenschaften
TU Darmstadt

2012

Erstgutachter: Prof. Dr. Michael Hartmann

Zweitgutachter: Dr. Uwe Engfer

Die Soziologie wäre nicht eine Stunde Mühe wert, wenn sie ein für Experten reserviertes Wissen von Experten wäre.

Pierre Bourdieu

Inhalt

1.	Einleitung	4
2.	Bildung & Bildungserfolg – Begriffserklärung	6
2.1	Stellenwert schulischer Bildung in der Gesellschaft	6
2.2	Bildung – mehr als nur Schulbildung.....	8
2.3	Bildung und Bildungserfolg	14
3.	Habitus & Bildung.....	16
3.1	Primäre & sekundäre Herkunftseffekte	16
3.2	Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital als Ausdruck der sozialen Position.....	19
3.3	Milieu- statt Schichtanalyse	24
3.4	Habitus – Bindeglied zwischen sozialer Position und Schulerfolg	25
4.	Empirische Bestandsaufnahme.....	34
5.	Theoretische Betrachtung & Erklärungsansätze.....	41
5.1	Einfluss von Habitus, Milieu und Kapital.....	43
5.1.1	Kulturelle Passung.....	43
5.1.2	Selbsteliminierung – Bildungsentscheidungen als Habitus-Handlungen.....	55
5.1.3	Herkunft & Bildungserfolg.....	60
5.2	Fortschreibung & Legitimation sozialer Ungleichheit im Bildungswesen.....	63
5.2.1	Meritokratische Ideologie und formale Gleichheit.....	63
5.2.2	Hierarchisierung von Bildung & Kultur.....	66
5.2.3	Schule als Legitimationsinstanz sozialer Ungleichheit	68
6.	Reflexion, Kritik, Lösungen.....	70
6.1	Wider die Homogenisierung: Rationale Pädagogik	70
6.2	Frühkindliche Bildung als Lösung?	74
6.3	Schule – eine kritische Funktionsbetrachtung	77
6.4	„Mehr desselben“ – Bildungsreform als Neurose.....	79
6.5	„Bildung bekämpft Armut“ – Verkürzung eines gesellschaftlichen Problems.....	82
7.	Fazit.....	84
	Literaturverzeichnis.....	87

1. Einleitung

Obwohl es sich bei Bildungsungleichheit um eines der kontinuierlich behandelten Themen der soziologischen Forschung handelt, fristete es im öffentlichen Bewusstsein nach der ersten Hochphase der Bildungsungleichheitsforschung und anschließender Bildungsexpansion ein Schattendasein. Erst mit Erscheinen der ursprünglichen PISA-Studie ist Bildungs- und Chancenungleichheit wieder ins öffentliche und auch politische Bewusstsein gerückt. Wie jede der nachfolgenden PISA-Studien und die sie begleitenden Debatten offenbaren, weist das Problem der Bildungs- und Chancenungleichheit eine erhebliche Persistenz auf. Im Zuge der Bildungsexpansion konnte zwar die generelle Bildungsbeteiligung gesteigert und der Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen erweitert werden, doch sind sowohl diese Zugangschancen als auch die Chancen innerhalb der Bildungsinstitutionen weiterhin sozial ungleich verteilt, denn es hat lediglich eine quantitative Annäherung stattgefunden, die das Problem als solches allerdings nicht neutralisiert hat. Im Anschluss an die Bildungsexpansion sind gar neue soziale Schließungsmechanismen zu beobachten, die die erzielten Erfolge relativieren und die sozialen Bildungsungleichheiten wieder ansteigen lassen.

Zentrales Anliegen dieser Arbeit ist es, das Zustandekommen von Bildungsungleichheiten und deren Persistenz unter Zuhilfenahme des Habituskonzepts und darauf aufbauender Milieu- und Passungstheorien nachzuzeichnen, um daraus schließlich gesamtgesellschaftliche Beobachtungen und Konsequenzen in Bezug auf den Abbau oder die Vermeidung von Bildungsungleichheiten abzuleiten. Im Mittelpunkt steht dabei der Begriff des milieuspezifischen Habitus und einer entsprechenden Kultur, die je nach sozialer Position divergierende Inhalte und Praxen umfasst und die aufgrund dieser immanenten Differenzen unterschiedliches Potential zur Anknüpfung an und Identifikation mit schulischen Bildungsinhalten aufweist. Anders ausgedrückt: Alltagsweltliche Bildung und schulische Bildung zeichnen sich je nach sozialer Herkunft durch einen unterschiedlichen Grad an Kompatibilität aus.

Um die Bedeutung der daraus resultierenden Bildungsungleichheiten aufzuzeigen, widmet sich Kapitel 2 zunächst dem gesellschaftlichen Stellenwert schulischer Bildung. Diese ist in der gegenwärtigen Gesellschaft nicht nur zentrale Determinante beruflicher Chancen, sondern auch für individuelle Gesundheit, soziale Integration, politische Teilhabe und persönliches Wohlbefinden von entscheidender Bedeutung. Im Anschluss daran erfolgt eine differenzierte Betrachtung des Bildungsbegriffs, um eine Verkürzung desselben auf schulische Bildung zu vermeiden und die Untersuchung der sozialspezifischen Kompatibilität oder Inkompatibilität zwischen Alltagsbildung und schulischer Bildung überhaupt zu ermöglichen.

In Kapitel 3 werden daraufhin die theoretischen Grundlagen der Arbeit dargestellt, wobei grundsätzlich von einer analytischen Trennung in primäre und sekundäre Disparitäten ausgegangen wird. Zur Untersuchung dieser Disparitäten ist der Begriff des kulturellen Kapitals von entscheidender Bedeutung, das gemeinsam mit ökonomischem und sozialem Kapital die

Bildungschancen beeinflusst. Da das kulturelle Kapital des Herkunftsmilieus bzw. der Herkunftsfamilie auch Verhaltensweisen und Dispositionen, letztlich den Habitus prägt, soll selbiger zunächst erläutert und schließlich als Bindeglied zwischen sozialer Position und Schulerfolg begriffen werden, weswegen zugunsten des Milieus als bevorzugte analytische Herkunftskategorie argumentiert wird.

Kapitel 4 präsentiert als Grundlage für das weitere Vorgehen eine fragmentarische empirische Bestandsaufnahme der Bildungs- und Chancenungleichheit, hauptsächlich im Bereich Schule und Hochschule. Da sich diese Arbeit auf Erklärungsansätze der Chancenungleichheiten und deren gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge konzentriert, stellt das empirische Kapitel dementsprechend keine umfassende Betrachtung dar, sondern stellt exemplarische Daten vor, die die Dimension der Chancenungleichheit verdeutlichen sollen.

Daran anknüpfend werden in Kapitel 5 theoretische Betrachtungen und Erklärungsansätze der bestehenden Ungleichheiten diskutiert. Mit Rückgriff auf die zuvor dargelegten analytischen Grundlagen wird der Einfluss von Habitus, Milieu und Kapitalzusammensetzung als herkunftsspezifische kulturelle Passung mit der schulischen Kultur verstanden und anhand von Übergängen innerhalb des Schulsystems als auch anhand so genannter Selbsteliminierung, die im Gegensatz zum weitverbreiteten Rational-Choice-Paradigma als Habitushandlungen begriffen werden, dargestellt. Ausgehend von diesen Beobachtungen wird der Frage nachgegangen, inwieweit das Bildungswesen durch Mechanismen wie formale Gleichbehandlung und die Hierarchisierung von Kultur selbst soziale Ungleichheit fortschreibt und legitimiert.

Abschließend widmet sich Kapitel 6 der Reflexion der Erklärungsansätze, um daraus gesamtgesellschaftliche Konsequenzen und Lösungsmöglichkeiten abzuleiten. Sowohl das Prinzip der Homogenisierung, sei es die Homogenisierung der Lerngruppen oder die Homogenisierung der anzustrebenden Kultur und entsprechender Habitus, die zunehmende Verschulung frühkindlicher Bildung als auch die Rolle der Schule als solche werden einer kritischen Betrachtung unterzogen, um letztlich die Frage aufzuwerfen, ob Reformen des Bildungswesens überhaupt im Stande sein können, ein Problem zu lösen, das vielmehr gesamtgesellschaftlicher Natur ist.

2. Bildung & Bildungserfolg – Begriffserklärung

2.1 Stellenwert schulischer Bildung in der Gesellschaft

Um die generelle Tragweite und die individuelle Bedeutung von Bildungs- und entsprechenden Chancenungleichheiten angemessen zu begreifen, ist es nötig, zuallererst auf den gegenwärtigen gesellschaftlichen Stellenwert schulischer Bildung einzugehen, da die Relevanz von Bildungsungleichheiten von der Bedeutung der institutionellen Bildungsbeteiligung und ihrer Bildungsabschlüsse für gesellschaftliche Partizipation abhängt (vgl. Hillmert, 2007, S. 78). Aus dieser Sicht ist dabei zunächst weniger Bildung an sich von Interesse, d.h. ihre konkreten Inhalte, Formen oder etwa das Streben nach Bildung um der Bildung willen, sondern die Auswirkungen, die unterschiedliche Bildungsabschlüsse und damit die bestehenden Chancenungleichheiten, die auf dem Weg zum Erhalt dieser Bildungsabschlüsse vorzufinden sind, auf die individuellen Lebens-, Einkommens und Partizipationschancen ausüben. Trotz zahlreicher weiterer sozialer Ungleichheitsdimensionen, wie etwa Ungleichheiten nach Geschlecht oder Migrationsstatus, aufgrund Behinderung oder Familiensituation, und trotz Verschiebungen zwischen den Dimensionen, sind weiterhin Bildung und Beruf die „entscheidenden ungleichheitsrelevanten Determinanten“ (Büchner, 2003, S. 11f), wobei sowohl der berufliche Status als auch das erzielte Einkommen wiederum stark vom Bildungsniveau abhängig sind und sich die entsprechende Korrelation zwischen Bildung und Beschäftigung in Deutschland über OECD-Durchschnitt bewegt (vgl. OECD, 2010b). Bildung ist somit zunächst einmal der einflussreichste Faktor in Hinblick auf beruflichen Erfolg und Einkommen, was aufgrund des zentralen Stellenwerts der Erwerbsarbeit bereits erahnen lässt, dass soziale Disparitäten bei der Bildungsbeteiligung somit nicht nur für die Perspektiven und Chancen auf dem Arbeitsmarkt von Relevanz sind, sondern auch für die – über ökonomische Sicherheit damit mindestens implizit zusammenhängenden – Dimensionen der individuellen Lebenschancen, der Selbstverwirklichung, der politischen, sozialen und kulturellen Teilhabe (vgl. Solga & Dombrowski, 2009; Solga, 2005) sowie der physischen als auch psychisch-emotionalen Gesundheit.

Infolge der Bildungsexpansion konnte zwar quer durch die Schichten der Zugang zu höherer Bildung ausgebaut und somit eine quantitative Annäherung vollzogen werden, wenngleich sie das Problem ungleicher Bildungschancen als solches nicht hat lösen können, doch ist aufgrund dieser Öffnung und der damit einhergehenden zunehmenden Verbreitung höherer Bildungstitel gleichzeitig „die Bildung an sich wichtiger und die Kopplung von Bildung und Lebenschancen immer enger geworden“ (Becker & Lauterbach, 2007a, S. 21; vgl. Vester, 2004; Müller W., 1998). Dies betrifft vor allem die akademischen Abschlüsse, deren Bedeutung für Berufs- und Lebenschancen enorm angestiegen ist und eine Spaltung zwischen akademischen und nichtakademischen Berufen sowie Milieus bewirkt, die durch soziale Schließungsbestrebungen der letzten Jahrzehnte zusätzlich an Schärfe gewonnen hat, wodurch

letztere „immer mehr unter das statistische Einkommensmittel sinken“ (Vester, 2006, S. 47). Besonders hervorzuheben ist im Kontext dieser Kopplung von Bildung und Lebenschancen die Gruppe der Geringverdiener, die in den letzten zwanzig Jahren nicht nur Reallohnverluste zu beklagen hatte (vgl. Möller, 2011), sondern auch am stärksten von Arbeitslosigkeit und prekären Beschäftigungsverhältnissen betroffen ist (vgl. Solga & Dombrowski, 2009). So befanden sich im Jahr 2006 beispielsweise 30 % der Arbeitnehmer ohne beruflichen Bildungsabschluss und nur 3,7 % der Arbeitnehmer mit Hochschulabschluss in einem Niedriglohnverhältnis, gleichzeitig hat sich das Risiko dauerhafter Armut für jene unteren Einkommensgruppen seit den achtziger Jahren signifikant erhöht (vgl. Statistisches Bundesamt, 2011).

Wie bereits angeschnitten, ist im Kontext ungleicher Bildungschancen nicht nur der direkte Einfluss von Bildung auf den Erwerbsstatus von Relevanz, sondern auch die Zusammenhänge zwischen Bildung und dem darüber erzielten Berufsstatus auf der einen sowie individueller Lebensgestaltung und Entfaltungsmöglichkeiten auf der anderen Seite. Es ist nicht nur eine Korrelation zwischen Bildungsniveau und körperlicher Gesundheit nachweisbar (vgl. Mathe, 2005; Quenzel & Hurrelmann, 2010; Statistisches Bundesamt, 2011), das Fehlen von Bildungsabschlüssen kann in einer mehr und mehr auf höhere institutionalisierte Bildung fixierten Gesellschaft auch Grund für Ausgrenzung und damit einhergehende psychische Belastungen sein: „Allgemeinschulische und berufliche Bildung sind zunehmend nicht nur essentielle Bedingung dafür, an der Erwerbsgesellschaft zu partizipieren, sondern schon dafür, überhaupt als Gesellschaftsmitglied ernst genommen zu werden“ (Ludwig-Mayerhofer & Kühn, 2010, S. 143). Bildung ist zudem notwendige Voraussetzung für effektive politische Partizipation als auch Grundlage für mögliche individuelle Emanzipation. Folglich besteht die Kehrseite der gesellschaftlichen, sozialen und politischen Inklusion, die mit einem hohen Bildungsniveau einhergeht, in der Ausgrenzung jener, denen eine solche – nicht zuletzt aufgrund ungleicher Bildungschancen – schlicht verwehrt bleibt: „Außer kranken Menschen und Menschen in hohem Alter sind es vorrangig Personen mit niedrigem Bildungsniveau und fehlendem Berufsabschluss, die sich von Ausgrenzung betroffen sehen“ (Ditton, 2010, S. 56).

All diese Faktoren, von den Erwerbs- über die Selbstverwirklichungschancen, die politische wie soziale Teilhabe bis hin zur körperlichen und psychischen Gesundheit, verdeutlichen den zentralen Stellenwert, den institutionalisierte Bildung für das gesellschaftliche Leben einnimmt, und damit gleichzeitig die enorme Tragweite sozial ungleicher Bildungschancen, denn „[d]ie Sozialchancen eines Individuums in einer Gesellschaft scheinen demnach wesentlich vom Bildungsniveau und -erfolg abzuhängen“ (Maaz, 2006, S. 25). Letztlich kann und muss daher festgehalten werden, dass Bildung nur dann emanzipatorischer und grundsätzlich positiver Beitrag im Sinne der genannten Faktoren sein kann, wenn sie jedem unabhängig von der Herkunft gleichermaßen zur Verfügung steht, andernfalls „handelt es sich

um eine Aufstiegs-, aber auch um eine Aufsteigerideologie“ (Butterwegge, 2010, S. 537)¹. Wie die Bildungsforschung immer wieder aufzeigt, entspricht dieses Idealbild keineswegs der Realität. Institutionalisierte Bildung und deren Abschlüsse sind somit nicht nur „eine der zentralen Determinanten der *intragenerationale* Kumulation sozialer Ungleichheiten im Lebensverlauf“ (Solga & Dombrowski, 2009, S. 7), sondern tragen über die in folgenden Kapiteln noch zu zeigenden sozial ungleich verteilten Bildungschancen auch in der Generationenabfolge zur Reproduktion sozialer Ungleichheit bei. Es ist anzunehmen, dass der ansteigende Stellenwert höherer Bildungsabschlüsse, der infolge zunehmender Automatisierung auch durch das Wegfallen einfacher Tätigkeiten und den damit verbundenen gesteigerten relativen Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften befeuert wird, die erneuten Schließungsprozesse der letzten Jahrzehnte zukünftig noch verschärfen (vgl. Becker & Lauterbach, 2007a) und den gegenwärtigen Trend fördern wird, neue Bildungsmöglichkeiten in Form von Privatschulen oder Eliteuniversitäten zu nutzen bzw. zu etablieren, um die Öffnungsprozesse der Bildungsexpansion zu revidieren und Exklusivität aufrechtzuerhalten, was vor allem bildungsnahen Milieus zugutekommt – „Bildung ist damit zum Kampfgegenstand zwischen den sozialen Milieus geworden“ (Vester, 2004, S. 34).

2.2 Bildung – mehr als nur Schulbildung

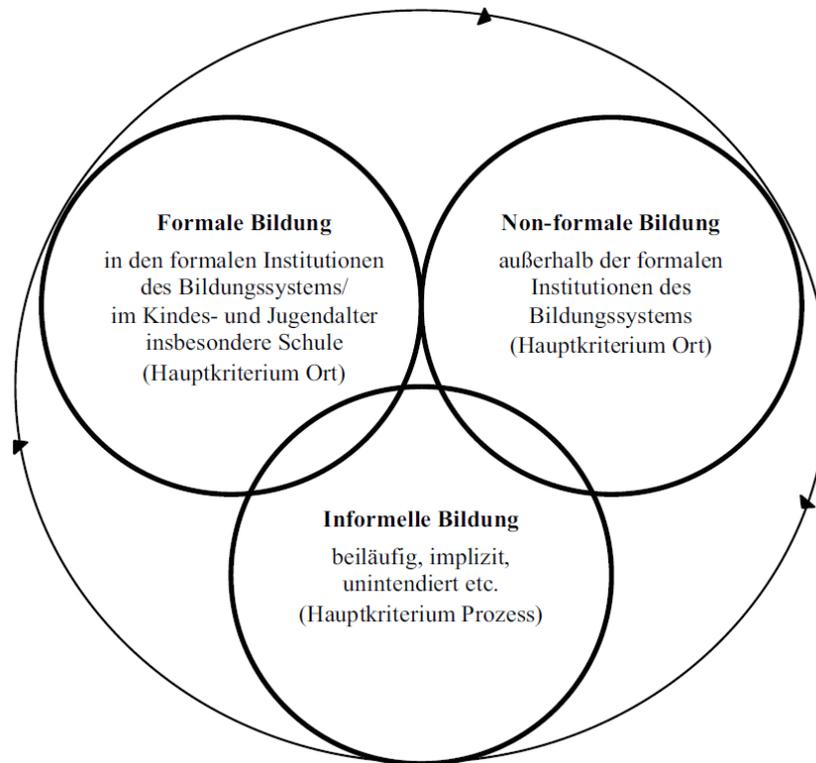
Während Bildung „im traditionellen Sinne (...) als die erarbeitende und aneignende Auseinandersetzung mit der Welt schlechthin und Inbegriff der Selbstverwirklichung des Menschlichen im Menschen“ (Büchner, 2003, S. 7) verstanden wird, die Selbstentfaltung und Emanzipation ermöglicht, hat der vorangegangene Abschnitt demgegenüber deutlich gemacht, dass es vor allem die staatlich anerkannten Bildungsabschlüsse und -titel sind, d.h. institutionalisierte Bildung, die für die beruflichen Chancen und damit letztlich die soziale Statuszuweisung ausschlaggebend sind. Dieses Gewicht institutionalisierter Bildung verleitet zur Nutzung eines verkürzten Bildungsbegriffs, der Bildung auf die Inhalte und Abschlüsse eben jener institutionalisierten Bildungsgänge reduziert und damit kurzerhand Bildungsprozesse und -inhalte außerhalb schulischer Sphären negiert, womit die in Bildungserfolg und -misserfolg sich niederschlagende (In)Kompatibilität zwischen herkunftsspezifischer, im Habitus inkorporierter Bildung und den institutionalisierten Bildungsvorstellungen aus dem analytischen Blickfeld verschwindet: „Die häufig anzutreffende Gleichsetzung von Bildung und erworbenen Bildungspatenten, die auf der Grundlage standardisierter Bildungsinhalte erworben werden, verfehlt diejenigen Momente von Bildung, die quer zu den in der Schule vermittelten Bildungsformen und -inhalten liegen“ (Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer, & Bauer, 2003, S. 27; vgl. Bittlingmayer, 2006). Um eine derartige Verkürzung zu vermeiden, ist zunächst eine differenzierte Betrachtung und Gegenüberstellung der Begriffe *Sozialisation*, *Bildung* und *Erziehung* notwendig.

¹ Sofern nicht anders angegeben, sind hier wie im Folgenden alle Hervorhebungen gemäß Original.

Sozialisation ist als allumfassender Begriff zur Beschreibung „der sozialen Gestaltung von verlässlichen Sozialbeziehungen und der intergenerationalen Tradierung sozialen Handlungswissen“ (Grundmann, 2011, S. 63) zu verstehen, auf dessen Grundlage die Begriffe Bildung und Erziehung auf die konkrete inhaltliche Ausgestaltung dieses Sozialisationsprozesses abheben. Sämtliche Handlungen und Prozesse, die dazu beitragen, einem Akteur die Eingliederung in seine soziale Umwelt zu ermöglichen, an deren gesellschaftlichem Leben teilzunehmen und teilzuhaben sowie sein Verständnis über diese Prozesse zu erweitern, sind als Sozialisation zu begreifen. Demgegenüber bezeichnet der Begriff **Bildung** die „Kultivierung von Handlungswissen einzelner Individuen“ (ebd.), **Erziehung** „die Etablierung sozial erwünschter Eigenschaften von Personen durch Bezugspersonen“ (ebd.); beide Begriffe dienen demzufolge zur inhaltlichen Konkretisierung und Differenzierung von Sozialisationsprozessen. Bildung ist gemäß dieser abstrakten Definition keineswegs beschränkt auf institutionalisierte Bildungsprozesse, sondern umfasst jede Art von Handlungswissen, die einem Akteur *nachhaltig* zur Einbindung in das soziale Leben verhilft, wobei dieses Wissen in schulischen Einrichtungen, durch Traditionen oder schlicht im alltäglichen Leben weitergegeben und erworben werden kann (vgl. Suderland, 2004) – nicht immer widerspruchsfrei. Wie dieser Fokus auf Einbindung in die gesellschaftliche Umwelt bereits nahelegt, orientieren sich sowohl Bildung, zumindest jene, die von außen zielgerichtet an ein Individuum herangetragen wird, als auch Erziehung an solchen Verhaltensweisen und Wissensbeständen, die den gegenwärtigen sozialen Normen und Vorstellungen, den Anforderungen und Einschränkungen der gesellschaftlichen Welt entsprechen, „indem sie vor allem jene Eigenschaften und Fähigkeiten in den Blick nehmen, die gesellschaftlich wertgeschätzt werden“ (Grundmann, 2011, S. 64), wodurch die zu Erziehenden und zu Bildenden entsprechend geformt und auf das gesellschaftliche Leben vorbereitet werden sollen. Somit verfolgen Bildung und Erziehung in der Regel mindestens implizit systemfunktionale Ziele, die den Rahmen für die Formen und Inhalte von Bildung vorgeben und eine mit diesem kompatible Erziehung bedingen. Unter Berücksichtigung des bereits dargestellten Stellenwerts schulischer Bildung, ist selbige in der gegenwärtigen Gesellschaft mit ihrem Fokus auf formale Bildungsgänge und -abschlüsse „einer Funktionalisierung durch gesellschaftliche Institutionen“ (ebd., S. 70) unterworfen, die eine Erziehung bedingt, die – soweit ihr das möglich ist – versucht, den Anforderungen dieser Funktionalisierung durch Anpassung innerfamiliärer oder generell alltagspraktischer Bildungs- und Erziehungsprozesse entgegenzukommen, zum Beispiel durch gezielte Vorbereitung auf schulische Bildungsinhalte. Zu Spannungsverhältnissen kommt es dabei, wenn diese Bildungs- und Erziehungsprozesse der unmittelbaren Lebensumwelt, d.h. des Bezugs- und Herkunftsmilieus, jenen Bildungsanforderungen widersprechen, die von den gesellschaftlichen Institutionen gefordert und vorausgesetzt werden – sind die Bildungsinhalte der Schule für das alltägliche Leben eines Schülers irrelevant oder umgekehrt, passt also der Habitus des Schülers, der die

herkunftsspezifischen Bildungsinhalte inkorporiert hat, nicht zu den institutionellen Erfordernissen, so entstehen Inkompatibilitäten, die in der Regel zu schulischem Misserfolg führen (vgl. dazu Kapitel 5).

Abbildung 1. Drei Arten der Bildung.



Quelle: Rohlf, 2011, S. 41.

Zum Verständnis des Zustandekommens derartiger Inkompatibilitäten zwischen individuellem Habitus und schulischen Anforderungen ist eine weitere Differenzierung des Bildungsbegriffs notwendig (vgl. Abbildung 1), die der Verkürzung auf institutionelle Bildung entgegnet.

Neben **formaler**, staatlich sanktionierter Bildung, die das Monopol über die Vergabe der in der Regel für die berufliche und soziale Position ausschlaggebenden Bildungstitel innehat und nicht nur strukturiert wie zielgerichtet, sondern ferner in eigens dafür geschaffenen, symbolisch wie auch juristisch legitimierten Institutionen mit hierarchischen Strukturen, vorgegebenen Regeln, ständiger Leistungszertifizierung und Teilnahmeverpflichtung stattfindet, kann strukturierte und zielgerichtete Bildung auch **non-formal**, außerhalb der formalen Bildungs- und Berufsbildungsinstitutionen vonstattengehen, beispielsweise in Vereinen, Nachmittagskursen, Verbänden oder in Form von Nachhilfeangeboten, wobei nebst eingeschränkter Zertifizierungsmöglichkeit dieser Art von Bildung die freiwillige, nichtverpflichtende Teilnahme an derartigen Bildungsangeboten das zentrale Charakteristikum non-formaler Bildung darstellt (vgl. Rohlf, 2011). Nicht minder relevant ist allerdings das Lernen im **informellen** Kontext, das

spontan vom individuellen Akteur ausgeht, sich ungeplant vollzieht und „indirekt und gewöhnlich anlassbezogen-sporadisch-zufällig, also situativ an akuten Einzelproblemen und deren Lösung orientiert, unzusammenhängend, vordergründig-utilitaristisch wie unkritisch-unreflektiert“ (Rohlf, 2011, S. 39) ist. Zwar kann informelle Bildung bisweilen zertifiziert werden (man denke etwa an Kopfnote), doch unterliegen die Bildungsprozesse an sich keiner Struktur oder Steuerung und folgen keinen formalen Vorgaben, die als Grundlage einer Bewertung nötig wären, sodass in der Regel keine Zertifizierung informeller Bildung möglich ist. Von entscheidender Bedeutung ist zudem, dass informelle Bildung „in der natürlichen (sozialen) Umwelt der Bildungsakteure“ (ebd.) stattfindet und sich dadurch auszeichnet, „dass Lernsituation und praktischer Verwendungszusammenhang zusammenfallen“ (Dravenau & Groh-Samberg, 2005, S. 118). Was auf derartige informell-situative Weise gelernt wird, weist stets unmittelbaren Bezug zur konkreten Lebenswelt des Akteurs auf (vgl. Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau, & Groh-Samberg, 2007), sei es im Kontext der Lösung eines alltagspraktischen Problems oder der Kommunikation mit den umgebenden Mitmenschen, während formale Bildung einen solchen Alltagsbezug zwar aufweisen *kann*, dieser aber nicht selbstverständlich ist, da sich außer bei bildungsnaher Herkunft die „Lern- und Bildungsprozesse in der Familie deutlich von jenen unterscheiden, die in institutionalisierten Bildungseinrichtungen vorherrschen“ (ebd., S. 43) – als Beispiel sei hier nur auf das Lesen klassischer Literatur verwiesen, das für einen Schüler durchaus mit dessen Alltagspraxis kompatibel sein kann, sofern dieser in einem entsprechenden kulturellen Umfeld aufgewachsen ist; es verliert jedoch jegliche außerschulische Relevanz für einen Schüler, in dessen Alltagspraxis das Lesen an sich oder diese konkrete Form der Literatur (so gut wie) keine Rolle spielt. Dieses herkunftsspezifische kulturelle Erbe, das sich für das Passungsverhältnis mit der Schule verantwortlich zeichnet, wird, da die Vererbung in Form informeller Bildung stattfindet, „auf osmotische Weise übertragen, ohne jedes methodische Bemühen und jede manifeste Einwirkung“ (Bittlingmayer & Grundmann, 2006, S. 76).

Die hier vollzogene Trennung² in formale, non-formale und informelle Bildung soll trotz des großen Gewichts, das die formale Bildung in Hinblick auf beruflichen Erfolg und Statuszuweisung einnimmt, nicht zu einer Hierarchisierung der verschiedenen Erscheinungsformen von Bildung verleiten, sondern das oftmals auf institutionelle Bildung verengte Bildungsverständnis erweitern. Eine solche Hierarchisierung nämlich würde die Tatsache entwerten und negieren – womit nun seinerseits keine umgekehrte Hierarchisierung nahegelegt, sondern jede Form der Hierarchisierung an sich in Frage gestellt werden soll –, „dass der weitaus größte Teil aller menschlichen Lernprozesse (...) außerhalb der

² Bei der hier vollzogenen Trennung in formale, non-formale und informelle Bildung handelt es sich vorrangig um eine Trennung analytischer Natur, da sich die Bildungsformen in der alltäglichen Praxis durchaus überschneiden und deren Grenzen verschwimmen können (vgl. Abbildung 1), so z.B. bei Gesprächen, beim Spielen oder anderen Handlungen im schulischen Kontext, die zwar am Ort formaler Bildung stattfinden, allerdings nicht zu den formalen Lerninhalten zählen.

Bildungsinstitutionen stattfindet“ (Rohlf, 2011, S. 47). Bildung beginnt demzufolge nicht erst mit formalen Bildungsformen, sondern bereits mit den in den Habitus eingehenden alltäglichen Lern- und Bildungsprozessen eines Heranwachsenden in Familie und genereller Lebenswelt, die den Großteil der Erfahrungen nicht nur, aber besonders im Kindesalter ausmachen; gelernt wird also vorwiegend „durch Praxis, durch Nachmachen und Mittun, durch Aneignung von Routinen und Gewohnheiten und durch die dementsprechende Entwicklung von Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsmustern, die aus der Herkunftskultur stammen und in ihr Sinn haben“ (Liebau, 2009, S. 47).

Diese Ausführungen machen deutlich, dass die Aneignung von Bildung, d.h. das Lernen „nicht nur als bewusste kognitive, sondern auch als eher unbewusste psychische und gefühlsmäßige Verarbeitung von Eindrücken, Informationen, Erlebnissen etc.“ (Rohlf, 2011, S. 36) verstanden werden muss, das sich „bewusst wie unbewusst, intentional wie beiläufig, theoretisch wie praktisch“ (ebd.) vollzieht. Bildungsprozesse, begriffen als Inkorporierung von Kultur (vgl. Kapitel 3), und das mit ihnen verbundene Lernen finden daher nur selten rein kognitiv, sondern vielmehr habituell statt – während formale Bildung eher auf der rationalen Ebene anzusiedeln ist, geschieht das grundlegende, informelle Lernen mehrheitlich beiläufig und ohne gezielte Intention, woraus weiteres Konfliktpotential erwachsen kann, weil etwaige Inkompatibilitäten zwischen formalen Bildungsanforderungen und Habitus infolgedessen nicht allein durch rationale Intervention oder Reflexion auflösbar sind.

Diese wesentlichen Unterschiede zwischen den formalen, in ausgewiesenen Bildungseinrichtungen stattfindenden und den informellen, sich in der Familie vollziehenden Bildungsprozessen machen deutlich, welche analytische Kurzsichtigkeit eine Verengung des Bildungsbegriffs auf institutionalisierte Bildungsprozesse zur Folge hat, die nur formalem Lernen einen Wert zuschreibt und „mit dem informellen Lernen eher «Nichtbildung» [assoziiert], weil Spiel und «tun und lassen können, was man will» mit Verschwendung von Bildungsressourcen gleichgesetzt wird“ (Dollase, 2007, S. 6; vgl. Rohlf, 2011), womit all jene Bildungsformen, -prozesse und -inhalte jenseits der institutionellen Vorgaben und damit auch die daraus resultierenden Passungs- oder Konfliktverhältnisse ignoriert werden. Wenn nicht gar explizit, so liegt diesem auch in der empirischen Bildungsforschung verbreiteten hierarchischen Bildungsverständnis (dazu kritisch Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau, & Groh-Samberg, 2007; Grundmann, 2011) doch zumindest implizit eine Defizitlogik zugrunde, die sämtliche herkunftsspezifischen Bildungsprozesse abwertet und als minderwertig betrachtet, solange diese nicht im schulischen Kontext anschlussfähig oder verwertbar sind, was gleichzeitig die dieser Hierarchisierung zugrundeliegende Vorstellung und den Anspruch reproduziert, bei schulischer Bildung handele es sich um die (einzig) legitime Form von Kultur (vgl. Kapitel 5; Bock, 2008; Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer, & Bauer, 2003). Wenngleich durch Zertifizierung, staatlich anerkannte Abschlüsse, Orientierung an Lehrplänen und weitgehende Standardisierung von Lernprozessen und -inhalten die schulische Bildung als

legitime Bildung ausgewiesen ist, die für Statuszuweisung und als Qualifikationsnachweis für beruflichen Ein- oder Aufstieg herangezogen wird, so darf doch nicht übersehen werden, dass außerschulische Bildungsprozesse auch dann stattfinden, „wenn schulische Bildungsverläufe fehlschlagen, verkürzt oder abgebrochen werden“ (Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer, & Bauer, 2003, S. 27) – nur werden eben diese vermeintlich unnützen Bildungsprozesse und -inhalte selbst dann nicht als legitime Bildung anerkannt, wenn sie für den konkreten Akteur zum täglichen Überleben in Milieu und Gesellschaft von teils existentieller Bedeutung sind.

Wie hieran deutlich wird, bedingt die Formalisierung von Bildung nicht nur eine Hierarchisierung von Kultur, die mit dieser Institutionalisierung und der damit einsetzenden Abwertung außerschulischer Bildungsprozesse einhergeht, sondern formt Bildung generell zu einem „ökonomisch-politischen Instrument“, das vordergründig zwar mit den Versprechen von Emanzipation, Mündigkeit und Selbstverwirklichung maskiert wird, dabei allerdings nur „jene Kulturtechniken vermittelt [und akzeptiert; MM], die politisch und ökonomisch gewollt sind“ (Grundmann, 2011, S. 72). Erziehung erschöpft sich in diesem Sinne darauf, die Ausprägung eines möglichst schulkonformen Habitus zu fördern bzw. sicherzustellen, der sowohl ‚leistungsfähig‘ ist als auch die erwünschten Charakterzüge aufweist – „eine gute Erziehung zeichnet sich demnach durch optimale Vorbereitung auf die Schule aus“ (ebd., S. 70), demgegenüber eine Erziehung, die eine solche Vorbereitung nicht leisten kann (oder will), automatisch als defizitär betrachtet wird. Insofern kann von einem emanzipatorischen Element überhaupt nur dann die Rede sein, wenn die Bildungsanforderungen sich mit den eigenen Lebensentwürfen und – unmittelbar relevanter – den Anforderungen des täglichen Lebens decken oder diesen zumindest nicht widersprechen; in jedem anders gelagerten Fall findet das Gegenteil von Emanzipation statt, nämlich eine die soziale Hierarchie reproduzierende symbolische und strukturelle Gewalt (vgl. Abschnitt 5.2.3), vermittelt über die Abwertung herkunftsspezifischer kultureller Praktiken, indem „Erziehung und Bildung (...) zur Selektion und Legitimation ungleicher Lebenschancen herangezogen“ (Grundmann, 2011, S. 64) werden.

Völlig unbeachtet bleiben bei der Verkürzung des Bildungsbegriffs und der damit verknüpften Hierarchisierung von Kultur die Perspektiven der betroffenen Akteure, die über eine jeweils eigene, herkunftsspezifische Kultur mit divergierenden Bildungsstrategien verfügen und diese in das institutionelle Bildungssystem hineinragen, wo ihnen aufgrund ihrer Anschlussfähigkeit entweder Akzeptanz entgegengebracht wird und sich ein Gefühl der selbstverständlichen Zugehörigkeit einstellen kann, oder infolge kultureller Differenz strikte Abwertung entgegenschlägt und ein diffuses Gefühl der Nichtzugehörigkeit entsteht, was u.a. das Phänomen der Selbsteliminierung zur Folge hat, also das verfrühte Ausscheiden aus dem Bildungssystem oder die Beschränkung auf objektiv wenig ertragreiche, aber subjektiv als sicher empfundene Bildungswege (vgl. Abschnitt 5.1.2). Wie deutlich geworden sein sollte, ist zum Verständnis dieses Passungsverhältnisses der „Bildungsbegriff aus seiner institutionellen

Verankerung zu entgrenzen“ (Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer, & Bauer, 2003, S. 27), da nur mittels eines solchen breitgefassten Bildungsbegriffs, der unter Rückgriff auf das Habituskonzept die herkunftsspezifischen Bildungsstrategien und -inhalte im Kontext ihrer Lebenswelt beleuchtet und ernst nimmt, anstatt sie unter der Prämisse einer Defizitlogik abzuwerten, „diejenigen sozialisatorischen Alltagspraktiken, individuellen Handlungsbefähigungen und Handlungsstrategien sichtbar [gemacht werden können], die für die Reproduktion der sozial ungleichen Bildungserfolge sozialisatorisch verantwortlich sind und die in der Regel außerhalb der schulischen Alltagspraxis selbst liegen“ (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau, & Edelstein, 2006, S. 16; vgl. Bittlingmayer, 2006).

2.3 Bildung und Bildungserfolg

Wird der Bildungsbegriff, wie im vorherigen Abschnitt geschehen, von seiner Fixierung auf schulische Bildung gelöst und differenziert betrachtet, so muss auch der darauf aufbauende Begriff des Bildungserfolgs eine ähnliche Differenzierung erfahren, um unter anderem deutlich machen zu können, wie Bildungserfolg einer Lesart gegebenenfalls anderen Vorstellungen von Bildungserfolg – insbesondere jenen innerhalb des Bildungssystems – zuwiderlaufen kann.

Zunächst kann Bildungserfolg **individuell-lebensweltlich** begriffen werden, als allgemeine Handlungsbefähigung, um am alltäglichen Leben in der gegebenen Bezugswelt, d.h. dem umgebenden Milieu, teilnehmen und teilhaben zu können (vgl. Huisken, 2005; Bittlingmayer, 2006; Dravenau, 2006; Grundmann, 2006; Grundmann, Dravenau, & Bittlingmayer, 2006; Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau, & Groh-Samberg, 2007; Bock, 2008; Ludwig-Mayerhofer & Kühn, 2010; Grundmann, 2011). Bildungserfolg in diesem Sinne zeichnet sich dadurch aus, die milieuspezifischen Handlungs- und Umgangsformen, die alltäglichen Praxen wie auch sprachlichen Besonderheiten (etwa Umgangssprache oder Dialekt) zu erlernen und anwenden zu können, was in der Regel in Form von informeller Bildung geschieht und somit bei den Akteuren einen herkunftsspezifischen, an die konkreten Anforderungen angepassten Habitus herausbildet (vgl. Abschnitt 3.4). Als erfolgreich gilt hier, wer sich aufgrund dieses Habitus in seinem Milieu als Zugehöriger und sich zugehörig Fühlender bewegen kann.

Weiterhin kann Bildungserfolg aus einer Perspektive verstanden werden, die Bildung als Bürgerrecht (vgl. Dahrendorf, 1966) oder **gesamtgemeinschaftlich-emanzipatives** Element betrachtet, das sowohl den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen ermöglicht als auch Grundlage für die aktive politische Teilnahme und damit letztlich die Gestaltung der Gesellschaft ist (vgl. Büchner, 2003; Huisken, 2005; Butterwegge, 2008; Butterwegge, 2010; Quenzel & Hurrelmann, 2010; Grundmann, 2011). Nach diesem Verständnis ist Bildung nicht nur für die Handlungsbefähigung im direkten Milieu von zentraler Bedeutung, sondern ebenfalls essentieller Bestandteil der politischen Meinungsbildung und der Möglichkeit zur Einflussnahme auf gesellschaftliche Bedingungen. Wird Zugang zu Bildung verwehrt oder ist dieser sozial ungleich verteilt, hat dies nicht nur Konsequenzen für die individuellen Arbeitsmarktchancen und sämtliche damit verknüpften Auswirkungen auf die betroffenen

Individuen (vgl. Abschnitt 2.1), sondern bedeutet gleichzeitig eine Einschränkung der politischen Mit- oder bloß Selbstbestimmung, d.h. letztlich ein Ungleichgewicht demokratischer Partizipationsmöglichkeiten. Schulische Bildung kann mit derartigen Emanzipationsprozessen wiederum in Konflikt geraten, wenn diese beispielsweise die Regeln und Abläufe der schulischen Institutionen in Frage stellen.

Wie in den Abschnitten 2.1 und 2.2 dargelegt, wird Bildungserfolg in der Regel allerdings allein mit dem Erfolg oder Misserfolg innerhalb institutioneller Bildungseinrichtungen und den von diesen vergebenen Bildungszertifikaten gleichgesetzt, was auch von Teilen der soziologischen Bildungsforschung und vor allem den PISA-Studien übernommen wird (vgl. Becker & Hadjar, 2011; OECD, 2001; OECD, 2004; OECD, 2007; OECD, 2010a; OECD, 2010b). Dies entspricht einer **systemfunktionalen** Betrachtung im Kontext des Bildungssystems und des darauf aufbauenden Arbeitsmarkts; Bildungsungleichheiten an sich, wenn auch nicht zwingend soziale Ungleichheiten, werden aus dieser systemfunktionalen Perspektive heraus als notwendig erachtet und positiv bewertet, da unterschiedliche berufliche Positionen auch unterschiedliche schulische Abschlüsse voraussetzen und ein gleiches Maß an Bildung somit Unter- bzw. Überqualifikation produzieren würde. Weder die Befähigung zur alltäglichen Lebensführung und die Anpassung an die Erfordernisse der unmittelbaren Lebenswelt noch die gesellschaftliche sowie politische Partizipation stehen bei dieser Definition von Bildungserfolg im Vordergrund³, sondern die Erlangung von Berufsqualifikation und eines entsprechenden Status, was bedeutet, dass Bildungserfolg anhand der Vermittlung und Überprüfung schulischer Bildung in Form von Noten, Zertifikaten und dem Zugang zu höherer Bildung sowie letztlich dem daraus resultierenden beruflichen Erfolg gemessen wird. Hierbei handelt es sich um eine Messung anhand objektiver Kriterien, die sowohl die Akteursperspektive als auch milieuspezifische Differenzen unberücksichtigt lässt.

Bildungserfolg ist demzufolge nicht gleich Bildungserfolg, und Bildungserfolg im einen Sinne muss nun nicht mit Bildungserfolg in einem anderen Sinne einhergehen, vielmehr eröffnen sich erhebliche Konfliktdimensionen. Wer durch spezifische Milieubedingungen geprägt und innerhalb dieser alltäglichen Lebensbedingungen sozialisiert wurde, in diesem Sinne also Bildungserfolge aufweisen kann, die ihn zur Gestaltung des täglichen Lebens befähigen, ist dadurch nicht gleichsam prädestiniert für schulische Bildungserfolge, weil die jeweiligen Definitionen von Bildungserfolg sich diametral widersprechen können – ist beispielsweise im Rahmen der alltäglichen Praxen eine Konzentration auf handwerkliche Tätigkeiten oder konkrete Problemlösungsstrategien nötig, negiert die Schule kurzerhand durch ihren Fokus auf abstrakte Bildung diese milieuspezifischen Bildungserfolge und stellt ihnen eine ganz eigene Definition derselben gegenüber, die mit den Milieubedingungen nicht oder nur bedingt

³ Wie der Abschnitt 2.2 gezeigt hat, steht diese Befähigung bei einem derart auf institutionelle Bildung verkürzten Bildungsbegriff in der Regel nicht nur nicht im Vordergrund, sondern wird völlig ausgeblendet.

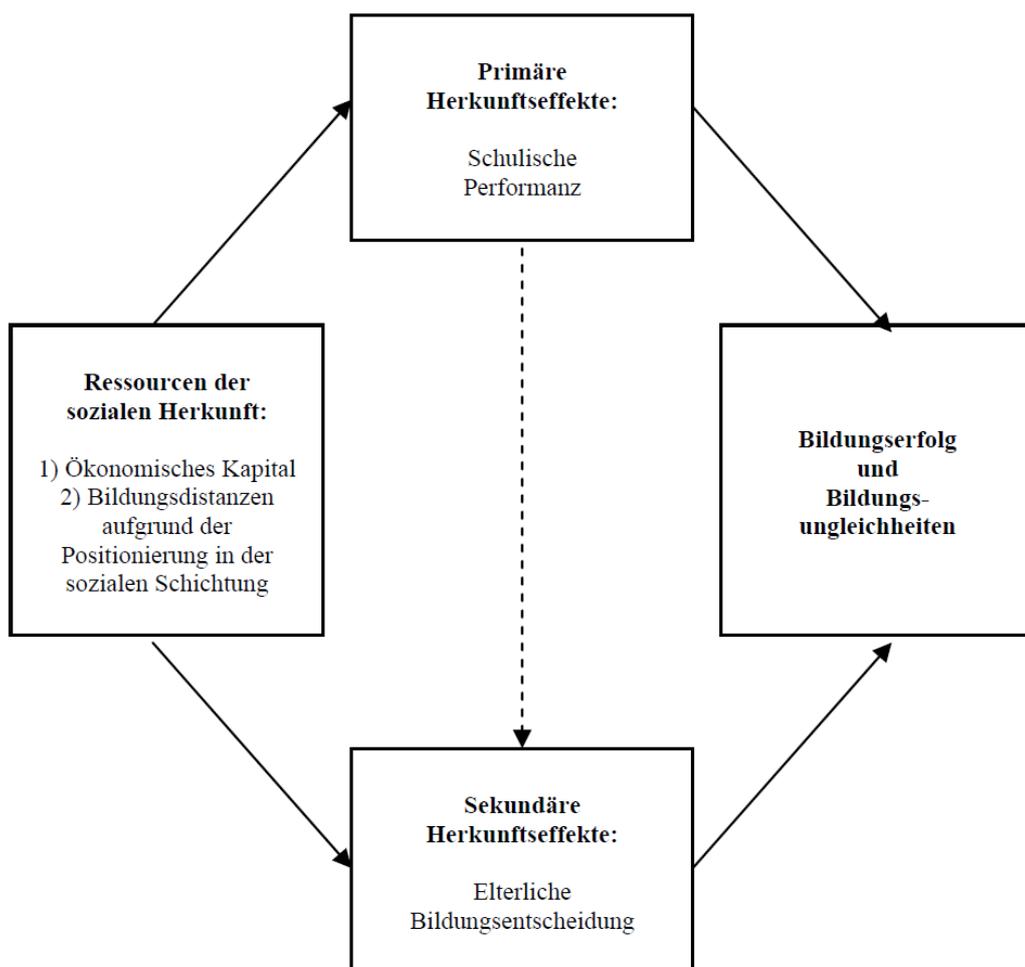
kompatibel ist. Es stehen sich in Folge zwei Auffassungen von Bildungserfolg gegenüber, die nur schwer miteinander in Einklang zu bringen sind, nicht zuletzt, weil sie im außerschulischen Leben für den jeweiligen Akteur ganz unterschiedliche Relevanz aufweisen können, bis hin zur völligen lebensweltlichen Irrelevanz schulischer Bildungsprozesse. Dies ist vor allem zu begreifen als ein problematisches Passungsverhältnis zwischen herkunftsspezifischem Habitus und schulischen Anforderungen (vgl. Abschnitt 5.1.1).

3. Habitus & Bildung

3.1 Primäre & sekundäre Herkunftseffekte

Um im Folgenden differenzierter auf die unterschiedlichen Ursachen, Ausprägungen und Konsequenzen von Bildungsungleichheiten eingehen zu können, ist zunächst eine abstrakte Kategorisierung dieser herkunftsbedingten Disparitäten selbst nötig. Hierfür wird auf das in der Bildungsforschung verbreitete, von Boudon (1974) eingeführte Modell für die Entstehung und

Abbildung 2. Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft auf Bildungschancen und Bildungserfolge.



Quelle: Becker & Lauterbach, 2007a, S. 13.

Reproduktion sozialer Ungleichheiten der Bildungschancen zurückgegriffen, das zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten unterscheidet (vgl. Abbildung 2). Wenn auch einige der Prämissen dieses Modells und darauf aufbauende Schlussfolgerungen zu kritisieren sind, erlaubt die grundsätzliche Unterscheidung in primäre und sekundäre Disparitäten doch eine detailliertere Betrachtung ungleicher Bildungschancen und erweist sich bei kritischer Überprüfung der Prämissen als mit dem Habituskonzept kompatibel (vgl. Kapitel 5; Vester, 2006; Dravenau & Groh-Samberg, 2005).

Grundlage sowohl für primäre wie auch sekundäre Herkunftseffekte ist die ökonomische, aber vor allem – in Abbildung 2 nur implizit enthalten – die kulturelle Ausstattung der Herkunftsfamilie, die sich wiederum auch als Distanz zu den Bildungsvorstellungen und -ansprüchen von Schule und Hochschule manifestiert.

Die **primären Herkunftseffekte** können dabei als „Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischer Leistung“ (Becker R., 2007, S. 166; vgl. Hillmert, 2007) betrachtet werden, sind folglich Vermittler zwischen sozialer Herkunft in Form ökonomischer und kultureller Ausstattung sowie damit einhergehender kultureller Nähe oder Distanz zum Bildungswesen auf der einen Seite, und schulischer Leistung auf der anderen. Das Aufwachsen in einem Elternhaus, das über reichlich kulturelles Kapital verfügt, entsprechende Alltagspraxen pflegt, die sich unter anderem in Sprache, Verhalten, Kommunikationsformen, Bildungsstrategien und -motivation, Interessen und als herkunftsspezifisch „habitualisierte Lerngewohnheiten“ (Maaz, 2006) niederschlagen und damit den Habitus der Kinder prägen, bedingt demzufolge eine völlig andere kulturelle Prägung als das Aufwachsen in einem kulturell ärmeren Elternhaus: „Je niedriger der Sozialstatus der Familie, desto ärmer die kulturelle Ausstattung der Kinder und desto begrenzter ist deren Bildungserfolg“ (Becker R., 2007, S. 166)⁴. So entstehen herkunftsspezifische Unterschiede in der jeweiligen Schulbildungsnähe, die sich in den schulischen Leistungen und bereits in „Ungleichheiten bei den Voraussetzungen für die Schulbildung und den daran geknüpften Startchancen beim Beginn des Bildungsverlaufs“ (Becker R., 2011, S. 109) widerspiegeln. Während Kinder aus höheren Schichten und Milieus in der Regel eine Erziehung erfahren, die „eher Fähigkeiten und Motivationen [fördert und hervorbringt], die in der Schule und Ausbildung vorteilhaft sind“ (ebd.) und die auch explizit auf die Anforderungen der Bildungsinstitutionen ausgerichtet sein kann, zum Großteil aber durch implizite Übereinstimmungen zwischen elterlichen Bildungsinhalten und schulischen Anforderungen zustande kommt, mangelt es in unteren sozialen Schichten und Milieus an der ökonomischen wie kulturellen Ausstattung, um diese Nähe zur institutionalisierten Bildung ganz selbstverständlich ausprägen zu können. Unterschiede in der schulischen Leistung, begriffen als primäre Herkunftseffekte, sind, so wird hier bereits deutlich, daher auch auf den

⁴ Diese kulturelle ‚Armut‘ suggeriert zunächst eine Defizitperspektive, die die kulturellen Praxen scheinbar hierarchisiert, weshalb darauf hinzuweisen ist, dass dieser Begriff der kulturellen Armut sich auf die Beherrschung der oder den Zugang zur legitimen Kultur bezieht, welche in den Bildungsinstitutionen verlangt und vermittelt wird.

herkunftsspezifischen Habitus und die diesen prägenden kulturellen und ökonomischen Bedingungen der Herkunftsfamilie zurückzuführen.

Gegenüber den primären Herkunftseffekten, die sich auf die schulische Leistung auswirken, werden elterliche Bildungsentscheidungen, die die Bildungswege der Kinder bestimmen, als **sekundäre Herkunftseffekte** bezeichnet. Gemäß diesem Verständnis von Bildungsentscheidungen wird in der Regel eine bewusste elterliche Kosten-Nutzen-Abwägung der verschiedenen Bildungsmöglichkeiten und das diesen zugrundeliegende Motiv des Stuserhalts unterstellt (so z.B. bei Maaz, 2006; Maaz, Hausen, McElvany, & Baumert, 2006; Hillmert, 2007; Becker R., 2007; Becker R., 2011), was allerdings, wie Kapitel 5 aufzeigen wird, unter Zuhilfenahme des Habituskonzepts in Frage zu stellen ist, da die Prämisse der bewussten Abwägung herkunftsspezifisch-habituelle Bildungsstrategien zugunsten einer rein rationalen Betrachtungsweise unterschlägt. Unabhängig von dieser analytischen und interpretatorischen Differenzen kann festgehalten werden, „dass die Bildungswahl von der sozialen Position der Familie abhängt: je höher der Status, desto höher die Bildungslaufbahn“ (Becker R., 2007, S. 167). Entscheidend ist für die jeweilige Bildungswahl die Nähe der eigenen sozialen Position zum Bildungssystem, die Passung des herkunftsspezifischen Habitus zu jenem, der in den Bildungseinrichtungen vorausgesetzt wird. Je größer die soziale Distanz zwischen Herkunftsmilieu und legitimer Schulbildung ausfällt, desto größere – kulturelle wie ökonomische – Anstrengungen müssen aufgewendet werden, um diese Distanz zu überwinden, was entweder durch höheren Ressourceneinsatz geleistet, oder – wo es an ökonomischen und kulturellen Ressourcen fehlt – durch höhere Bildungsaspirationen ausgeglichen werden muss (vgl. Becker R., 2007; Becker R., 2011). Kurzum: Je niedriger die soziale Position, desto größer die zu überwindende habituelle, kulturelle Distanz, desto zahlreicher die zu bezwingenden Bildungshürden und umso höher die aufzubringenden Anstrengungen, sodass auf Basis dieser herkunftsspezifischen Bedingungen schließlich unterschiedliche Bildungsentscheidungen entstehen, die weniger als Entscheidungen im rationalen Sinn, als vielmehr als habituelle Strategien verstanden werden müssen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die soziale Herkunft erstens, dies sind die primären Herkunftseffekte, über die Ressourcenausstattung der Herkunftsfamilie und „durch die direkte Förderung des Kindes, zum anderen durch Entscheidungen für bestimmte Bildungslaufbahnen“ (Müller-Benedict, 2007, S. 619), dies wiederum die sekundären Herkunftseffekte, sowie drittens über das aufgrund der daraus entstehenden sozialen Nähe oder Distanz zur schulischen Bildung bestehende Passungsverhältnis auf den jeweiligen schulischen Bildungserfolg auswirkt.

Wie bereits angeschnitten, handelt es sich bei dieser Unterscheidung in primäre und sekundäre Herkunftseffekte vor allem um eine analytische Differenzierung, da sie lediglich als „Brückenannahmen“ [fungieren], ohne dass ihre Existenz und Funktionsweise empirisch exakt erfasst wurde und daher als empirisch bewährte Argumente gelten können“ (Becker &

Lauterbach, 2007a, S. 14). Vielleicht noch gewichtiger ist allerdings die Einschränkung, dass sich primäre und sekundäre Herkunftseffekte im Alltag kaum separieren lassen: „Nur solche Eltern werden sich bei der Schullaufbahnentscheidung besonders für ihre Kinder einsetzen, die ihnen schon vorher so weit wie möglich mit allen familiären Ressourcen geholfen und damit primäre soziale Effekte bewirkt haben“ (Müller-Benedict, 2007, S. 619). Hohe schulische Leistungen beeinflussen ihrerseits wiederum die elterlichen Bildungsentscheidungen (vgl. Abbildung 2), wenngleich selbst dieser Einfluss mit der sozialen Position variiert (vgl. Kapitel 4). Dieses Problem der unzureichenden Trennschärfe zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten ist für die Ausführungen dieser Arbeit allerdings nur am Rande relevant, da das Konzept des Habitus all diese Effekte ohne scharfe Separation zu umfassen erlaubt, sowohl die unterschiedliche schulische Leistung, die auf herkunftsspezifischer Kapitalverteilung basiert, divergierende Passungsverhältnisse innerhalb der Schule als auch unterschiedliche Bildungsentscheidungen, die auf den herkunftsspezifischen Habitus der Eltern zurückzuführen sind. Ein Kritikpunkt größerer Relevanz ist jedoch der Umstand, dass das Konzept der primären und sekundären Herkunftseffekte die spezifischen institutionellen Gegebenheiten, Vorgaben und auch Diskriminierungen, d.h. den institutionellen Beitrag zur Chancenungleichheit, fast vollständig ausblendet. Anzustreben ist folglich eine Betrachtung sowohl der primären als auch der sekundären Disparitäten unter Einbezug institutioneller Vorgaben und Prozesse, um damit zwei sich „*wie Form und Inhalt*“ (Vester, 2006, S. 25) zueinander verhaltende Perspektiven zu verbinden, „sowohl diejenige, die zum Abbau sozialer Ungleichheit auf Veränderungen in der Struktur des Bildungssystems setzt als auch diejenige, die konkret bei den sozialen Akteuren und Beziehungen im Bildungsprozess ansetzt“ (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006, S. 58f); eine Betrachtung, die weder einer deterministischen Sichtweise noch den Vorstellungen von voluntaristischen, rationalen Bildungsentscheidungen zur Erklärung von Bildungsungleichheiten verfällt (vgl. Hillmert, 2007). Diese Verbindung der Perspektiven herzustellen und dabei die letzteren beiden Fallstricke zu vermeiden, erlaubt das Habituskonzept mit dem Prinzip der strukturierten und strukturierenden Struktur (vgl. Abschnitt 3.4).

3.2 Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital als Ausdruck der sozialen Position

In den vorangegangenen Ausführungen ist Bildung bereits als inkorporiertes kulturelles Kapital bezeichnet worden und Abschnitt 3.1 hat die Relevanz der herkunftsbedingten Kapitalausstattung für schulischen Bildungserfolg und elterliche Bildungsentscheidungen hervorgehoben. Um die verschiedenen Formen des Kapitals, die bei Bourdieu zur Sprache kommen, zu betrachten, ist es zunächst einmal wichtig, den Begriff des Kapitals generell zu definieren. Bourdieu spricht von Kapital als „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Material oder in verinnerlichter, »inkorporierter« Form“ (Bourdieu, 1992g, S. 49).

Im Gegensatz zu einer verengenden Betrachtungsweise, die jegliche Kapitalformen jenseits des ökonomischen Kapitals als solches schlicht verkennt, identifiziert Bourdieu drei grundlegende Formen des Kapitals: Das ökonomische Kapital, das kulturelle Kapital sowie das soziale Kapital. Die Betrachtung der Gesellschaft unter rein ökonomischen Gesichtspunkten ignoriert die symbolische Logik der Distinktion und die Effekte des kulturellen Kapitals, die den Besitzern eines umfangreichen Kulturkapitals auf Grund dessen Seltenheitswerts besondere Profite wie die hier thematisierten schulischen Bildungserfolge ermöglichen:

„D. h., derjenige Teil des Profits, der in unserer Gesellschaft aus dem Seltenheitswert bestimmter Formen von kulturellem Kapital erwächst, ist letzten Endes darauf zurückzuführen, daß nicht alle Individuen über die ökonomischen und kulturellen Mittel verfügen, die es ihnen ermöglichen, die Bildung ihrer Kinder über das Minimum hinaus zu verlängern, das zu einem gegebenen Zeitpunkt für die Reproduktion der Arbeitskraft mit dem geringsten Marktwert erforderlich ist“ (ebd., S. 57f).

Hierbei wird anhand des kulturellen Kapitals bereits deutlich, dass die drei genannten Kapitalarten gesellschaftlich ungleich verteilt sind, wobei deren Verteilungsstruktur „der immanenten Struktur der gesellschaftlichen Welt“ (ebd., S. 50) entspricht, sodass die „ungleiche Verteilung von Kapital (...) somit die Grundlage für die spezifischen Wirkungen von Kapital“ (ebd., S. 58) bildet. Auf dieser Grundlage ist soziale Herkunft „als Verkettung von Merkmalen der sozioökonomischen Stellung, des kulturellen sowie des sozialen Kapitals zu verstehen“ (Baumert & Maaz, 2006, S. 24), die soziale Ungleichheiten abbildet: „Durch die Verknüpfung und Korrelation der verschiedenen Kapitalarten erfolgt eine Kumulation von Vor- bzw. Nachteilen in den verschiedenen sozialen Klassen“ (Jungbauer-Gans, 2004, S. 377). Ein gewichtiger Vorteil dieser Operationalisierung sozialer Herkunft ist der Umstand, dass mit Blick auf Kapitalzusammensetzung, -wirkung und den daraus resultierenden Habitus eine Perspektive eingenommen wird, die sich nicht auf abstrakte Kategorien und Strukturmerkmale beschränkt, sondern ebenso Prozessmerkmale beleuchtet und konkrete Eigenheiten wie die Zusammensetzung des Freundeskreises, Freizeitbeschäftigungen oder Erziehungsstile beinhaltet (vgl. Kraus, 2004b; Watermann & Baumert, 2006; Brake & Büchner, 2009).

Das **kulturelle Kapital** lässt sich, wie bereits Abschnitt 2.2 angerissen hat, mit Bildung und Handlungswissen in jedweder Form beschreiben, über das eine Person verfügt, und lässt sich in die drei Unterformen des inkorporierten, objektivierten und institutionalisierten Kulturkapitals aufteilen.

Das *inkorporierte Kulturkapital* bezeichnet die verinnerlichte Form des Kulturkapitals, es „wird in persönlicher Bildungsarbeit erworben und kann am ehesten als kognitive Kompetenz und ästhetischer Geschmack beschrieben werden“ (Jungbauer-Gans, 2004, S. 377). Die Voraussetzung für jegliche Inkorporierung ist eine persönliche Investition von Zeit, die aufzubringen sowohl der jeweilige Akteur als auch dessen Familie (ökonomisch) in der Lage

sein müssen, denn die Akkumulation des kulturellen Kapitals und damit dessen individuelle Effektivität „hängt vielmehr auch davon ab, wieviel nutzbare Zeit (...) in der Familie zur Verfügung steht, um die Weitergabe des Kulturkapitals zu ermöglichen und einen verzögerten Eintritt in den Arbeitsmarkt zu gestatten“ (Bourdieu, 1992g, S. 72), weswegen sich hier Vorteile für ökonomisch gutsituierte Familien ergeben. Als sinnvollstes Maß für inkorporiertes Kulturkapital bezeichnet Bourdieu die gesamte Dauer des Bildungserwerbs, also diejenige Zeit, in welcher auf dem Wege sozialer Vererbung Kulturkapital weitergegeben wird, wobei hier sehr darauf zu achten ist, diese nicht fälschlicherweise auf die Schulzeit zu reduzieren, da ansonsten erneut – wie bei der rein ökonomischen Betrachtungsweise – die Transmission des kulturellen Kapitals in der Familie komplett unberücksichtigt bliebe (vgl. ebd., S. 56). Da sich, wie Kapitel 2 angerissen hat, die herkunftsspezifischen und schulspezifischen Bildungsinhalte allerdings durchaus widersprechen können, ist somit die Zeit der Primärerziehung, die für die Vermittlung kultureller Praktiken aufgewendet wurde, „je nach dem Abstand zu den Erfordernissen des schulischen Marktes entweder als positiver Wert [in Rechnung zu stellen], als gewonnene Zeit und Vorsprung, oder als negativer Faktor, als *doppelt* verlorene Zeit, weil zur *Korrektur* der negativen Folgen nochmals Zeit eingesetzt werden muß“ (ebd., S. 56) – für den Schulerfolg irrelevante Praxen werden somit aus Perspektive der legitimen Kultur als Fehlinvestitionen betrachtet.

Das einmal inkorporierte Kulturkapital wird unweigerlich zum festen Bestandteil der Person und formt ihren Habitus, bleibt dabei aber stets von den Umständen der ersten Aneignung geprägt (vgl. ebd., S. 56f), woran ersichtlich wird, welchen nachhaltigen Einfluss die herkunftsspezifische Kapitalzusammensetzung und die Vererbung dieses Kapitals auf den individuellen Habitus und schließlich die schulischen Erfolge aufweist.

Demgegenüber stellt *objektiviertes Kulturkapital*, so wie ein Buch, ein Bild, ein Computer oder ein Instrument, eine autonome, materiell übertragbare Form von Kulturkapital dar (vgl. ebd., S. 59). Es kann beliebig unmittelbar weitergeben, verschenkt, vererbt und gekauft werden, wofür lediglich eine ökonomische Investition nötig ist. Durch diesen Umstand ist das objektivierte Kulturkapital sehr eng an das ökonomische Kapital gebunden. Die Aneignung des objektivierten Kulturkapitals, die es erst als Kapital wirksam werden lässt, setzt allerdings anknüpfungsfähiges inkorporiertes kulturelles Kapital voraus – ein Buch bleibt eine bloße Blättersammlung, wenn nicht inkorporiertes Kulturkapital in Form der Lesefähigkeit vorliegt.

Eine gewisse Objektivierung wiederum erfährt das inkorporierte Kulturkapital durch die Form des *institutionalisierten kulturellen Kapitals*, das in Gestalt von zu vergebenden schulischen bzw. akademischen Titeln existiert. Die institutionalisierte Form des Kulturkapitals stellt damit eine offizielle Anerkennung und Legitimierung des inkorporierten Kulturkapitals dar und ist „ein Zeugnis für kulturelle Kompetenz, das seinem Inhaber einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert überträgt“ (ebd., S. 61). Ein derartiges Zeugnis legitimiert damit nicht nur die familiäre Vererbung kulturellen Kapitals und die dadurch erzeugten

sozialen Ungleichheiten, sondern bescheinigt dem Absolventen einer anerkannten Bildungseinrichtung zudem dauerhaft, was der Autodidakt ständig beweisen muss, wobei die einzige Differenz zwischen beiden Akteuren ihre Entsprechung mit und ihre Unterwerfung unter die als legitim erachteten Bildungsinstitutionen ist, womit durch institutionelle Sanktionen bleibende und für die weiteren Lebenswege höchst relevante Grenzen produziert werden, da sie eine wesensmäßige Unterscheidung zwischen offiziell anerkanntem und durch den Bildungstitel nachgewiesenem bzw. garantiertem Kulturkapital auf der einen sowie nicht offiziell anerkanntem Kulturkapital auf der anderen Seite vollziehen (vgl. ebd., S. 62; Solga, 2005). An dieser Stelle sei erneut auf die damit einhergehende Abwertung alltagsrelevanter Praxen verwiesen, wenn diese nicht den schulischen Vorstellungen legitimer Kultur entsprechen.

Soziales Kapital wiederum definiert Bourdieu als „die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind“ (Bourdieu, 1992g, S. 63). Diese Ressourcen, die über das Netz potentiell erschlossen werden können, umfassen sowohl ökonomisches (beispielsweise in Form von Krediten oder anderweitiger finanzieller Unterstützung), kulturelles (beispielsweise als Zugang zu objektiviertem Kulturkapital) als auch weiteres soziales Kapital („ein Freund eines Freundes“), das „nicht in der direkten Verfügung des Individuums“, sondern „an die Existenz anderer Personen gebunden“ (Hollstein, 2007, S. 53) ist. Das Netz dient hierbei als Multiplikator, sodass letztlich das für einen Akteur tatsächlich verfügbare Kapital nicht bloß das direkt zugängliche, sondern zudem das über das Netzwerk aktivierbare Kapital einschließt (Bourdieu, 1992g, S. 64). Mit der Größe des jeweiligen sozialen Netzes und der sozialen Position der Gegenüber korreliert somit der Umfang des eigenen Gesamtkapitals, wobei qualitative Stärke durchaus Vorrang vor quantitativem Ausmaß des Netzes einnimmt (vgl. Mewes, 2010). Da das soziale Kapital zwar nicht Fokus dieser Arbeit ist, sich kulturelles und soziales Kapital allerdings nur schwer unabhängig voneinander betrachten lassen, werden die folgenden Kapitel peripher auch darauf Bezug nehmen.

Anhand der Akkumulation kulturellen Kapitals in inkorporierter Form wurde bereits im Ansatz deutlich, wie essentiell die Verfügbarkeit **ökonomischen Kapitals** sich auf die zur Inkorporierung verfügbare Zeit auswirkt, da „ein Individuum die Zeit für die Akkumulation von kulturellem Kapital nur so lange ausdehnen kann, wie ihm seine Familie freie, von ökonomischen Zwängen befreite Zeit garantieren kann“ (Bourdieu, 1992g, S. 59). Es liegt daher sowohl allen anderen Kapitalarten zugrunde, muss aber gleichzeitig Transformationen erfahren, wo die direkte Vererbung ökonomischen Kapitals als illegitim erscheinen könnte, um diese Vererbung zu verschleiern und zu legitimieren (vgl. ebd., S. 70ff) – beispielsweise als Vererbung kulturellen Kapitals. Während die Verfügbarkeit über ökonomisches Kapital vergleichbar offensichtlich und quantifizierbar ist, die Effekte des kulturellen Kapitals und

dessen Vererbung aber verborgener vonstattengehen und es häufig als Kapital verkannt wird⁵, muss festgehalten werden, „daß die Übertragung von Kulturkapital zweifellos die am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kapital ist“ (ebd., S. 58), denn „[d]er Umstand, daß kulturelle Erscheinungen immer auch als sinnlich faßbare Äußerungen von Personen in Erscheinung treten, erweckt den Eindruck, als sei Kultur die natürlichste und die persönlichste und damit also auch die legitimste Form des Eigentums“ (Bourdieu, 1992b, S. 27). Infolgedessen müssen aufgrund der Ungleichverteilung des kulturellen Kapitals und der generellen Hierarchisierung von Kultur die „spezifischen Strategien, mit denen die verschiedenen sozialen Klassen und deren Teilfraktionen ihre soziale Stellung erhalten oder zu verbessern streben“ (Vester, 2004, S. 27), genauso wie die schulische Definition legitimer Kultur und die Abwertung davon abweichender sozialer Praxen als soziale Kämpfe verstanden werden.

In der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung fristen auf Bourdieu und dessen Kapital- sowie Habituskonzept aufbauende Ansätze bislang jedoch ein Schattendasein (vgl. Kalthoff, 2004) oder werden bisweilen in einer Form umgesetzt, die kulturelles Kapital definitorisch auf Hochkultur verkürzt (vgl. de Graaf & de Graaf, 2006; dazu kritisch Jungbauer-Gans, 2006). Zwar findet das Konzept des kulturellen und sozialen Kapitals in den die öffentlichen Debatten über Bildungschancen immer wieder hervorrufenden PISA-Studien durchaus Anwendung, allerdings wurde in diesen Ansätzen die kulturelle Praxis lediglich im Kontext von PISA 2000 über Fragen nach Besitz von Kulturgütern, zum kulturellen Leben in der Familie und zur Teilhabe der Schüler an Formen der Kultur bzw. der kommunikativen Praxis ermittelt (vgl. Baumert & Maaz, 2006; Baumert, 2001; Watermann & Baumert, 2006). In der Folgestudie aus dem Jahr 2003 wurden zunächst sämtliche Fragen zur Verhaltensdimension des kulturellen Kapitals gestrichen, sodass als Indikator für kulturelles Kapital einzig der Besitz von Kulturgütern erfasst wird, der eher Rückschlüsse auf den finanziellen als auf den kulturellen Hintergrund der Familien erlaubt (vgl. Jungbauer-Gans, 2004), bis schließlich PISA 2006 jeglichen Bezug auf Bourdieu vermissen ließ (vgl. Kramer & Helsper, 2010). Selbst zu Beginn der PISA-Studien wurden die theoretischen Annahmen Bourdieus nur begrenzt methodisch umgesetzt, „ohne allerdings – und das markiert die entscheidende Differenz zu kritischer Bildungsforschung – dessen radikale, also auf den Grund gehende, Einschätzungen, die in der Klassenstrukturiertheit der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaftsformation gründen – zu teilen bzw. aufzunehmen“ (Sünker, 2008, S. 224). Im Gegenteil findet sich dort vielmehr „eine Abwehr, die teilweise mit einer unvollständigen und einseitigen Rezeption Bourdieus einhergeht“ (Vester, 2006, S. 23). Mit dieser Abkehr von Bourdieu bzw. von der Erfassung der Prozessmerkmale kultureller Praxis beschränken sich die PISA-Studien auf rein objektivistische Merkmale zur Definition der sozialen Herkunft, weshalb der Beitrag zur Erklärung sozialer

⁵ So wird nicht selten das inkorporierte kulturelle Kapital naturalisiert und als Intelligenz, Begabung, Talent deklariert.

Chancenungleichheiten unbefriedigend bleiben muss: „Auf diese Weise können zwar statistische Korrelationen zwischen spezifischen Indikatoren wie zum Beispiel zwischen der sozialen Herkunft und der individuellen schulischen Leistungsfähigkeit herausgearbeitet werden; verstanden sind die sozialen Prozesse und Mechanismen, die zu diesen Korrelationen führen, damit aber noch nicht“ (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau, & Edelstein, 2006, S. 15).

3.3 Milieu- statt Schichtanalyse

Damit die je nach sozialer Position divergierende Ausstattung mit den genannten Kapitalarten sowie deren Nutzungspraktiken angemessen abgebildet und im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheit betrachtet werden können, sind als Analysekonzept Milieubetrachtungen Schichtkonzepten vorzuziehen, um nicht nur Struktur-, sondern auch Prozessmerkmale nachzeichnen zu können, die essentiell für das Verständnis von Bildungsungleichheiten sind:

„Wenn wir von Bildung sprechen, dann verstehen wir darunter nicht nur schulbezogene Bildungsprozesse, wie sie sich in institutionalisierten Kontexten vollziehen. Vielmehr ist der hier verwendete Bildungsbegriff nicht vom Milieubegriff zu trennen. Milieus liefern als Orte sedimentierter Erfahrungs- und Lebenswelten sozialisatorische Grundlagen, die eine Vielzahl von Bildungsprozessen zum Teil begleiten, zum Teil erst erzeugen, die genealogisch vor den Bildungsinstitutionen existieren und die mit dem Eintritt von Kindern in das Bildungssystem nicht verschwinden, sondern institutionelle Bildungsprozesse stets vermitteln“ (Bittlingmayer, 2006, S. 52)

Während Schichtungskonzepte allein vertikale gesellschaftliche Ungleichheiten abbilden können und somit horizontale Ungleichheiten innerhalb einer Schicht unberücksichtigt lassen, was vor allem bedeutet, den Bildungshintergrund einer Familie nur über objektive, quantitativ messbare Strukturmerkmale bestimmen zu können, erlauben Milieukonzepte die Erfassung eben dieser horizontalen, auch subjektiven Unterschiede, die sich nicht zuletzt in divergierenden Bildungsstrategien, Alltagspraxen, kurz: in ihren Prozessmerkmalen unterscheiden, wobei gleichzeitig berücksichtigt werden kann, dass „sich die Bildungsmilieus aus Angehörigen verschiedener Schichten zusammensetzen“ (Grundmann & Bittlingmayer, 2006, S. 161; vgl. Arens, 2007; Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau, & Edelstein, 2006) können. Die analytische Differenzierung gesellschaftlicher Milieus erlaubt es folglich, „nicht nur nach vertikalen Schicht- oder Klassenunterschieden, sondern auch nach bisher vernachlässigten ‚horizontalen Disparitäten‘ zu unterscheiden“ (Büchner, 2003, S. 12; vgl. Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer, & Bauer, 2003).

Wie daraus bereits hervorgeht, liegt dem Milieubegriff im Gegensatz zum Schichtbegriff eine stärkere Betonung der subjektiven Dimensionen zugrunde; ein Milieu kann dementsprechend verstanden werden als eine Gruppe, „deren Mitglieder in Bezug auf ihre Norm- und Wertvorstellungen, ihre Interaktionsformen sowie ihre bevorzugten Lebensformen einander

sehr ähnlich sind“ (Arens, 2007, S. 142; vgl. Vester, von Oertzen, Geiling, Hermann, & Müller, 2001; Vester, 2006), was bedeutet, dass sie über ähnliche, milieuspezifische „Grundmuster des Habitus“ (Vester, 2004, S. 37) verfügen, die aufgrund der geteilten Erfahrung konkreter Erfordernisse der umgebenden Lebenswelt, d.h. aufgrund „milieuspezifischen Handlungserfordernissen“ (Bittlingmayer, 2006, S. 47; vgl. Dravenau, 2006) und der Ausbildung damit kompatibler milieuspezifischer Handlungsbefähigungen (vgl. Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer, & Bauer, 2003; Dravenau, 2006; Grundmann, 2006) zustande kommen, mittels derer sich ein Milieu gegenüber anderen Milieus abgrenzt (mehr dazu in Abschnitt 3.4). Die Betrachtung beschränkt sich dabei nicht ausschließlich auf subjektive Faktoren; ein Milieu ist zugleich definiert über die jeweilige Kapitalausstattung. Dies alles ist jedoch keineswegs als einseitige Determinierung durch äußere Umstände zu verstehen, „[v]ielmehr hat die Gesellschaft im Individuum gewissermaßen eine Entsprechung“ (Bremer, 2009), den Habitus, der als Handlung wiederum auf die Gesellschaft einwirkt.

Für die Untersuchung des Zustandekommens von Bildungsungleichheiten, die, so die These, zu einem Großteil mit der herkunftsspezifischen kulturelle Praxis erklärt werden können, ist daher der Rückgriff auf Milieumodelle essentiell, um die unterschiedlichen schulischen Bildungserfolge „prozessorientiert statt lediglich ergebnisorientiert zu analysieren“ (Büchner, 2003, S. 13; vgl. Grundmann & Bittlingmayer, 2006). Nicht bloß die Verfügbarkeit objektiv messbarer Ressourcen, sondern auch die „unterschiedlichen Nutzungsformen von bildungsrelevanten Ressourcen sowie die Herstellung von Ungleichheitsmustern über das gelebte Leben, den damit verbundenen Lebensstil sowie die kulturelle Alltagspraxis“ (Büchner, 2003, S. 20) müssen ebenso Beachtung finden wie mit institutionellen Anforderungen potentiell konfligierende „Lebenszusammenhänge in Nachbarschaft und Freundeskreisen“ (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau, & Groh-Samberg, 2007, S. 46), um Chancen- und schulische Bildungsungleichheiten nicht nur zu beschreiben, sondern auch zu erklären.

Für die theoretischen Erklärungsansätze werden in Kapitel 5 daher hauptsächlich Milieumodelle Verwendung finden.

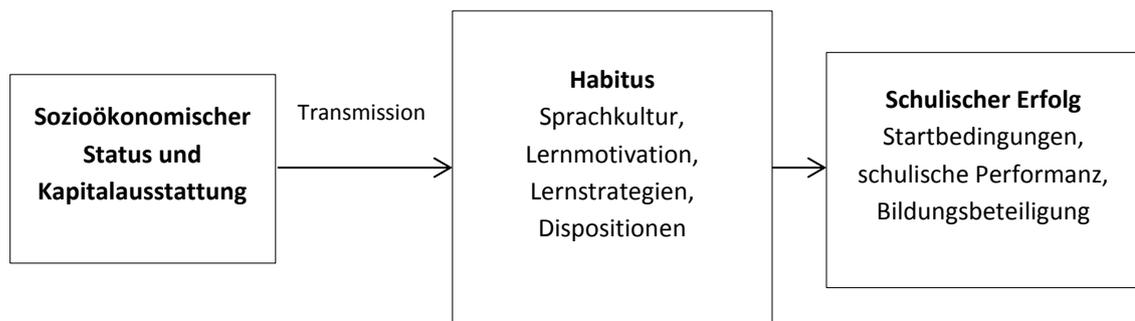
3.4 Habitus – Bindeglied zwischen sozialer Position und Schulerfolg

„Als Vermittlungsglied zwischen der Position oder Stellung innerhalb des sozialen Raumes und spezifischen Praktiken, Vorlieben, usw. fungiert das, was ich »Habitus« nenne, das ist eine allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt, die zu systematischen Stellungnahmen führt“ (Bourdieu, 1992c, S. 31).

Grundsätzlich beschreibt das Habituskonzept ein System von Grenzen und Möglichkeiten im Verhalten von Menschen, das ein System von Wahrnehmungs- und Urteilsschemata und dabei „gleichzeitig ein System von Schemata der Produktion von Praktiken und ein System von

Schemata der Wahrnehmung und Bewertung der Praktiken“ (Bourdieu, 1992a, S. 144) ist. Als solches System der Grenzen und Möglichkeiten im Verhalten bringt der Habitus bestimmte Formen des Geschmacks – der durchaus auch körperlich zu verstehen ist – sowie des Lebensstils hervor: „wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat usw. – all das ist eng miteinander verknüpft“ (Bourdieu, 1992c, S. 32). Dieser individuelle Geschmack, diese Vorlieben und Handlungs- sowie Denkschemata, also die gesamten Habitusstrukturen eines Akteurs, sind dabei abhängig von der jeweiligen sozialen Situation, in der sich ein Akteur wiederfindet, d.h. von dessen Position im sozialen Raum und der Ausstattung mit ökonomischem wie kulturellem Kapital (vgl. Abbildung 3). Wer in einer Arbeiterfamilie aufgewachsen ist, wird sich in der Regel anders verhalten als ein Kind aus einer Manager- oder Künstlerfamilie, um nur einige recht gegensätzliche Positionen des sozialen Spektrums heranzuziehen. Aufgrund des jeweiligen Sozialisationsmilieus wird der Mensch einen anderen Geschmack entwickeln, sowohl in Hinblick auf Kleidung, Speisen, Ästhetik und allgemeine Lebensführung, er wird andere Freizeitbeschäftigungen bevorzugen, eine andere Sprache gebrauchen, einen anderen Eindruck der Welt aufweisen, andere Zukunftswünsche hegen und einen anderen Freundeskreis entwickeln, der ihm als soziales Kapital dienen kann.

Abbildung 3. Habitus als Bindeglied zwischen sozialer Position und Schulerfolg.



Quelle: Modifizierte Darstellung nach Maaz, 2006, S. 54.

Über die eng mit der sozialen Lage verknüpften Erfahrungen, vor allem jene der selbstverständlichen Verfügbarkeit verschiedener Kapitalarten oder im Gegenteil deren Mangel, begründet sich folglich der individuelle Habitus, der dabei zugleich auch eine Ableitung eines generalisierten Habitus einer bestimmten sozialen Lage ist, weil Akteure unter ähnlichen sozialen Bedingungen in der Regel ähnliche Habitus ausbilden, da sie kollektive Erfahrungen gemein haben: „Wer in der Wohlhabenheit, in ökonomischem und kulturellem Reichtum, in der damit gegebenen Sicherheit und Freiheit aufgewachsen ist, entwickelt nicht nur einen anderen Geschmack, sondern auch ein anderes Verhältnis zur Welt als jemand, der von frühester Kindheit an mit Not und Notwendigkeit (...) konfrontiert war“ (Krais & Gebauer, 2002, S. 43). Die mit der individuellen sozialen Lage verbundenen ungleichen

Sozialisationserfahrungen führen dabei zu unterschiedlichen Denkschemata des jeweiligen Akteurs, zu „Grenzen seines Hirns, die er nicht überschreiten kann“, weswegen „für ihn bestimmte Dinge einfach undenkbar“ (Bourdieu, 1992c, S. 33; vgl. Bourdieu, 1987a) sind, sodass der einzelne Akteur „eher abhängig von Bedingungen und Zufällen als von eigenen Entscheidungen und Plänen [ist] – bzw. genauer: sich auch in seinen Entscheidungen und Plänen an den ihm je zugänglichen Möglichkeitsräumen“ (Liebau, 2009, S. 49; vgl. Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 163f) orientiert.

Das Habituskonzept erklärt das Zustandekommen menschlicher Dispositionen, Verhaltensweisen und Geschmäcker mit einer doppelten Geschichtlichkeit, die im jeweiligen individuellen Habitus inkorporiert, also einverleibt wird. Dies ist zum einen die *persönliche Geschichte*, auch Erfahrung genannt, und zum anderen die *Geschichte der gesellschaftlichen Wirklichkeit*, vermittelt über die persönliche Geschichte, was bedeutet, dass „Lernprozesse nicht anders denn als Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit der Welt begriffen werden“ (Krais & Gebauer, 2002, S. 61) können. Diese Inkorporierung der doppelten Geschichtlichkeit – die tatsächlich auch im wörtlichen Sinne *körperlich* stattfindet, sich beispielsweise in Haltung, Sprechweise, Geschmack und Gestik manifestiert – erzeugt innerhalb derjenigen sozialen Verhältnisse, die diesen Habitus (aus)bilden, das Gefühl von Selbstverständlichkeit und gegenseitigem Verstehen beim Handeln, da die im Habitus inkorporierte soziale Wirklichkeit mit der umgebenden sozialen Wirklichkeit übereinstimmt, denn „[d]ie soziale Realität existiert sozusagen zweimal, in den Sachen und in den Köpfen, in den Feldern und in den Habitus, innerhalb und außerhalb der Akteure“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 161). Eine gesellschaftliche Klasse beispielsweise als konkrete Form ähnlicher sozialer Verhältnisse ist „untrennbar zugleich eine Klasse von biologischen Individuen mit demselben Habitus als einem System von Dispositionen, das alle miteinander gemein haben, die dieselben Konditionierungen durchgemacht haben“ (Bourdieu, 1987a, S. 112). Der individuelle Habitus stellt dabei eine Variante, eine Teilmenge eines solchen Klassenhabitus dar, „das heißt, das Individuum hat wesentliche Elemente seines Habitus mit dem seiner Klassengenossen gemeinsam“ (Krais & Gebauer, 2002, S. 37; vgl. Liebau, 2009), da sie durch ähnliche Existenzbedingungen geprägt wurden und weiterhin geprägt werden (vgl. Bourdieu, 2011b), wobei der individuelle Habitus die grundlegenden Strukturen und Dispositionen des Klassenhabitus beinhaltet, aber aufgrund der Vielfältigkeit möglicher Lebenserfahrungen und sozialer Stellungen sowie der damit einhergehenden Besonderheit der spezifischen persönlichen Lebensläufe individuell verschieden ist: „[J]edes System individueller Dispositionen ist eine *strukturelle Variante* der anderen Systeme, in der die Einzigartigkeit der Stellung innerhalb der Klasse und des Lebenslaufs zum Ausdruck kommt“ (Bourdieu, 1987a, S. 113)⁶.

⁶ Der Begriff Klasse kann, sofern er, wie an dieser Stelle und in den folgenden Ausführungen dieses Abschnitts, lediglich als Rahmen für einen gruppenspezifischen Habitus gebraucht wird, als Stellvertreter

Entsprechend lassen sich schematisch drei grundlegende Habitusstrukturen identifizieren, die unterschiedlichen Positionen im sozialen Raum zugeordnet werden können, nämlich zum einen der Habitus der Distinktion, der Habitus des Strebens sowie der Habitus der Not(wendigkeit) (vgl. Hartmann, 2004, S. 90; Bourdieu, 1992c).

In den unteren Milieus lässt sich aufgrund fehlender ökonomischer Ressourcen und einer entsprechend eingeschränkten Zukunftssicherheit vor allem der *Habitus der Not* vorfinden, auch als ‚praktischer Materialismus‘ bezeichnet, der aus der Not geboren, infolgedessen daran angepasst und auf das Hier und Jetzt ausgerichtet ist, auf das „Gegenwärtigsein im Gegenwärtigen“ (Bourdieu, 1982, S. 297; vgl. Kraus & Gebauer, 2002): „Aus der Not heraus entsteht ein Not-Geschmack, der eine Art Anpassung an den Mangel einschließt und damit ein Sich-in-das-Notwendige-fügen, ein Resignieren vorm Unausweichlichen“ (Bourdieu, 1982, S. 585).

Demgegenüber ist in den kleinbürgerlichen Milieus der Mitte der *Habitus des Strebens* vorherrschend. Er ist auf Aufstieg fokussiert und daher in Kontrast zum Habitus der Not nicht auf den Augenblick, sondern vielmehr auf die Zukunft ausgerichtet, was gegenwärtigen Verzicht bis hin zur Askese zugunsten zukünftiger Erträge und Befriedigungen im Sinne der Realisierung der Aufstiegsaspirationen einschließt. Der im Vergleich mit den oberen Milieus relative Mangel an Ressourcen wird durch Habitusdispositionen wie Ehrgeiz zu kompensieren versucht: „[V]erhältnismäßig arm an ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital, kann sie [die kleinbürgerliche Mittelschicht; MM] ihre ›Ansprüche‹ nur ›nachweisen‹ und sich damit Aussichten auf deren Realisierung eröffnen, wenn sie bereit ist, dafür durch Opfer, Verzicht, Entsagung, Eifer, Dankbarkeit — kurz: durch Tugend zu zahlen“ (Bourdieu, 1982, S. 528). Dies führt sowohl zu oftmals sehr bemühten und daher unsicheren Anknüpfungsversuchen an die Praxen oberer Milieus als auch zu Abgrenzungsbestrebungen gegenüber unteren sozialen Positionen.

Der *Habitus der Distinktion* wiederum ist in der Regel den Milieus der Oberschicht vorbehalten. Er ist geprägt durch und prägt seinerseits die herrschende Kultur, was sich in strikter Abgrenzung und entsprechendem Abstand nach unten manifestiert (vgl. Bourdieu, 1992c, S. 39). Im Gegensatz zu den Anknüpfungsbemühungen der mittleren Milieus, die gerade durch ihr Streben nach Zugehörigkeit zur herrschenden Kultur ihre Nichtzugehörigkeit offenbaren, zeichnen sich die Habitus der oberen Milieus durch eine Selbstverständlichkeit und Selbstsicherheit im Umgang mit Hoch- bzw. legitimer Kultur aus: „Diese Souveränität, die den spielerischen Umgang mit den gültigen Regeln beinhaltet, macht die entscheidende Differenz aus zwischen denen, die dazu gehören, und denen, die nur dazugehören möchten“ (Hartmann, 2004, S. 142). Distinktion entsteht hier nicht durch Distinktionsbemühen, sondern – in

für den Milieubegriff verstanden werden, da dieses Prinzip der strukturalen Variante eines grundlegenden Gruppenhabitus analog für das analytische Konstrukt sozialer Milieus herangezogen werden kann, sofern deren Akteure jeweils unter ähnlichen Existenzbedingungen leben und entsprechende Erfahrungen durchlaufen haben.

Anlehnung an die soziale Magie der symbolischen Wirksamkeit dieses selbstverständlichen Verhaltens – ‚automagisch‘ durch den Umstand, dass „man nicht auf Distinktion, auf Sich-unterscheiden-wollen aus ist: die ›wirklich distinguierten‹ Leute sind die, die sich nicht darum kümmern, es zu sein“ (Bourdieu, 1989, S. 18), da ihr Habitus milieuspezifisch-selbstverständliche Praxen hervorbringt, die ohne bewusstes Abgrenzungsbemühen des Akteurs Distinktion bewirken.

Ein Akteur handelt folglich innerhalb jener sozialen Verhältnisse, die seinem Habitus entsprechen und dessen Strukturen strukturier(t)en, innerhalb seines Milieus oder seiner Klasse vollkommen intuitiv und generativ kreativ gemäß der entsprechenden Logik der gesellschaftlichen Praxis und kann sich ohne bewussten Rückgriff auf bestimmte Regeln oder Normen „wie ein Fisch im Wasser“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 161) in dieser Umgebung bewegen, auf die er *objektiv* abgestimmt ist, ohne dass jedoch eine explizite Absprache oder direkte Interaktion zwischen den Akteuren (vgl. Bourdieu, 1987a, S. 109) noch eine *subjektive* Zweckausrichtung stattfände: „Dies kann in dem Gefühl zum Ausdruck kommen, genau »am richtigen Platz« zu sein, genau das zu tun, was man zu tun hat, und es auf glückliche Weise – im objektiven wie im subjektiven Sinne – zu tun oder in der resignierten Überzeugung, nichts anderes tun zu können, auch eine freilich weniger glückliche Weise, sich für das, was man tut, geschaffen zu fühlen“ (Bourdieu, 2011a, S. 31f). Der jeweilige Akteur als Inhaber eines bestimmten Habitus fühlt sich demzufolge gemäß einer Art „sense of one’s place“ (Goffman zitiert nach Bourdieu, 1992a, S. 141) in einer Umwelt am besten aufgehoben und zugehörig, die in ihrem kollektiven Habitus am ehesten seinem individuellen Habitus entspricht, d.h. der Habitus „bewirkt, daß man hat, was man mag, weil man mag, was man hat“ (Bourdieu, 1982, S. 286) – „einen Umstand, den Bourdieu auch als »*amor fati*« bezeichnet, als Wahl oder Annehmen des Schicksals“ (Krais & Gebauer, 2002, S. 43). Durch dieses Gespür für den »richtigen« Platz, die damit verbundene Akzeptanz des eigenen »Schicksals« und die unbewusste »Wahl« einer dem persönlichen Habitus entsprechenden Umwelt „schützt sich der Habitus vor Krisen und kritischer Befragung, indem er sich ein *Milieu* schafft, an das er so weit wie möglich vorangepaßt ist, also eine relativ konstante Welt von Situationen, die geeignet sind, seine Dispositionen dadurch zu verstärken, daß sie seinen Erzeugnissen den aufnahmebereitesten Markt bieten“ (Bourdieu, 1987a, S. 114). Es wird dadurch ein sozialer Zusammenhang hergestellt, der unbewusst verbindet, d.h. „[d]er soziale Zusammenhalt wird immer wieder gestiftet durch die Wahlverwandtschaften, die sich aus einem gemeinsamen Habitus und Geschmack ergeben und die sich in (...) Handlungsgemeinschaften verkörpern“ (Vester, von Oertzen, Geiling, Hermann, & Müller, 2001, S. 169).

Das Habituskonzept und darauf aufbauende Konzepte begreifen „die Individuen weder als bloße Objekte vorgegebener objektiver Strukturen noch als völlig freie Subjekte, sondern in der Wechselwirkung ihrer Beziehungen, in denen sie beides sind“ (ebd., S. 150). Gleichzeitig wird das Individuum als ein von Geburt an vergesellschafteter Akteur betrachtet, womit das

Habituskonzept die künstliche Entgegensetzung von Individuum und Gesellschaft überwindet: „Man *wird* nicht Mitglied einer Gesellschaft, sondern *ist* es von Geburt an (...) und von Geburt an befindet man sich in einer aktiven Auseinandersetzung mit der Welt“ (Krais & Gebauer, 2002, S. 61). Auf diese Weise wird eine Brücke zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Strukturalismus und Konstruktivismus geschlagen, die eine gegenseitige Beeinflussung bedingt sowie die unbewusste und objektiv aufeinander abgestimmt erscheinende Verhaltensgrundlage für das völlig selbstverständliche und angepasste Interagieren zwischen Akteuren mit mehr oder weniger homogenen Habitus erlaubt, die auf ebenso mehr oder weniger homogenen Existenzbedingungen basieren. Der Habitus ist demzufolge *strukturierte und strukturierende Struktur* zugleich, die „konstant auf praktische Funktionen ausgerichtet ist“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 154), denn „[m]it dem Habitus sind wir in der Welt und haben die Welt in uns“ (Krais & Gebauer, 2002, S. 61) — während »die Welt in uns«, verstanden als weitgehend selbstverständliche Inkorporierung der doppelten Geschichtlichkeit, die Strukturen des Habitus strukturiert, mit dem wir in der Welt sind, also „zur Ausbildung einer situationsangepassten Rationalität, eines praktischen Sinns [führt], der ‚weiß‘, was in welcher Situation zu tun und was zu lassen ist“ (Liebau, 2009, S. 47), strukturiert der Habitus wiederum auf dieser Grundlage das Handeln und damit letztlich die gesellschaftliche Welt. Mittels der strukturierten und strukturierenden Struktur des Habitus erklärt sich, wie Gesellschaft überhaupt zustande kommt, ohne dass sämtliche beteiligte Akteure bewusst oder zielgerichtet auf das Herstellen einer gesellschaftlichen Ordnung oder das gesellschaftliche Funktionieren an sich hinarbeiten, wie Gesellschaft demnach ganz beiläufig entsteht, indem die Akteure ihren alltäglichen Handlungen nachgehen und damit „ununterbrochen dazu bei[tragen], die soziale Struktur zu reproduzieren“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 174), denn der Habitus stellt

„strukturierte Strukturen [dar], die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren, d.h. als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen, die objektiv an ihr Ziel angepaßt sein können, ohne jedoch bewußtes Anstreben von Zwecken (...) vorauszusetzen, die objektiv »geregelt« und »regelmäßig« sind, ohne irgendwie das Ergebnis der Einhaltung von Regeln zu sein, und genau deswegen kollektiv aufeinander abgestimmt sind, ohne aus dem ordnenden Handeln eines Dirigenten hervorgegangen zu sein“ (Bourdieu, 1987a, S. 98).

Der Habitus wird allgemein durch die gesellschaftlichen Bedingungen und im Speziellen durch eine bestimmte, individuelle Komposition objektiv-realer Existenzbedingungen sowie entsprechender Sozialisationserfahrungen geformt und formt seinerseits wiederum die Gesellschaft, wobei er „jener Verkettung von »Zügen« zugrunde [liegt], die objektiv wie Strategien organisiert sind, ohne das Ergebnis einer echten strategischen Absicht zu sein“ (Bourdieu, 1987a, S. 116).

Die vom Habitus hervorgebrachten Handlungen sind demzufolge nicht „intellektuellozentrisch“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 153) als rein rationale Strategien zu verstehen, denen eine exakte Bewertung von Erfolgchancen zugrunde liegt, sondern funktionieren „nach einer dem lebenden Organismus eigenen, das heißt nach einer systematischen, flexiblen, nicht mechanistischen Logik“ (Krais & Gebauer, 2002, S. 34), die aufgrund der Prägung des Akteurs die objektiv unwahrscheinlichsten Praktiken als undenkbar aussortiert (vgl. Bourdieu, 1987a, S. 100), womit der scharfen Trennung zwischen Körper und Geist sowie der Vorstellung vom Körper als lediglich passivem Speicher der Erfahrungen widersprochen wird, da der Körper vielmehr „als aktives [und soziales; MM] ›Ding‹ bei der Erzeugung jener spontanen, immer wieder variierten und kreativ neu erfundenen Akte der Individuen“ (Krais & Gebauer, 2002, S. 34; vgl. Kalthoff, 2004) auftritt: „Weil die Handelnden nie ganz genau wissen, was sie tun, hat ihr Tun mehr Sinn, als sie selber wissen“ (Bourdieu, 1987b, S. 127).

In den Habitus gehen die Denk- und Sichtweisen, die Wahrnehmung und Weltanschauung einer Gesellschaft bzw. einer gesellschaftlichen Lage ein, werden somit zur zweiten Natur des Akteurs, der nun aufgrund dieser Inkorporierung der sozialen Verhältnisse vollkommen selbstverständlich gemäß diesen handelt und dadurch die gesellschaftlichen Verhältnisse, die seinen Habitus hervorgebracht haben, wiederum reproduziert. Sowohl die persönliche als auch die gesellschaftliche Vergangenheit wirken in ihm in der Gegenwart fort und bestimmen sein Verhalten, allerdings „um den Preis des Vergessens“ (Krais, 2004a, S. 91) seiner Entstehung aus bestimmten sozialen Verhältnissen. Das Äußere der gesellschaftlichen Verhältnisse wird dementsprechend inkorporiert und zum Inneren, zum Körper gewordenen Sozialen (vgl. Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 161), und reproduziert auf die Weise des Veräußerlichens dieses Inneren wiederum objektive gesellschaftliche Strukturen. In einer sozialen Umwelt, die mit dem persönlichen Habitus der Akteure übereinstimmt, werden diese aufgrund der in ihrem Habitus inkorporierten Erfahrung rein intuitiv handeln und müssen in einer für sie neuen Situation nicht erst bewusst darüber nachdenken, was nun zu tun sei.

Je nach sozialer Lage bieten sich den einzelnen Akteuren unzählige Zukunftsmöglichkeiten, allerdings mit unterschiedlicher Eintritts- oder Realisierungswahrscheinlichkeit, d.h. „die Vielzahl möglicher Welten [ist] zu jedem Zeitpunkt durch die jeweils wirkliche Welt, durch die gegebenen sozialen Verhältnisse begrenzt“ (Krais & Gebauer, 2002, S. 46), so wie es für manche soziale Gruppen wahrscheinlicher ist als für andere, beispielsweise eine Studienlaufbahn einzuschlagen. Über den Habitus und die darin inkorporierten Erfahrungen, die die sozialen Wahrscheinlichkeiten und damit auch die eigene wahrscheinliche Zukunft miteinschließen, richten die Akteure schließlich ihre Handlungen auf diejenige Zukunft aus, die objektiv am wahrscheinlichsten ist, und lassen sie dadurch in einer Art „Kausalität des Wahrscheinlichen“ (ebd.) Wirklichkeit werden, denn „[a]uch wenn [die sozialen Determinanten] nicht bewußt wahrgenommen werden, zwingen sie den einzelnen, sich nach ihnen, das heißt nach der *objektiven Zukunft* der betreffenden gesellschaftlichen Klasse

auszurichten“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 44). Der individuelle Habitus leistet also innerhalb homologer gesellschaftlicher Verhältnisse auch die Vorwegnahme und gleichzeitige Herbeiführung einer wahrscheinlichen Zukunft, da die Handlungen und unbewussten Strategien des Habitus „stets die objektiven Strukturen zu reproduzieren trachten, aus denen sie hervorgegangen sind“ (Bourdieu, 1987a, S. 114). Die wahrscheinliche Zukunft kann über den Habitus aus Erfahrung, „d.h. durch die bereits eingetretene Zukunft früherer Praktiken“ (ebd.), als eben solche antizipiert werden, weil die im Habitus inkorporierte Geschichtlichkeit oder Erfahrung mit den Bedingungen und der Geschichtlichkeit der sozialen Verhältnisse übereinstimmt, woraus sich eine Selbstverständlichkeit des Handelns ergibt.

Diese Selbstverständlichkeit des Handelns geht jedoch verloren, sobald die sozialen Verhältnisse – man denke an die sozialen Verhältnisse und Anforderungen in Bildungsinstitutionen – nicht länger dem Habitus eines Akteurs entsprechen, sprich wenn die in den sozialen Institutionen *objektivierte Geschichtlichkeit* nicht länger mit der *inkorporierten Geschichtlichkeit* übereinstimmt, denn die bestehende Strukturierung des Habitus „schließt aus, dass er *alles* verarbeitet, was in der Welt ist“, er also „nur Dinge aufnehmen und einbauen kann, für die er bereits eine Art ›Ankopplungsstelle‹ hat“ (Krais & Gebauer, 2002, S. 64). Findet sich ein Akteur in einem sozialen Umfeld mit hochgradig abweichenden sozialen Bedingungen vor, entspricht seine einverleibte Geschichte oder Erfahrung nicht länger der institutionalisierten Geschichte seiner Umgebung, sein persönlicher Habitus entspricht demzufolge nicht länger den sozialen Verhältnissen und zeichnet sich durch eine Trägheit aus, da er für die Gegebenheiten der neuen sozialen Umwelt kaum Ankopplungsstellen aufweist. Da der Habitus zwar durchaus veränderbar ist und die ihm zugrunde liegende Inkorporierung ein Leben lang stattfindet (vgl. Krais & Gebauer, 2002), er aber stets von seiner ursprünglichen Strukturierung durch die Primärsozialisation in einer Art anhaftendem ‚Stallgeruch‘ geprägt bleiben wird, tritt auf, was Bourdieu als *hysteresis*-Effekt bezeichnet (Bourdieu, 1982, S. 238f), nämlich eine Trägheit des Habitus, der nun in einer völlig neuen Situation unter anderen sozialen Bedingungen nicht mehr angemessen ist, infolgedessen der Akteur sich nicht länger angemessen verhalten kann: „Seinen Habitus, der ja die persönliche und soziale Identität eines Individuums ausmacht, kann man nun, wenn sich die individuellen Lebensverhältnisse verändern, nicht einfach wechseln wie ein Kleid“ (Krais & Gebauer, 2002, S. 46). Über längere Zeit wird sich der Habitus des Akteurs den neuen sozialen Verhältnissen zwar annähern, seinen Grundstrukturen der Primärsozialisation durch das vorhergehende Milieu allerdings nicht vollständig ablegen können (vgl. Bourdieu, 2000; Hartmann, 2004, S. 92f; Krais, 2004a, S. 99f). Zentral ist für Bourdieu die selbstverständliche *Komplizenschaft* zwischen Individuum und sozialen Verhältnissen oder Institutionen, die auch gesellschaftliche Zwänge darstellen können und in der Regel solche sind: „Wir sind über diesen *Habitus* (...) immer versucht, Komplizen der Zwänge zu sein, die auf uns wirken, mit unserer eigenen Beherrschung zu kollaborieren“ (Bourdieu, 2001c, S. 166). So können gesellschaftliche Strukturen wie z.B. Staat oder Schule

sowie die von ihnen ausgeübten Zwänge nur funktionieren, indem die Akteure in gewisser Weise an sie *glauben* (vgl. Bourdieu, 1987b), durch Sozialisation in diesen Strukturen deren Funktionsweise inkorporieren und über Habitus und praktischen Sinn mit ihnen in Komplizenschaft treten. Alle betreffenden Akteure teilen daher den ihnen habituell inkorporierten Glauben an die institutionellen Strukturen, was sich in der Anerkennung dieser Strukturen und der entsprechenden Teilnahme oder gar Selbsteliminierung (vgl. Abschnitt 5.1.2) manifestiert. Auf diese Weise werden Praktiken und Regelmäßigkeiten der gesellschaftlichen Institutionen und Strukturen im Habitus der Individuen verankert, was aufgrund der selbstverständlichen habituellen Verinnerlichung der sozialen Ordnung auch Macht- und Herrschaftsverhältnisse reproduziert. Durch diese Betonung der habituellen Komplizenschaft wird zudem deutlich, dass per se keine antagonistische Gegenüberstellung zwischen Individuum und Gesellschaft besteht und nicht Gesellschaft an sich als Zwang gegenüber den Individuen auftritt, sondern bestimmte Praktiken, Ordnungen, Strukturen, Institutionen und letztlich der eigene, vorwiegend unbewusste Glaube daran: „Nicht Gesellschaft als solche ist eine ›Zumutung‹, problematisch ist vielmehr Herrschaft. Und Herrschaft tritt nicht einfach von außen an das Individuum heran, sie ist, über den Habitus, immer auch in das Individuum selbst eingelagert“ (Krais & Gebauer, 2002, S. 79).

Aufgrund dieser Komplizenschaft, die selbst die schulischen Bildungsverlierer noch an die Legitimität des schulischen Urteils glauben lässt, und aufgrund der unterschiedlichen Passungsverhältnisse zwischen dem herkunftsspezifischen Habitus und den schulischen Anforderungen, sollte Bildungsforschung nicht zuletzt als Habitusforschung begriffen werden:

„Nur eine adäquate Theorie des Habitus als Ort der Verinnerlichung der äußerlichen Ansprüche und der Veräußerlichung der inneren Ansprüche kann die sozialen Bedingungen erhellen, aufgrund derer das Bildungswesen die von allen seinen ideologischen Funktionen am besten getarnte Funktion der Legitimierung der Sozialordnung erfüllen kann“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 222; vgl. Brake & Büchner, 2009).

4. Empirische Bestandsaufnahme

„Da die schulischen Leistungen von Arbeiterkindern und die darauf basierenden Bewertungen durch Lehrkräfte mit der sozialen Herkunft der Schulkinder zusammenhängen, besteht ihre Chancenungleichheit im Schulsystem im bildlichen Sinne darin, dass die Startchancen beim Hundertmeterlauf insofern ungleich nach sozialer Herkunft verteilt sind, als dass die Arbeiterkinder mit zu groß geratenen Schuhen ohne Schnürsenkel an der Startlinie stehen, während die Kinder aus höheren Sozialschichten mit bester Ausstattung einen nicht einholbaren Vorsprung von über 50 Meter haben, bevor überhaupt der Startschuss gefallen ist“ (Becker & Lauterbach, 2007b, S. 129f).

Als empirische Grundlage für die in den Kapiteln 5 und 6 folgenden theoretischen Betrachtungen und Erklärungsansätze ist zunächst auf die bestehenden sozialen Ungleichheitsverhältnisse auf den verschiedenen Ebenen des Schul- und Hochschulbereichs einzugehen, denn „[f]ür einen angemessenen Überblick herkunftsbedingter Bildungsungleichheit ist es notwendig, alle Ebenen des deutschen Bildungssystems zu berücksichtigen: Elementarbereich, Primarbereich, Sekundarbereich und tertiärer Bereich generieren Mechanismen sozialer Ungleichheit“ (Arens, 2007, S. 138). Da der Fokus dieser Arbeit allerdings auf der Betrachtung der Erklärungsansätze unter Zuhilfenahme des Habituskonzepts ruht, soll nur ein fragmentarischer empirischer Überblick anhand exemplarischer Eckdaten gegeben werden, um die Dimensionen und Wirkweisen der gegebenen sozialen Bildungsungleichheiten an verschiedenen Punkten des Bildungssystems zu vermitteln; auf vorschulische institutionalisierte Bildung wird an dieser Stelle dabei vorerst nicht eingegangen, da diese in Abschnitt 6.2 als potentielle, vieldiskutierte Lösung für soziale Bildungsungleichheiten kritischer Betrachtung unterzogen wird.

Soziale Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung sind bereits bei der **Einschulung** in die Grundschule zu beobachten. Generell ist die Quote vorzeitig eingeschulter Kinder zunächst von 2,6 % im Jahr 1995 auf 9,1 % im Jahr 2004 angestiegen, bis zum Jahr 2008 dann allerdings wieder auf 5,4 % gesunken, während die Quote verspätet eingeschulter Kinder im gleichen Zeitraum bis zum Jahr 2005 auf 4,8 % gesunken, danach allerdings wieder auf 6 % angestiegen ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010; Bellenberg, 2005). Hier zeigen sich erste Differenzen, da Kinder hoher sozioökonomischer Herkunft häufiger vorzeitig eingeschult werden und deren Eltern bei dieser Entscheidung eine wichtige Rolle spielen, während die Grundlage für eine verspätete Einschulung in der Regel nicht der Elternwille, sondern das Ergebnis der Schuleingangsuntersuchung ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010) und von diesen Rückstellungen besonders Kinder aus Migrantinnen- und sozial niedrig gestellten Familien betroffen sind (vgl. ebd.; Bellenberg, 2005). Die geringeren

durchschnittlichen Kompetenzen, die bei zur Einschulung zurückgestellten Kindern zu beobachten sind (vgl. Bellenberg, 2005), lassen sich daher „auf den häufig niedrigen sozioökonomischen Status von verspätet Eingeschulten“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 59; vgl. Statistisches Bundesamt, 2008) zurückführen und legen den Grundstein für spätere Chancenungleichheiten. Für Kinder aus gehobenen Milieus mit schulbildungsnahem Hintergrund stellt demgegenüber auch ein niedrigerer Kompetenzstand bei Einschulung kein allzu großes Risiko dar, da die Schule diesen im späteren Verlauf aufgrund des günstigen Passungsverhältnisses zwischen Habitus des Kindes und schulischen Anforderungen sowie Lernmilieu noch kompensieren kann, was bei niedrigerer sozialer Herkunft meist nur unzureichend bis gar nicht gelingt (vgl. Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau, & Groh-Samberg, 2004, S. 136).

In der **Grundschule** selbst setzt sich fort, was sich bereits bei der Einschulung abgezeichnet hat. Anhand der im Rahmen von IGLU 2001 (Bos, et al., 2003) erhobenen Daten lassen sich herkunftsspezifische Unterschiede der Lesekompetenz bei Viertklässlern erkennen: Liegen Kinder aus der oberen Dienstklasse mit einem Wert von 572 deutlich über dem Durchschnitt von 539, weisen Kinder aus Familien un- und angelernter Arbeiter lediglich einen Wert von 509 auf. Diese Differenz zwischen der höchsten und der niedrigsten Herkunftskategorie „entspricht dem durchschnittlichen Lernzuwachs eines Schuljahres“ (Hovestadt & Eggers, 2007, S. 27); ähnliche soziale Unterschiede wurden ebenfalls in den Kompetenzbereichen Mathematik und Naturwissenschaften festgestellt (vgl. ebd.; Bos, et al., 2003). Hinsichtlich Klassenwiederholungen in der Grundschule zeigen sich ebenfalls herkunftsspezifische Unterschiede, da das Risiko einer solchen Maßnahme umso größer ausfällt, je niedriger die soziale Herkunft des Kindes ist (vgl. Ehmke & Jude, 2010). Diese Ergebnisse, die auch durch die Hamburger Studie KESS 4 (vgl. Bos & Pietsch, 2005) sowie IGLU 2006 (vgl. Bos, et al., 2007) bestätigt werden, zeugen bereits in der Grundschule von einem starken Einfluss primärer Herkunftseffekte. Von Bedeutung ist hierbei die Feststellung, dass der familiäre Bildungshintergrund eines Kindes für die jeweiligen Kompetenzen ausschlaggebender ist als die berufliche Stellung, so „sind die Kompetenzen mit deutlichem Abstand bei den Kindern am stärksten ausgeprägt, deren Eltern über die Hochschulreife verfügen“ (Hovestadt & Eggers, 2007, S. 30; vgl. Bos & Pietsch, 2005). Unabhängig vom sozioökonomischen Status – da das kulturelle Kapital auf gleichem sozioökonomischen Niveau unterschiedlich verteilt sein bzw. zur Anwendung kommen kann – üben das kulturelle Kapital und die kulturelle Praxis innerhalb der Herkunftsfamilie einen positiven Effekt auf die Leseleistung aus (vgl. Jungbauer-Gans, 2004; Hinz & Groß, 2006).

Auch beim **Übergang in die Sekundarstufe** sind starke Herkunftseffekte zu beobachten. Diese beginnen bereits bei der Empfehlung für die zukünftige Schulform: Während etwas mehr als 55 % der Kinder aus der Mittel- und Oberschicht eine Gymnasialempfehlung erhalten, sind es nur knapp 28 % der Kinder aus der Arbeiterschicht (vgl. Becker R., 2011, S. 117), denn ein

„hoher sozioökonomischer Status des Haushalts (ISEI) geht ebenso wie eine hohe Bildung beider Elternteile mit einer höheren Wahrscheinlichkeit einer Schulempfehlung für das Gymnasium einher“ (Hinz & Groß, 2006, S. 210). Herleiten lassen sich diese herkunftsspezifischen Empfehlungsentwässerungen zum einen über die primären Herkunftseffekte und die daraus resultierenden Leistungsunterschiede in der Grundschule, allerdings ist auch die Empfehlungspraxis an sich nicht frei von sozialer Diskriminierung (vgl. Abschnitt 5.1.1; Maaz, Baeriswyl, & Trautwein, 2011). Hinzu kommen sekundäre Herkunftseffekte der elterlichen Bildungsentscheidung. So folgen, basierend auf den Daten von IGLU 2001, beispielsweise 88 % der Eltern aus der Mittel- und Oberschicht einer Gymnasialempfehlung oder „melden ihre Kinder eher als Eltern niedriger sozialer Schichten auch gegen die Grundschulempfehlung am Gymnasium an“ (Bellenberg, 2005, S. 9), während nur knapp 79 % der Eltern aus der Arbeiterschicht ihr Kind bei einer entsprechenden Empfehlung auf das Gymnasium schicken (vgl. Becker R., 2011, S. 118). Bei Überprüfung der schulischen Leistung zeigt sich ein ähnliches Bild, da Kinder aus unteren Schichten selbst bei guten Leistungen in der Grundschule seltener das Gymnasium besuchen als Kinder aus der Oberschicht, d.h. „[v]on den Kindern mit demselben Leistungspotenzial gehen deutlich weniger aus der Unterschicht aufs Gymnasium als aus der Oberschicht“ (Müller-Benedict, 2007, S. 625). Eingeteilt in Quartile des ökonomischen, sozialen und kulturellen Status der Herkunftsfamilie, zeigt sich anhand der Daten von PISA 2003 (vgl. Prenzel, et al., 2004), dass Kinder aus dem obersten Quartil eine knapp neunmal so große Chance aufweisen, das Gymnasium zu besuchen, als Kinder aus dem dritten Quartil; werden kognitive Grundfähigkeiten und Mathematikkompetenzen kontrolliert, sinkt dieser Vorsprung zwar auf das Sechsfache, bleibt damit allerdings weiterhin sehr bedeutsam. Noch größer fällt der Chancenunterschied zwischen oberstem und unterstem Quartil aus. Kinder aus höheren Schichten verlassen außerdem das Gymnasium erst bei wesentlich schlechteren Gesamtleistungen als Kinder unterer Schichten (vgl. Ditton, 2007, S. 259). Im Zuge der Bildungsexpansion haben sich die sozialen Zugangschancen zum Gymnasium zwar generell angenähert, doch bedeutet diese quantitative Annäherung keineswegs die Überwindung der Chancenungleichheit, zumal sie mit zunehmender sozialer Homogenität der Hauptschule bezahlt wurde (vgl. Becker R., 2011; Solga & Wagner, 2007; Zaborowski & Breidenstein, 2010). Wie schon in der Grundschule, sind auch innerhalb der **Sekundarstufe** schulrelevante Kompetenzen sozial ungleich verteilt, was sich als primärer Herkunftseffekt auf die jeweiligen Schulleistungen auswirkt (vgl. Becker R., 2011). Nach Schichten betrachtet, zeigt PISA 2000, dass der Anteil an Schülern mit guten schulischen Leistungen in der Oberschicht knapp doppelt so groß ist wie in der Unterschicht, während es sich bei den Schülern mit schlechten Leistungen gerade umgekehrt verhält (vgl. Müller-Benedict, 2007; Baumert, 2001). Zwar spielt der sozioökonomische Status eine gewichtige Rolle hinsichtlich der schulischen Leistungen des Kindes, doch ist erneut der familiäre Bildungshintergrund als einflussreichster Faktor zu

identifizieren. Anhand PISA 2003 kann beispielsweise dargelegt werden, dass die mathematische Kompetenz der Schüler am stärksten mit dem Bildungshintergrund der Eltern korreliert (vgl. Prenzel, et al., 2004; Hovestadt & Eggers, 2007), sodass Kinder aus einem schulbildungsnahen Elternhaus Chancenvorteile genießen, wobei vor allem das kulturelle Kapital hoch positive Effekte auf die Mathematikleistungen aufweist (vgl. Jungbauer-Gans, 2006). Neuere PISA-Studien zeigen zwar eine Annäherung der Kompetenzniveaus und damit einen Abbau der primären Herkunftseffekte über die Zeit seit PISA 2000 (vgl. Ehmke & Jude, 2010), doch muss möglicher Optimismus angesichts trotz allem fortbestehender deutlicher Kompetenzunterschiede sowie aufgrund der weiterhin existierenden Mechanismen sozialer Diskriminierung (vgl. Kapitel 5) gedämpft bleiben.

Der **Übergang in die Sekundarstufe II** zeichnet sich, wie schon der Übergang von der Grundschule, durch ein Zusammenspiel primärer wie sekundärer Herkunftseffekte aus, denn primäre Herkunftseffekte innerhalb der Sekundarstufe I legen zwar den Grundstein für unterschiedliche Schulleistungen und die darauf basierenden Bildungsentscheidungen, doch ist selbst „bei vergleichbaren Leistungen der Übertritt in die Oberstufe eines Gymnasiums sozial selektiv“ (Maaz, 2006, S. 233). Generell kann abermals der familiäre Bildungshintergrund, der sowohl primäre wie sekundäre Herkunftseffekte bedingt, als wichtigster Einflussfaktor ausgemacht werden, hier für den Zugang zur gymnasialen Oberstufe, da bei gleicher beruflicher Stellung des Vaters ein signifikant größerer Teil des Nachwuchses die gymnasiale Oberstufe besucht, wenn der Vater über einen Hochschulabschluss verfügt (vgl. Isserstedt, Middendorff, Kandulla, Borchert, & Leszczensky, 2010).

Beim **Zugang zum Hochschulbereich** zeigt sich erneut das bekannte Muster des Zusammenspiels zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten. So verzichten beispielsweise Studienberechtigte aus Nicht-Akademiker-Familien selbst bei gleichen schulischen Leistungen signifikant häufiger auf ein Studium als jene, die aus einem Akademiker-Elternhaus stammen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010). Zwar schwankten diese Werte im Zeitraum der letzten zehn Jahre, doch blieben die Relationen des Studienverzichts zwischen diesen beiden Herkunftskategorien dabei im Wesentlichen stabil (vgl. Isserstedt, Middendorff, Kandulla, Borchert, & Leszczensky, 2010). Aufgeschlüsselt nach Berufsgruppe des Vaters zeigen sich bei der Bildungsbeteiligung an Hochschulen große soziale Unterschiede: Während im Jahr 2007 rund 67 % der Beamtenkinder ein Studium aufnahmen, waren es lediglich 17 % der Arbeiterkinder, womit nicht nur bedeutende Differenzen der Beteiligungsquote nach sozialer Herkunft offenkundig werden, sondern auch eine damit herbeigeführte soziale Zusammensetzung der Studenten, die eklatant von der gesamtgesellschaftlichen abweicht (vgl. Isserstedt, Middendorff, Kandulla, Borchert, & Leszczensky, 2010, S. 100f). Auch an dieser Stelle des Bildungssystems tritt wiederholt der Bildungshintergrund der Herkunftsfamilie als wichtigster Einflussfaktor hervor, da bei gleicher Berufsgruppe die Beteiligungsquote von Kindern akademisch gebildeter Eltern wesentlich

höher ist als jene von Kindern nicht-akademischer Herkunft (vgl. ebd., S. 102). Hinzu kommen die im Laufe des Studiums vorzufindenden sozialen Chancenungleichheiten, beispielsweise aufgrund von Finanzierungsdruck, auf die in Kapitel 5 exemplarisch eingegangen werden wird. Auch bei der Inanspruchnahme **außerschulischer Lernangebote**, hier verstanden im Sinne non-formaler Bildung (vgl. Abschnitt 2.2), sowie der **familiären Unterstützung** zeigen sich soziale Disparitäten. Generell hat der Bildungsabschluss der Eltern den größten Einfluss auf das Maß der häuslichen Unterstützung sowohl von Seiten des Vaters als auch der Mutter, da beide Werte mit dem Bildungsniveau ansteigen – als Extremfall sei hier nur die mütterliche Unterstützung eines Gymnasialkindes erwähnt, die bei hohem Bildungsabschluss der Mutter mehr als doppelt so hoch ausfällt wie bei einer Mutter mit Hauptschulabschluss (vgl. Hollenbach & Meier, 2004, S. 172f). Bei Betrachtung des sozioökonomischen Status dagegen fällt ein beinahe konstanter Wert der mütterlichen Unterstützung quer durch alle Sozialgruppen auf, indessen die Wahrscheinlichkeit der väterlichen Unterstützung mit steigendem Sozialstatus zunimmt (vgl. ebd., S. 170f). Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass sich anhand der PISA-Daten allerdings nur ein schwacher Zusammenhang zwischen familiärer Unterstützung und fachlichen Leistungen nachweisen lässt (vgl. ebd., S. 175f), allerdings wird hierbei der Wert familiärer Unterstützung auf schulische Leistungssteigerung verkürzt, während emotionaler Beistand und schulische Förderung, die sich nicht direkt auf die erzielten Leistungen niederschlägt, vernachlässigt wird. Gegenüber der häuslichen Unterstützung existieren zur Nutzung von Nachhilfeangeboten je nach sozialer Herkunft konträre Befunde. Zwar legt der Bildungsbericht 2010 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010) Hinweise auf die sozial selektive Nutzung von Nachhilfeangeboten vor, denen zufolge sowohl die Nutzung an sich mit sozialer Herkunft zunimmt als auch die Art der Nutzung variiert, da bei hohem sozioökonomischem Status häufiger Einzel- statt Gruppenunterricht besucht wird, doch können andere Studien keinen Zusammenhang zwischen Nachhilfenutzung und sozialer Schicht herstellen (für einen Überblick vgl. Solga & Dombrowski, 2009). In Hinblick auf außerschulische Teilnahme an Vereinen, Bildungs- oder sonstigen (kulturellen) Freizeitangeboten sind hingegen deutlichere Tendenzen eines sozial ungleichen Nutzungsverhaltens auszumachen, so beispielsweise im Sozialbericht zu Bildungschancen und Lernbedingungen an Wiesbadener Grundschulen (Schulze, Unger, & Hradil, 2008), demzufolge nur 0,7 % der Kinder aus der Ober-, aber mehr als 13 % der Kinder aus der untersten Schicht gar nicht an organisierten oder institutionalisierten außerschulischen Bildungs- und Freizeitangeboten teilnehmen. Dies bedeutet somit eine „doppelte Benachteiligung von Kindern aus unteren sozialen Schichten“ (Solga & Dombrowski, 2009, S. 35), da die schulische Benachteiligung durch die mangelnde Nutzung und den eingeschränkten Zugang zu potentiell kompensatorisch wirkenden außerschulischen Angeboten zusätzlich verstärkt wird. Zwar ist es folglich richtig, dass außerschulische Bildung „soziale Ungleichheiten in der (schulischen) Bildung [verstärkt], wenn der Zugang dazu durch

sozioökonomische Ressourcenunterschiede in der Familie begrenzt wird“ (ebd., S. 39), doch sind neben dem ökonomischen Aspekt zudem die herkunftsspezifischen Bildungsaspirationen und Alltagspraxen zu berücksichtigen, die aufgrund des unterschiedlichen Stellenwerts, den sie derartigen außerschulischen Angeboten zuweisen, zur Erklärung des sozialspezifischen Nutzungsverhaltens beitragen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in allen dargestellten Bereichen und an allen Übergangsstellen einer Laufbahn innerhalb des Bildungssystems soziale Ungleichheiten sowohl der Beteiligungschancen als auch der Leistungen festgestellt werden können. Entscheidend ist hierbei, dass derartige Ungleichheiten aufgrund herkunftsspezifischer Sozialisationspraxen bereits bei der Einschulung und während der daran anknüpfenden Grundschulzeit bestehen und diese sozialen Ungleichheiten über die weitere Laufbahn innerhalb des Bildungssystems nicht kompensiert werden können, sondern der Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungsbeteiligung bzw. schulischer Leistung zunimmt: „Das bedeutet, dass es in keiner Bildungsstufe gelingt, einmal hergestellte Disparitäten abzubauen oder zu halten, vielmehr wachsen sie von Schulstufe zu Schulstufe weiter an“ (Hovestadt & Eggers, 2007, S. 96; vgl. Ditton, 2010; Solga & Dombrowski, 2009).

Neben primären Herkunftseffekten, die in jeder der verschiedenen Stufen des Bildungssystems zu beobachten sind, treten sekundäre Herkunftseffekte vor allem an den Übergangsstellen des Bildungssystems auf. Für ein abgeschlossenes Hochschulstudium als höchste Form der institutionalisierten Bildung sind dabei fünf Schwellen zu überwinden, die vor allem für schulbildungsferne Milieus als Barrieren wirken, nämlich der Übergang von der Grund- in die weiterführenden Schulen, der darauffolgende Übergang in die Sekundarstufe II, die Erlangung einer Studienberechtigung (auch über den Zweiten Bildungsweg), die tatsächliche Aufnahme eines Studiums sowie letztlich dessen Abschluss (vgl. Isserstedt, Middendorff, Kandulla, Borchert, & Leszczensky, 2010), an denen allesamt sekundäre Herkunftseffekte die sozialen Bildungsbeteiligungsquoten beeinflussen, sodass sich nicht nur primäre und sekundäre Herkunftseffekte kumulieren, sondern auch die jeweiligen Effekte über die Zeit des Bildungsverlaufs, was letztlich dazu führt, dass „auch kleine Niveauunterschiede am Anfang des Bildungsverlaufs zu großen Ungleichheiten im weiteren Verlauf des Lebens führen können“ (Statistisches Bundesamt, 2008, S. 79). Das Ergebnis ist ein sogenannter Matthäus-Effekt (vgl. de Graaf & de Graaf, 2006), d.h. ‚wer hat, dem wird gegeben‘, denn wer bereits mit vorteilhaften Einstiegsbedingungen wie dem Aufwachsen in einem Akademikerhaushalt die Schullaufbahn beginnt, kann oftmals, wie dargelegt, die schulischen Vorteile gegenüber Kindern anderer Herkunft ausbauen, sodass sich die sozialen Ungleichheiten in der Folgezeit vergrößern – „[a]llzu großer Bildungsoptimismus dergestalt, dass durch bessere Zugangschancen und Fördermaßnahmen allein ein verbesserter Bildungserfolg und damit verbesserte Lebensperspektiven ermöglicht werden könnten, wird damit gewiss relativiert“ (Barz, Baum, Cerci, Göddertz, & Raidt, 2010, S. 101).

Ob für diese kumulierten sozialen Ungleichheiten die primären oder die sekundären Herkunftseffekte ausschlaggebender sind, welche Ansätze zur Kompensation demnach erfolversprechender und wirksamer sein können, ist in der Bildungsforschung umstritten (vgl. Stocké, 2010). So existieren einerseits Hinweise darauf, dass der Einfluss primärer Herkunftseffekte überwiegt, da in der Regel eine „Unterschätzung der primären bzw. Überschätzung der sekundären Faktoren“ (vgl. Ditton, 2010) stattfindet und die primären Herkunftseffekte stets den Rahmen für die sekundären Herkunftseffekte bilden, während andererseits statistische Simulationen dem Ausgleich der sekundären Herkunftseffekte eine wirkungsvollere Kompensation der sozialen Ungleichheiten attestieren (vgl. Müller-Benedict, 2007; Becker & Lauterbach, 2007a; Solga & Dombrowski, 2009; Maaz, Baeriswyl, & Trautwein, 2011) oder bei Kompensation des einen wie des anderen Herkunftseffekts eine identische Verbesserung der sozialen Chancen erwarten lassen (vgl. Becker R., 2011, anhand der Zugangschancen zum Gymnasium). Generell ist für die Analyse dieser Frage allerdings die Beachtung des Untersuchungszeitpunkts von Relevanz, so zeigen z.B. Maßnahmen zur Neutralisierung der primären Herkunftseffekte zum Zeitpunkt des Hochschulübergangs kaum noch Wirkung, da im vorangegangenen Bildungsverlauf bereits stark nach Leistung selektiert worden ist und das Gewicht primärer Herkunftseffekte im späteren Bildungsverlauf somit zurückgeht, womit der relative Einfluss der sekundären Herkunftseffekte zunimmt (vgl. Becker R., 2011).

Wie aus dem fragmentarischen empirischen Überblick zudem hervorgeht, vollzieht sich in Folge der Bildungsexpansion die „Reproduktion von Bildungsungleichheiten verstärkt über den erworbenen Bildungsabschluss statt über den sozioökonomischen Status“ (ebd., S. 98), was vor allem die Beteiligungs- und Bildungschancen der Bildungsmilieus in der Mittelschicht (vgl. ebd.), aber auch die bereits zuvor schon sehr guten Chancen der oberen Besitz- und Bildungsmilieus verbessert hat (vgl. Vester, 2004), derweil die Milieus der unteren Schicht zwar ebenfalls eine Verbesserung der Zugangs- und Bildungschancen erfahren haben, die aber den Abstand zwischen den sozialen Gruppen nicht wesentlich verändert hat: „Insgesamt erbrachte die Bildungsexpansion *einen Zuwachs an Bildungschancen für alle Sozialgruppen, aber keinen umfassenden Abbau der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen*“ (Becker & Lauterbach, 2007a, S. 10; vgl. Müller W., 1998). Das grundlegende Muster der sozialen Reproduktion und der sozialen Ungleichheiten ist abgesehen von der Verschiebung zur stärkeren Relevanz des Bildungsniveaus in der Herkunftsfamilie somit gleichgeblieben, woran auch verbesserte allgemeine Zugangschancen zu Realschule und Gymnasium nichts Wesentliches haben ändern können, da die soziale Exklusivität durch Verlagerung auf ein höheres Bildungsniveau mit höheren Bildungsabschlüssen, auf Privatschulen oder auf besonders prestigeträchtige Hochschulen gewahrt bleibt: „Bildungsgänge werden erst dann allgemein zugänglich, wenn die von ihnen vergebenen Berechtigungen bereits eine tendenzielle Entwertung erfahren (z.B.

Realschule), weil die Anforderungsspirale bereits nach oben gestiegen ist“ (Ditton, 2007, S. 247)⁷.

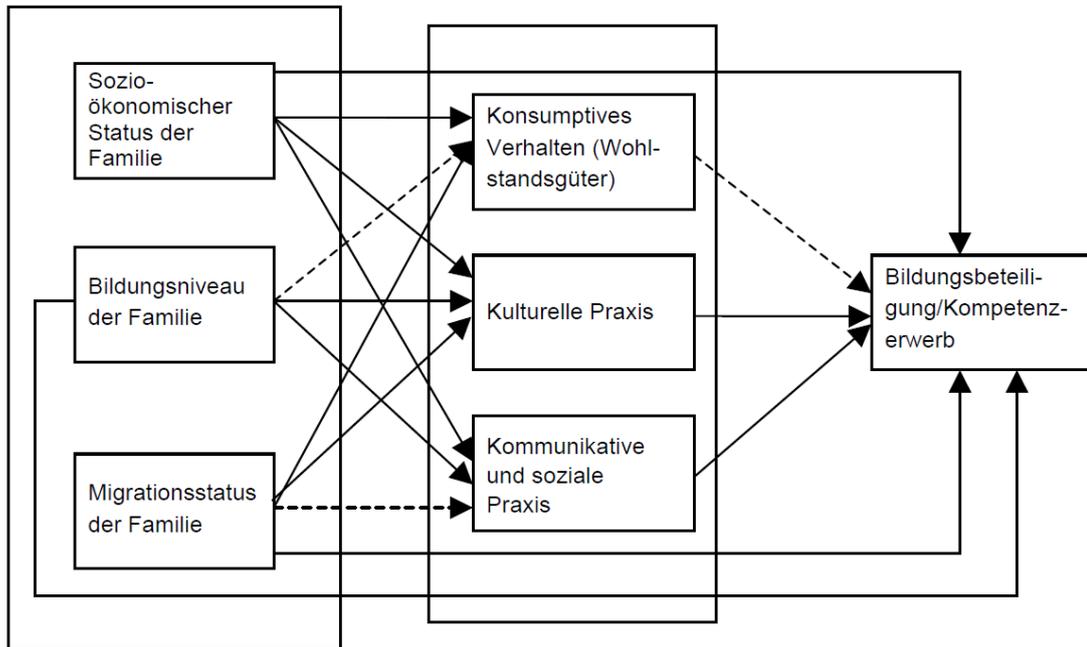
Insgesamt lassen sich anhand der hier dargestellten Befunde vier Dimensionen der Ungleichheits(re)produktion identifizieren (vgl. Dravenau & Groh-Samberg, 2005; Vester, 2004; Ditton, 2007): Erstens der herkunftsspezifische Habitus des Kindes, der die primären Herkunftseffekte und ein spezifisches Passungs- oder Konfliktverhältnis gegenüber den schulischen Anforderungen bedingt; zweitens die in den sekundären Herkunftseffekten erfassten Bildungsaspirationen, -strategien und -entscheidungen der jeweiligen Herkunftsmilieus als Ausdruck eines milieuspezifischen Habitus; drittens die Unterrichtspraxis bzw. pädagogische Kultur, die bestimmte Formen und Praxen von Bildung voraussetzt und vermittelt, die nicht für alle Schüler gleichermaßen anknüpfungsfähig sind; sowie viertens die institutionellen Rahmenbedingungen wie etwa die Gliederung des Schulsystems, die die Voraussetzungen für elterliche Bildungsentscheidungen und die Schullaufbahn der Schüler bilden. Kapitel 5 wird nun vor allem auf den herkunftsspezifischen Habitus und dessen Einfluss auf schulische Leistung, elterliche Bildungsstrategien und -entscheidungen sowie auf das damit einhergehende Passungsverhältnis zwischen Alltagspraktiken und Schulpraxis eingehen, während die institutionellen Rahmenbedingungen in Kapitel 6 Betrachtung finden.

5. Theoretische Betrachtung & Erklärungsansätze

Die Betrachtung der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen anhand objektiver Kategorien wie etwa des sozioökonomischen Status erlaubt zwar einen Überblick über die Dimensionen der sozialen Disparitäten, erklärt aber weder deren Zustandekommen noch deren Mechanismen und vernachlässigt damit viele Dimensionen der Ungleichheitsproduktion, wie etwa das kulturelle Passungsverhältnis zwischen Alltagspraxen und schulischer Praxis, das Familienklima sowie Anerkennungsverhältnisse in Familie und Peergroup. Um ein tatsächliches Verständnis erlangen zu können, ist es nötig, nicht allein objektive Kategorien in den Blick zu nehmen, sondern auch subjektive Prozesse der Akteure zu untersuchen, deren Handlungs- und Sichtweisen letztlich essentiell für das Erklären herkunftsspezifischer Bildungsentscheidungen und unterschiedlicher schulischer Leistungen sind. Um diesem analytischen Anspruch gerecht werden zu können, sind Analyse-kategorien notwendig, die eine Erfassung von Prozessmerkmalen ermöglichen und explizit einfordern. Dies gewährleistet der Rückgriff auf das analytische Konzept sozialer Milieus anstelle eines gesellschaftlichen Schichtungsmodells (vgl. Abschnitt 3.3).

⁷ In diesem Kontext sei beispielsweise auf die Diskussionen zur Zusammenlegung von Haupt- und Realschule hingewiesen, die von politischer Seite vermutlich vorrangig aufgrund faktischer Notwendigkeit erwägt wird, d.h. aufgrund des ‚Aussterbens‘ der Haupt- und ihres Status als Restschule, und weniger als intentionale Bemühung zum Abbau sozialer Chancenungleichheiten begriffen werden kann.

Abbildung 4. Modell des Zusammenhangs zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen der familiären Lebensverhältnisse und Bildungsbeteiligung bzw. Kompetenzerwerb.



Quelle: Modifizierte Darstellung nach Baumert, Watermann, & Schümer, 2003, S. 56.

Neben Strukturmerkmalen, wie dem sozioökonomischen Status der Familie, deren Bildungsniveau und Migrationsstatus⁸, sind daher simultan zudem Prozessmerkmale zu betrachten (vgl. Abbildung 4), um „eine angemessene Vorstellung der tatsächlich anzutreffenden Ungleichheitsverhältnisse“ (Baumert, Watermann, & Schümer, 2003, S. 68; vgl. Meier, 2004; Grundmann & Bittlingmayer, 2006; Maaz, 2006; Watermann & Baumert, 2006; Brake & Büchner, 2009) zu vermitteln.

Nicht allein objektive Ressourcen, auch und vor allem die unmittelbare Lebenswelt hat Auswirkung auf den Habitus (vgl. Abschnitt 3.4); so beeinflussen der sozioökonomische Status, aber vorwiegend das Bildungsniveau der Familie neben den familiären Bildungsentscheidungen vor allem die jeweilige kulturelle und soziale Praxis und damit letztlich den Habitus des Kindes, der sich wiederum auf die schulische Leistungen auswirkt. Kulturelle und soziale Praxis als Ausdruck eines milieuspezifischen Habitus fungieren demzufolge ihrerseits als Vermittlungsglied zwischen Strukturmerkmalen auf der einen und Bildungsbeteiligung wie Kompetenzerwerb auf der anderen Seite: „Die disparitätserzeugenden Effekte von familiären Strukturmerkmalen werden überwiegend durch die kulturelle Praxis von Familien vermittelt“ (Baumert, Watermann, & Schümer, 2003, S. 68; vgl. Maaz, 2006; Bourdieu, 2001b). Aufgrund des hohen Stellenwerts, den das familiäre Bildungsniveau auf

⁸ Auf Migrationsstatus soll in dieser Arbeit allerdings nicht gesondert eingegangen werden.

den Kompetenzerwerb und die Bildungsbeteiligung ausübt (vgl. Kapitel 4), ist das kulturelle Kapital „der beste Prädiktor für den Kompetenzerwerb in der Schule“ (Watermann & Baumert, 2006, S. 77; vgl. Baumert, Watermann, & Schümer, 2003), wenngleich es nicht auf objektives kulturelles Kapital verkürzt werden darf, sondern die Analyse auch die kulturelle Praxis und die damit einhergehende habituelle Inkorporierung kulturellen Kapitals in der Herkunftsfamilie in den Blick nehmen muss, um habituelle Passungs- und Konfliktverhältnisse mit den schulischen Anforderungen sowie herkunftsspezifische Leistungsunterschiede und milieuspezifische Bildungsstrategien angemessen erklären zu können.

5.1 Einfluss von Habitus, Milieu und Kapital

5.1.1 Kulturelle Passung

„Indem soziale Akteure aus benachteiligten sozialen Milieus die Handlungsbefähigungen erwerben, die für die Orientierung an den hier vorherrschenden lebensweltlichen und alltäglichen Problemen sinnvoll sind und für die sie in den nähräumlichen Interaktionen entsprechende Anerkennung erhalten, reproduzieren sie die Benachteiligungsstrukturen, die einen sozialen Aufstieg unwahrscheinlich werden lassen“ (Bittlingmayer, 2006, S. 48).

Aufgrund der jeweiligen Anforderungen der unmittelbaren Lebenswelt entwickelt ein Akteur in der Regel einen mit diesen Anforderungen kompatiblen milieuspezifischen Habitus, der es ihm erlaubt, mit habitueller Selbstverständlichkeit innerhalb dieses Milieus zu handeln (vgl. Abschnitt 3.4). Diese Alltagsorientierungen können mit den schulischen Anforderungen kompatibel sein, sodass ein vorteilhaftes **Passungsverhältnis** vorliegt, oder aber mit ihnen in Konflikt treten, was bedeutet, „dass jedes Milieu eigene alltagsrelevante Rationalitäten entwickelt, die mit unterschiedlichen Anerkennungsformen gekoppelt und in verschiedenem Maße an die schulischen Praktiken, Leistungs- und letztlich Anerkennungsprozesse anschlussfähig sind“ (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau, & Groh-Samberg, 2004, S. 129f; vgl. Bittlingmayer, 2006; Grundmann, 2006; Grundmann, Dravenau, & Bittlingmayer, 2006; Grundmann & Bittlingmayer, 2006), während andererseits „formale Bildung (...) nicht zwangsläufig auch dazu [befähigt], sich innerhalb der gegebenen Lebensverhältnisse behaupten zu können“ (Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer, & Bauer, 2003, S. 36). Es existieren folglich stets zwei Arten von Bildungsstrategien und der dazugehörigen Vorstellungen von Bildungserfolg, nämlich zum einen die milieuspezifischen Bildungsstrategien, die den Alltagspraxen zugrunde liegen und das Leben im unmittelbaren Milieu ermöglichen, sowie die auf die schulischen Anforderungen ausgerichteten Bildungsstrategien, die mit ersteren kongruent oder im Widerspruch sein können. Diese Passungsverhältnisse zwischen

Alltagsrationalität, Alltagspraktiken und -orientierungen auf der einen sowie schulischer Praxis und Anforderungen auf der anderen Seite bestimmen nicht nur „in hohem Maße, ob sich Heranwachsende als ‚Subjekt‘ oder ‚Objekt‘ des Bildungsprozesses erleben“ (ebd., S. 32; vgl. Rohlf, 2011), sondern sind zudem Produkt einer „systemischen Standardisierung, die sozusagen zwangsläufig soziale Erfahrungsdifferenzen in den Bildungsumwelten außerhalb des institutionalisierten Bildungswesens unberücksichtigt lässt“ (ebd., S. 36; vgl. Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau, & Groh-Samberg, 2007) und damit herkunftsspezifische Bildungsungleichheiten in Kauf nimmt bzw. produziert. Der Grad der milieuspezifischen Anerkennung gegenüber der Schule und ihrer Praxen hängt dabei nicht nur von der Kompatibilität mit der alltagsrelevanten Rationalität der Akteure und ihren lebensweltlichen Bildungsstrategien und Vorstellungen von Bildungserfolg ab, sondern auch vom Anerkennungsgrad, den das Schulsystem gegenüber den jeweiligen Akteuren aufweist (vgl. Bourdieu & Passeron, 1971), indem es ihre Alltagspraxen und milieuspezifischen Bildungsinhalte belohnt oder abwertet: „So ist anzunehmen, dass Heranwachsende gerade aus bildungsfernen Milieus der formalisierten schulischen Leistung wenig Wertschätzung entgegenbringen, weil sie mit Ohnmachtserfahrungen konfrontiert sind, die sich aus der Abwertung ihrer Leistung ergibt“ (Grundmann, 2006, S. 71). Unterschiedliche Bildungsstrategien und allgemeine Einstellungen gegenüber dem Schulsystem sind somit nicht nur tief in den herkunftsspezifischen Alltagspraxen verwurzelt (vgl. Barz, Baum, Cerci, Göddertz, & Raidt, 2010), zudem entwickeln die verschiedenen Milieus „ihre schulspezifischen Bildungsstrategien sozusagen in der doppelten Konfrontation mit den standardisierten schulischen Anforderungen auf der einen, ihren lebensweltlich ausgerichteten Bildungsstrategien in Familie und Peers auf der anderen Seite“ (Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer, & Bauer, 2003, S. 29; vgl. Grundmann, 2006).

Am Beispiel Islands konstruieren Grundmann et al. (vgl. Grundmann & Bittlingmayer, 2006; Dravenau, 2006; Grundmann, Dravenau, & Bittlingmayer, 2006) **vier idealtypische Bildungsmilieus**, die trotz der isländischen sozialstrukturellen Besonderheiten grundlegende, verallgemeinerbare Strukturen verschiedener Bildungsmilieus und ihrer jeweiligen Passung mit der legitimen, schulischen Kultur nachzeichnen sowie entsprechende „Universalien der Reproduktion von Bildungsungleichheiten“ (Grundmann, Dravenau, & Bittlingmayer, 2006, S. 249) aufzeigen – ein Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit, der unter Berücksichtigung deutscher Milieustudien (vgl. Vester, von Oertzen, Geiling, Hermann, & Müller, 2001) plausibel erscheint. Das sogenannte *bildungsferne Milieu* (vgl. Grundmann & Bittlingmayer, 2006, S. 170ff) ist ein ressourcenbenachteiligtes Arbeitermilieu, das viel häusliche und wenig kulturelle Aktivitäten verfolgt. Es verfügt über einen Geschmack der Notwendigkeit (vgl. Abschnitt 3.4), der sich auch durch konformistische Erwartungen und Gehorsam auszeichnet. Ein restriktiver Erziehungsstil verbindet sich mit einer Orientierung an praktisch verwertbarer Bildung: „Es scheint so, als ob sich im bildungsfernen Milieu eine Ahnung der Wichtigkeit von Bildung und

Bildungserfolg für die Biografie der Kinder durchgesetzt hat, ohne dass dieses Milieu die Ressourcen aufbringen könnte, um die lebensweltlichen Wissensformen, Erziehungsvorstellungen, sozialen Netzwerke schulbildungsnäher zu gestalten, als dies bisher der Fall ist“ (ebd., S. 174f). Das *bildungspragmatische Milieu* (vgl. ebd., S. 175ff) hingegen, das teilweise aus sozialen Aufsteigern besteht, kann als ambitioniertes Arbeitermilieu bezeichnet werden und verfügt über eine größere Ressourcenausstattung als das bildungsferne Milieu. In seiner Freizeitgestaltung ist es nicht so sehr auf häusliche Aktivitäten beschränkt, wenngleich eine Art „symbolische Barriere gegenüber hochkulturellen Freizeitpraktiken“ (ebd., S. 178) besteht. Ein rational-diskursiver Erziehungsstil trifft hier auf eine Bildungsorientierung, die Pragmatismus und Arbeitsmarktorientierung mit der Erlangung von Mündigkeit verbindet, wenn letzteres auch weniger Stellenwert einnimmt als in höheren Milieus – diese leichte Abkehr vom reinen Pragmatismus ist durch den geringeren ökonomischen Druck erklärbar, der durch die bessere Ressourcenausstattung zustande kommt: „Im Vergleich zum bildungsfernen Milieu scheint also das bildungspragmatische Milieu in seiner Handlungsorientierung auf Grundlage relativ hoher Kompetenzen und Selbstbewusstsein fördernder Dispositionen auch gegen negative und diskriminierende Erfahrungen in institutionellen Zusammenhängen eine ‚Strategie‘ trotziger Selbstbehauptung auszubilden“ (Dravenau, 2006, S. 233). Das *technische und bildungsmotivierte Milieu* (vgl. Grundmann & Bittlingmayer, 2006, S. 180ff) ist in der mittleren und oberen Mittelschicht angesiedelt, wobei die Akteure allerdings über keine akademischen Titel verfügen, was dazu führt, dass „dieser ‚Mangel‘ in hohem Maß die Mentalitäten und die alltägliche Lebensführung dieses Milieus“ (ebd., S. 181) prägt. Die Akteure des Milieus verfolgen Aufstiegsaspirationen und zeigen infolgedessen höhere Anpassungsbereitschaft sowie eine „gewisse Nähe zu Formen der legitimen Kultur (...), die sich im Bemühen äußert, den kulturellen und politischen Handlungsmustern zu entsprechen“ (ebd., S. 182; vgl. Dravenau, 2006), wobei dieses sichtbare Bemühen wiederum als Abgrenzung gegenüber dem obersten, akademischen Milieu fungiert. Ein fordernder Erziehungsstil verbindet sich mit einem grundsätzlichen Habitus des Strebens (vgl. Abschnitt 3.4), der sich durch Tugend zur Kompensation mangelnden Kapitals sowie starke Leistungsorientierung auszeichnet und einen Erfolgsdruck produziert, „der besonders dann manifest werden dürfte, wenn die Kinder den schulbezogenen Anforderungen nicht gewachsen sind“ (Grundmann & Bittlingmayer, 2006, S. 184). Insgesamt ist es in seiner schulischen Orientierung weniger auf pragmatische Gesichtspunkte fixiert als die beiden unteren Milieus und „deutlich schulbildungsnäher“ (ebd., S. 183). Aus der Oberschicht rekrutiert sich schließlich das *akademische Milieu* (ebd., S. 184ff), dessen Akteure durchgängig über akademische Abschlüsse verfügen. Es ist besonders schulbildungsnah und die Kinder aus diesem Milieu „haben die besten Schulnoten, erfahren sich hochwirksam in ihren eigenen Handlungen, blicken optimistisch in die Zukunft und haben die höchste Leistungsmotivation“ (Dravenau, 2006, S. 234). Die Freizeitaktivitäten und die Erziehung sind geprägt durch intellektuelle sowie

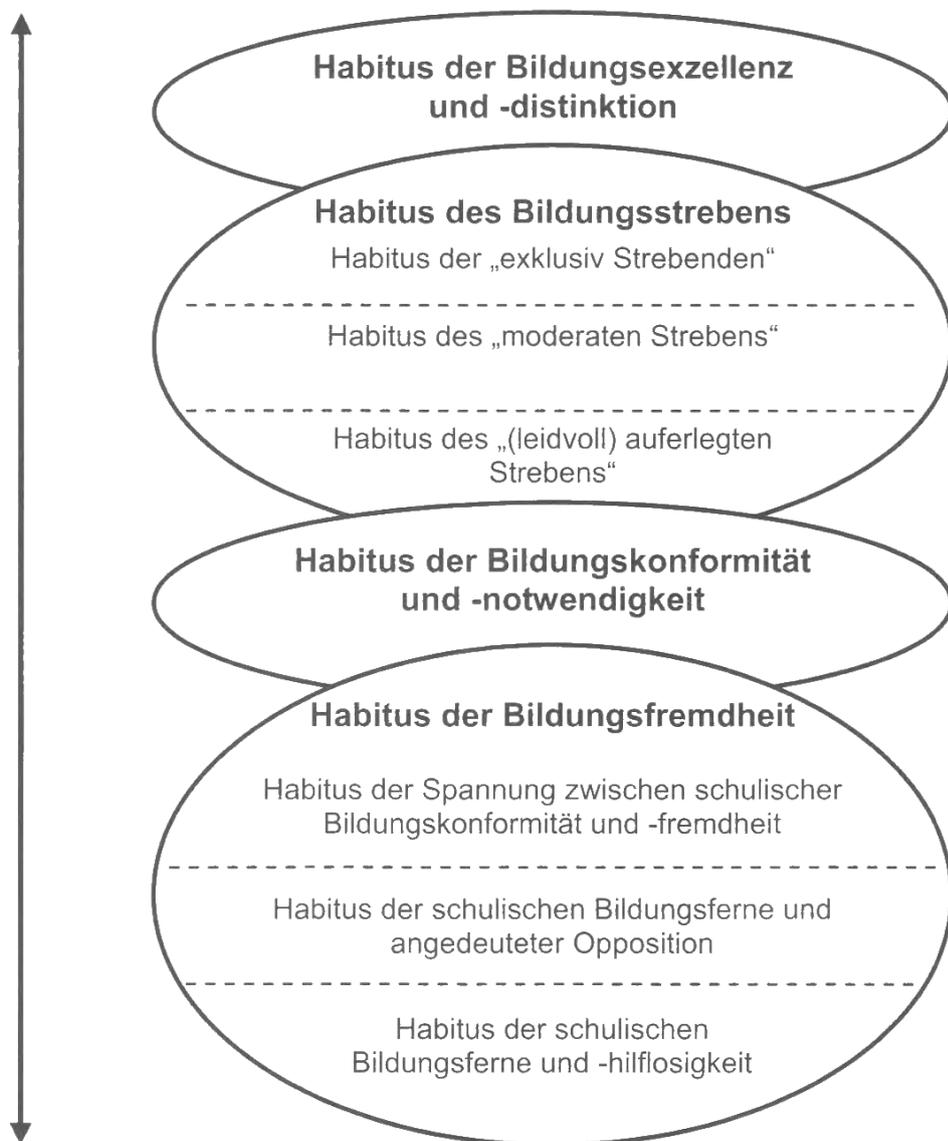
kulturelle Formen der Freizeitgestaltung und „eine eher implizite Pädagogik, die im Rahmen einer unangestregten, besonders bildungsnahen alltäglichen Lebensführung zur Geltung kommt“ (Grundmann & Bittlingmayer, 2006, S. 187) und auf eine Pädagogik des Überzeugens Wert legt, worin die hohe – vor allem kulturelle – Ressourcenausstattung dieses Milieus zum Ausdruck kommt. Die kulturelle und Schulbildungsnähe zeichnet sich im akademischen Milieu durch eine habituelle Selbstverständlichkeit und den damit verbundenen Habitus der Distinktion (vgl. Abschnitt 3.4) aus, die den anderen Milieus fehlt: Es „sind die im akademischen Milieu praktizierte alltägliche Lebensführung und sind die dazu gehörigen Wissensformen keineswegs exklusiver Bestandteil nur dieses Milieus. Entscheidend sind vielmehr der Grad der Selbstverständlichkeit und der Normalitätsgehalt dieser Praktiken“ (Grundmann & Bittlingmayer, 2006, S. 188). Bildungserfolg zielt dementsprechend vor allem auf allgemeinen Wissenserwerb und das Erlangen von Mündigkeit bzw. Reife und weniger auf Arbeitsmarktchancen ab, da keine ökonomische Notwendigkeit besteht, eine entsprechende Betonung der pragmatischen Effekte von Bildung vorzunehmen, denn schulische Leistungserfolge sind aufgrund der alltagspraktischen Nähe zu den schulischen Praxen und Anforderung für Schüler aus dem akademischen Milieu geradezu eine Selbstverständlichkeit (vgl. Dravenau, 2006).

Von Interesse ist hierbei weniger die konkrete sozialstrukturelle Zusammensetzung der jeweiligen Milieus als vielmehr deren prinzipielle Charakteristiken, Einstellungen und korrespondierende Habitus (vgl. Abbildung 5), denn wie sich gezeigt hat, besteht eine milieuspezifische Differenzierung der familiären Praktiken, Erfahrungen, Erwartungen und vor allem der Bildungsstrategien wie auch -aspirationen (vgl. Dravenau & Groh-Samberg, 2005; Andresen, 2010; vgl. zudem für eine Nachzeichnung der milieuspezifischen Bildungsstrategien im studentischen Feld Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2004). Im obersten, akademischen Milieu wird Schule primär als intellektuelle Herausforderung begriffen (vgl. Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer, & Bauer, 2003), während Selbstverwirklichung, Identitätsfindung (vgl. Bremer, 2004) und Distinktion (vgl. Vester, 2004) die Bildungsmotivation dominieren. In den mittleren Milieus dagegen, dort vor allem im bildungsmotivierten, stellt Schule vor allem eine Möglichkeit des sozialen Aufstiegs dar (vgl. Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer, & Bauer, 2003), weshalb die Bildungsmotivation dementsprechend durch die Nützlichkeit der schulischen Bildung und die damit verbundene Anerkennung (vgl. Bremer, 2004) sowie durch das Motiv der Statussicherung und der Autonomiegewinnung in der gesellschaftlichen Hierarchie (vgl. Vester, 2004) geprägt ist. Im bildungsfernen Milieu dagegen gilt Schule als ein notwendiges Übel (vgl. Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer, & Bauer, 2003), auf das entweder mit dem Glauben an seine Versprechen von Aufstieg und Chancengleichheit oder aber mit der Etablierung von Gegenkulturen reagiert wird, während Notwendigkeit und der Drang zum Mithalten die Bildungsmotivation bestimmen (vgl. Bremer, 2004). Generell findet sich in den unteren Milieus ein starker Fokus auf praktische Bildung, der abstrakter Bildung

distanziert gegenübersteht, da sie für die Alltagspraxen dieser Milieus nur wenig Relevanz aufweist, indessen in oberen Milieus Bildung vornehmlich als Selbstzweck begriffen wird und ein günstiges Passungsverhältnis mit den kulturellen Formen der schulischen Bildung vorliegt, was bedeutet, „Kinder der oberen Statusgruppen sind sozusagen kompatibler mit dem, was in der Schule erwartet und honoriert wird“ (Ditton, 2011, S. 247), hingegen zugleich eine Benachteiligung bzw. institutionelle Diskriminierung unterer Milieus stattfindet, weil bei den Kindern aus diesen Milieus „eine praktische Handlungsrationale vorherrscht und ihre Eltern den unmittelbaren ‚Nutzen‘ abstrakter Bildungsinhalte nicht vermitteln können“, weswegen

Abbildung 5. Modell der schul- und bildungsbezogenen Habitusstypen.

schul- und bildungsaffiner Habitus (+)



schul- und bildungsferner Habitus (-)

„das in der Familie angeeignete Erfahrungs- und Handlungswissen mit dem Eintritt in das Bildungssystem gerade für Kinder aus bildungsfernen Lebenswelten nicht selten zu einem Handicap“ (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau, & Groh-Samberg, 2007, S. 47) wird, das Bourdieu als doppelt verlorene Zeit beschreibt (vgl. Abschnitt 3.2).

Von zentraler Bedeutung für den schulischen Erfolg, die gefühlte Zugehörigkeit und nicht zuletzt die kulturelle Passung ist die **Sprache** als gravierendstes kulturelles Merkmal (vgl. Bourdieu, 2001b), die als inkorporiertes kulturelles Kapital betrachtet werden muss (vgl. Abschnitt 3.2; Bourdieu, 1992g; Kaesler, 2005). Die Schule setzt als Dimension der legitimen Kultur eine spezifische legitime Sprache voraus, die nicht allen Akteuren gleichermaßen zugänglich und für die verschiedenen Milieus von unterschiedlicher alltagspraktischer Relevanz ist, da sprachliche Merkmale deutlich mit der sozialen Herkunft und den sozialen Praktiken korrelieren (vgl. Kaesler, 2005) und sprachliche Ausdrucksweisen kulturelle Besonderheiten, Identitäten und Sichtweisen transportieren (vgl. Bock, 2008), d.h. nicht auf ihre oberflächlichen Erscheinungsformen verkürzt werden dürfen. Obere Schichten und Milieus mit hohem formalem Bildungsniveau erlernen und verwenden in der Regel standardnahe Formen der Sprache, die höheres Prestige versprechen; d.h. die Beherrschung der legitimen Sprache findet in diesen Milieus durch habituelle Gewöhnung und selbstverständlichen alltagspraktischen Gebrauch statt. Die bereits thematisierte habituelle Schulbildungsnähe des akademischen Milieus zeichnet sich folglich durch einen selbstverständlich-ungezwungenen Umgang mit der schulischen Sprache aus, die sich positiv auf die Schulleistungen niederschlägt, wohingegen andere Bildungsmilieus, vor allem das schulbildungsferne, diese ihnen bis dato fremde und für den Alltagsgebrauch wenig relevante Sprache zunächst einmal erlernen müssen, was im schlimmsten Fall einen entfremdenden sprachlichen Konflikt zwischen Milieu und Schule hervorruft, da „vom Standard abweichende [sprachliche] Formen auch zum Ausdruck der Loyalität zur eigenen Subkultur eingesetzt“ (Kaesler, 2005, S. 142) werden, oder bestenfalls eine bemühte Ungezwungenheit im Umgang mit der Schulsprache hervorbringen kann, die stets bemerkbar bleiben wird und sich entsprechend negativ auf die schulischen Bewertungen auswirkt (vgl. Bourdieu, 2001b), sodass letzten Endes die „Ausdrucksfähigkeit und sprachliche Gewandtheit (...) vermutlich als Schlüssel für schulischen Erfolg anzusehen“ (Ditton, 2007, S. 250) ist, zumal „die meisten Lerninhalte sprachlich vermittelt werden und sich bei einer ungünstigen Passung der involvierten Varietäten Übertragungsprobleme einstellen können“ (Kaesler, 2005, S. 148). Problematisch ist hierbei vor allem, dass es sich um sprachliche Unterschiede handelt, die bereits in die Schule hineingetragen werden und von dieser infolge kompensiert werden müssten, was ihr angesichts der bestehenden Chancenungleichheiten offenbar jedoch kaum gelingt: „Gegenwärtig ist davon auszugehen, dass die in der Primärsozialisation angelegten sprachlichen Unterschiede in der Schule in Sprachbarrieren resultieren und zu einer Quelle sozialer Ungleichheit werden“ (ebd., S. 147).

Diese kulturelle Nähe oder Distanz zu den schulischen Institutionen, die im Falle der schulbildungsfernen Milieus als „Fremdheit im Verhältnis zur Schule“ (Krais, 2004b, S. 117)⁹ begriffen werden muss, äußert sich auch in der **Haltung** und den **Ansprüchen** oder **Erwartungen**, die die Akteure der unterschiedlichen Milieus an die Schule stellen – mit unterschiedlichen Ausgangspunkten, denn während diese Anspruchshaltung im akademischen Milieu eher habituelle Selbstverständlichkeit ist, wird sie im bildungsmotivierten Milieu über die eigenen Anstrengungen transportiert. In den beiden oberen Milieus, vor allem natürlich im akademischen Milieu, ist eine Anspruchshaltung gegenüber dem Schulsystem vorzufinden, die eine selbstverständliche Berechtigung auf Unterstützung und schulische Bildung an den Tag legt und – im akademischen Milieu – auf Distinktion sowie Selbstbewusstsein im Umgang mit den Institutionen und ihren Autoritäten aufbaut, d.h. ein „handlungsleitender Sinn für die Berechtigung, Institutionen für sich selbst nutzbar zu machen und arbeiten zu lassen“ (Dravenau & Groh-Samberg, 2005, S. 119). Kinder statushöherer Milieus akkumulieren daher sozusagen ein „institutionelles Kapital“ (ebd., S. 122), also Erfahrung, Vertrautheit und Selbstverständlichkeit im Umgang mit den schulischen Institutionen. Demgegenüber wird vor allem im bildungsfernen Milieu das Schulsystem nicht selten als Bedrohung betrachtet, da die erwarteten kulturellen Formen nicht mit jenen der Alltagspraxis kompatibel sind, wie beispielsweise nicht zuletzt die von der Schule geforderte Sprache, und auch keinerlei familiäre Vorbilder existieren, die – vor allem während der späteren Abschnitte des Bildungssystems – praktische Hilfe leisten könnten, sodass die schulischen Institutionen und ihre Autoritäten als einschränkender Zwang in Bezug auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten empfunden werden. Im Ergebnis ist das Verhältnis der Akteure der schulbildungsfernen Milieus gegenüber den schulischen Institutionen und deren Vertretern von Misstrauen und Trotz geprägt – so artikulieren Eltern aus unteren Milieus „viel seltener Probleme oder Ansprüche gegenüber Professionellen“ (Andresen, 2010, S. 510; vgl. Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau, & Groh-Samberg, 2007) –, was im Extremfall zu antiinstitutionellen Orientierungen führen kann (vgl. Dravenau & Groh-Samberg, 2005). Diese nicht nur kulturelle, sondern auch gestalterische Distanz gegenüber dem schulischen Bildungssystem, von diesem selbst hervorgerufen, trägt letztlich wiederum dazu bei, dessen soziale Ungleichheiten zu reproduzieren, da „es vor allem Absolventen akademischer Bildungslaufbahnen gelingt, das System aktiv mitzugestalten“ (Bittlingmayer & Grundmann, 2006, S. 78) und in den schulbildungsferneren Milieus „über die bloße Ahnung der Bedeutung von Schule hinaus keine Ressourcen zur Verfügung stehen, sich diese Institution strategisch anzueignen“ (Grundmann, Dravenau, & Bittlingmayer, 2006, S. 244).

⁹ Zur Verdeutlichung dieser Fremdheit in autobiografisch-anekdotescher Form lohnt ein Blick auf Beate Krais' (2004b) Zusammenfassung der Erfahrungen Pierre Bourdieus sowie des Schriftstellers Erwin Strittmatter, dargelegt in Bourdieus Schrift „Ein soziologischer Selbstversuch“ bzw. in Strittmatters autobiografischem Roman „Der Laden“.

Zusätzlich zu den unterschiedlichen habituellen Passungsverhältnissen zeigt sich hier anhand der aktiven Mitgestaltung sowie der generellen Einstellungen gegenüber dem Schulsystem, „welche Zumutungen eingeschränkte materielle Lebensbedingungen (finanzielle, zeitliche, räumliche und soziale Ressourcen) in Bezug auf die Ausbildung positiver Wirksamkeitserfahrungen darstellen“ (Grundmann, 2006, S. 60), weshalb Kinder und auch Eltern aus ressourcenreichen Familien sich als wesentlich handlungswirksamer und selbstbewusster im Umgang mit den schulischen Institutionen erfahren, was sich allesamt auf die schulischen Leistungen (primäre Herkunftseffekte) und Bildungsentscheidungen (sekundäre Herkunftseffekte) auswirkt. Auch die elterlichen Erziehungspraktiken, die, wie gezeigt, je nach Milieu unterschiedlich ausfallen, haben Auswirkungen auf die individuelle **Wirksamkeitserfahrung**, den Habitus und letztlich schulische Performanz. Unterstützende Erziehungspraktiken, wie sie in den oberen Milieus vorzufinden sind, häufige soziale Interaktion und „am Lernprozess, nicht am Ergebnis orientierte Haltungen der Eltern“ (Jungbauer-Gans, 2004, S. 388) sowie ein akzeptierendes Familienklima „ermöglichen dem Kind, sich als selbstwirksam und zugleich als sozial anerkannt zu erfahren“ (Grundmann, 2006, S. 69), und kovariieren positiv mit der schulischen Leistung und der Lernmotivation, demgegenüber ein restriktives, autoritäres Erziehungsklima, das vorwiegend in Familien mit niedriger formaler Bildung vorherrscht, mit schlechten Leistungen einhergeht (vgl. Meier, 2004; Jungbauer-Gans, 2004). Diese Zusammenhänge zwischen Familienklima und schulischen Leistungen sind zwar hinsichtlich ihrer praktischen Relevanz relativ gering, „[i]hre Relevanz liegt aber wohl eher in der elterlichen Modellierung flankierender Rahmenbedingungen, die schulische Anforderungen abfedernd oder restriktiv-fordernd begleiten können“ (Meier, 2004, S. 193).

Neben der Frage nach der alltagspraktischen (Ir-)Relevanz von Bildung sind es zudem **Anerkennungsverhältnisse im unmittelbaren Milieu und Peerkontext**, die die Ausbildung von Kompetenzen, die Bewertung von Bildungspraktiken und -inhalten und die Einstellungen gegenüber dem Schulsystem beeinflussen, d.h. es werden bevorzugt solche Kompetenzen entwickelt und Bildungsformen akzeptiert, die im umgebenden Milieu, in Familie und Peergroup Anerkennung finden, was eine weitere Dimension des kulturellen Passungsverhältnisses offenbart, da diese je nach Milieu zum Teil deutlich von jenen abweichen, die von schulischer Seite Anerkennung erfahren. So sind die rezeptive kulturelle Praxis und der Wert des Besuchs einer kulturellen oder intellektuellen Freizeitmöglichkeit hauptsächlich über die kulturelle Affinität der Eltern und Peers erklärbar (vgl. Kröner & Dickhäuser, 2009), was bedeutet, dass der intrinsische Wert kultureller Aktivitäten stark vom sozialen Umfeld und dessen Anerkennung gegenüber dieser Art von Aktivitäten mitbestimmt ist, womit das Aufwachsen in einem Elternhaus und einer Peergroup mit hoher kultureller Affinität den Habitus und die Alltagspraxis entsprechend beeinflusst. In Hinblick auf die rezeptive kulturelle Praxis ist die Peergruppe eines Kindes einflussreicher als dessen Eltern und

dieser Einfluss ein qualitativ anderer, da es sich bei den Peers in der Regel um Gleichgestellte handelt (vgl. ebd.; Meier, 2004), wenngleich die Familie auf die Habitusbildung generell mehr Einfluss als die Peergroup aufweisen kann, zum einen wegen der früher einsetzenden Einflüsse der Familie, zum anderen aber häufig auch durch elterliche Kontrolle über die Art der Freunde und die mit diesen verbrachte Zeit (vgl. Rohlf, 2011; Rasche, 2011). Die Peergroup entspricht normalerweise der sozialen Stellung des Kindes, sodass die Erwartungen an und die Einstellungen gegenüber der Institution Schule konsistent sind – allerdings gibt es Ausnahmefälle, in denen die Peergroup als Gegenwelt fungiert. Krüger und Deppe (2010) identifizieren fünf Muster zum Stellenwert der Peerorientierung: Im akademischen Milieu teilt die Peergroup in der Regel die umfassende Bildungs- und schulische Leistungsorientierung sowie einen Habitus der Distinktion, womit starke außerschulische Förderung, Leseaffinität und kulturelle Aktivität einhergeht, was sich wiederum positiv auf die Schulleistungen (vgl. Meier, 2004) und die Einstellung gegenüber der Schule auswirkt, wohingegen die Peergroup im bildungsambitionierten Milieu zum Teil eine praktische wie emotionale Unterstützungsfunktion erfüllt, die den gefühlten Leistungsdruck, der mit den Aufstiegs- und Bildungserwartungen dieser Milieus einhergeht, kompensiert, oder aber die Funktion einer Gegenwelt übernimmt, sodass die individuellen Bildungsambitionen den Erwartungen der Peergroup gegenüberstehen und es zu einem Konfliktverhältnis kommt, das nur die Wahl zwischen Entfremdung von der Peergroup oder schulischem Erfolg zulässt und somit schlimmstenfalls zum Absinken schulischer Leistungen führen kann. Im pragmatischen Milieu dient die Peergroup dahingegen meist als schulunabhängige Parallelwelt, die zwar durchschnittliche Leistungserwartungen teilt und emotionale Unterstützungsfunktionen erfüllt, ansonsten aber keinerlei Überschneidung mit oder Thematisierung von schulischen Bildungsinhalten aufweist. Im schulbildungsfernen Milieu schließlich herrscht nicht selten eine schuldistanzierte Haltung vor, die mit einem Habitus der Notwendigkeit bis hin zum Habitus der Resignation sowie einer – teils durch aggressive Werthaltungen geprägten (vgl. Meier, 2004) – Peergroup mit bildungsfernen Praktiken und Orientierungen einhergeht, die mit Blick auf die schulischen Leistungen eher als Risiko- denn als Unterstützungsfaktor betrachtet werden kann – der Jugendliche muss sich beispielsweise gegenüber seiner Peergroup rechtfertigen, warum er Hausaufgaben erledigt, anstatt mit den Freunden den üblichen Beschäftigungen nachzugehen (vgl. Bittlingmayer, 2006, S. 43), womit der geringe Stellenwert und das Nichtanerkennen schulischer und schulnaher Aktivitäten deutlich wird. Anhand dieser Peerwelten zeigen sich zum einen divergierende Passungsverhältnisse zwischen Alltagspraxen in Freundeskreis und Schulwelt, die sich auf die schulischen Leistungen und die generellen Einstellungen gegenüber der Schule auswirken, sowie zum anderen die daraus potentiell entstehenden Konfliktverhältnisse zwischen Peergroup und Schule, die dazu zwingen, zwischen Entfremdung und Schulerfolg zu wählen – fehlender Erfolg oder fehlende Anerkennung im schulischen Bereich wiederum, wie sie vor allem unteren Milieus

entgegenschlägt, führt zu einer Aufwertung und Suche nach Bestätigung in der Peerkultur (vgl. Quenzel & Hurrelmann, 2010), womit der Rückzug in derartige Gegenwelten zementiert wird. Zusammenfassend muss unter Rückgriff auf die in Kapitel 4 dargelegten empirischen Eckdaten festgehalten werden, dass im Verlauf der Schulzeit zunehmend sozial selektive Effekte der schulischen Entwicklung je nach Bildungsnähe bzw. -ferne des Herkunftsmilieus auftreten, d.h. je nach Passungsverhältnis und Konsistenz zwischen Alltagspraxis und Bildungsaspirationen. Eine ideelle Übereinstimmung mit den schulischen Anforderungen oder ambitionierte Bildungsaspirationen allein sind noch kein Garant für schulischen Erfolg, solange keine gelebte alltagspraktische und habituelle Passung vorliegt (vgl. Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau, & Groh-Samberg, 2004) – das bildungsambitionierte, vom Habitus des Strebens dominierte Milieu beispielsweise weist zwar durchaus starke Bildungsaspirationen auf, verfügt aber im Vergleich zum akademischen Milieu über eine weniger schulbildungsnahe Alltagspraxis und demzufolge ein schlechteres Passungsverhältnis mit den schulischen Praxen und Anforderungen. Dieses Passungsverhältnis bestimmt, bis zum welchem Grad die Schule es vermag, ein geringes Einstiegsniveau bei Beginn der Schullaufbahn kompensatorisch zu fördern, da ihr dies „nur in solchen Milieus [gelingt], die zum einen ohnehin eine größere Bildungsnähe und zum anderen eine Übereinstimmung zwischen Aspirationen und Praktiken bzw. zwischen schulischen und lebensweltlichen Bildungsprozessen aufweisen“ (ebd., S. 142) – die Leistungsunterschiede zwischen diesen Milieus und die damit einhergehenden sozialen Ungleichheiten kann sie allerdings kaum reduzieren, solange sie die kulturellen Unterschiede de facto hierarchisiert und unberücksichtigt lässt:

„Von entscheidender Bedeutung ist (...), dass auch in den außerschulischen Lebensbereichen Bildungsprozesse bereits stattfinden, die über ihre eigene Rationalität und Ziele verfügen. Mit anderen Worten: Nicht der *Mangel an Bildung*, sondern die *qualitativ ganz andere Bildung*, die benachteiligte Milieus erfahren und praktizieren, leistet den Versuchen einer kompensatorischen – und kolonialisierenden – Erziehung so zähe Widerstände“ (Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer, & Bauer, 2003, S. 40).

Im Ergebnis „handelt es sich hier um eine spezifische Form der ‚direkten‘ sozialen Selektion, weil weniger die schulisch erlernbaren Leistungen und Kompetenzen den Ausschlag für die Bildungslaufbahn geben als vielmehr die Vertrautheit mit der ‚legitimen Kultur‘“ (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau, & Groh-Samberg, 2004, S. 142), wodurch die Schule in unteren Milieus einen Konflikt zwischen Herkunftsmilieu und von Seite der Schule geforderter Kultur provoziert, denn Schüler aus benachteiligten Milieus müssen sich früher oder später entscheiden, die eigene Herkunftskultur sowie den Milieuzusammenhalt aufzugeben und in der Schule zu bestehen oder umgekehrt, sodass Bildungsaufsteiger sich häufig „von ihren Herkunftsmilieus entfremden und damit den Bezug zu ihrer Herkunftsfamilie und ihren

herkunftsmilieuspezifischen Handlungsrationaltäten verlieren“ (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau, & Groh-Samberg, 2007, S. 47; vgl. Abschnitt 5.1.2).

Hinzu kommt eine Art ‚**kulturelle Privilegierung**‘ (vgl. Dravenau, 2006) durch die Lehrkräfte, da „die Lehrer in den Schulklassen mit einer großen [sozialen] Streuung ihren Unterricht vorwiegend auf die oberen Sozialgruppen ausrichten, und (...) ihre Wahrnehmung der Schülerfähigkeiten und -leistungen *sozialspezifisch stereotyp* ausfällt“ (Ditton, 2007, S. 262). Dies ist keineswegs als bewusste oder gezielte soziale Diskriminierung zu verstehen. Zwar beschreiben Lehrkräfte den Einfluss der sozialen Herkunft als groß oder sehr groß, doch nur jeder zehnte Lehrer meint, dass das Elternhaus eines Kindes die Notengebung der Kollegen beeinflusst (vgl. Vodafone Stiftung Deutschland, 2012). Vielmehr handelt es sich um „implizite Persönlichkeits- und Begabungstheorien“ (Ditton, 2007, S. 265; vgl. Dravenau & Groh-Samberg, 2005; Dravenau, 2006) je nach sozialem und kulturellem Hintergrund eines Schülers, die sich „unterhalb der Aufmerksamkeitsschwelle der Akteure“ (Hollstein, 2007, S. 58) auf die Leistungsbewertungen auswirken. In der Regel werden von den Lehrkräften, die schon durch das erfolgreiche Abschließen der Ausbildung eine Mindestpassung mit den Anforderungen des Schulsystems offenbart haben, solche Handlungs- und Persönlichkeitsvorstellungen als Ideal angenommen und vorgegeben, die vorrangig bei schulbildungsnahen Milieus anzutreffen sind (vgl. Bremer, 2004; Bremer, 2009; Lange-Vester, 2009), beispielsweise das Ideal des autonom, aktiv, planend, reflektierend und intentional lernenden Schülers, und zudem eine Art kindliche ‚Normalbiographie‘ unterstellt, „als würden Erfolgskompetenzen überall und im Prinzip für jedermann verfügbar ‚auf der Straße liegen‘“ (Bremer, 2004, S. 197; vgl. Dravenau & Groh-Samberg, 2005). Lehrer weisen daher häufig einen „akademisch gefärbten Bewertungsbias“ (Grundmann, Dravenau, & Bittlingmayer, 2006, S. 239) auf, der die eigenen Erfahrungen und das eigene Selbstkonzept verallgemeinert, obwohl es sich dabei um einen sozial verorteten Ideal- und Habitustypus handelt, der keine universelle Gültigkeit beanspruchen kann. Durch die Verallgemeinerung derartiger Selbst- und Selbstbildungskonzepte wird übersehen, „dass es die Bildungskonzepte sein könnten, die, weil sie nicht für so genannte bildungsfernere Milieus gemacht sind, diesen Gruppen auch deutlich signalisieren, dass sie in bestimmten Bildungsinstitutionen nicht willkommen sind“ (Lange-Vester, 2009, S. 273) – an der Universität beispielsweise wird das zuvor genannte Idealbild des autonom Lernenden als Selbstverständlichkeit begriffen. Hinzu kommt das Passungsverhältnis zwischen der Herkunft der Lehrkraft und der Herkunft des Schülers, das sich entsprechend positiv oder negativ auf die Beurteilung auswirken kann: „Ob und wie elterliche und professionelle Vorstellungen von Bildung, von ‚guter Kindheit‘, von ihrer jeweiligen Verantwortung zueinander passen, hat Konsequenzen für den Bildungsprozess des Kindes“ (Andresen, 2010, S. 513). Entgegen weit verbreiteten Vorstellungen und womöglich der eigenen Selbstwahrnehmung verfügen Lehrer über keine hervorzuhebende sogenannte ‚Diagnosekompetenz‘ zur Bewertung leistungsfremder Merkmale wie Motivation oder Intelligenz eines Schülers (vgl. Spinath, 2005;

Ditton, 2007), sodass Lehrer zur Leistungsbeurteilung und Einschätzung der Persönlichkeit, die durchaus Einfluss auf die Notengebung und andere schulrelevante Beurteilungen aufweist, (unbewusst) auf Kategorien zurückgreifen dürften, die ihnen bekannt sind, was neben den Noten vor allem die familiäre Herkunft und der kulturelle Hintergrund sind.

Als Beispiel für die genannte ‚kulturelle Privilegierung‘ können die Übergangsempfehlungen von der Grund- auf die weiterführenden Schulen genannt werden, deren Vergabepaxis von der sozialen Herkunft beeinflusst ist (vgl. Bellenberg, 2005; Maaz, Baeriswyl, & Trautwein, 2011) und die damit zusätzlich zu den sekundären Herkunftseffekten in Form elterlicher Bildungsentscheidungen (vgl. Abschnitt 5.1.2) als ungleichheitsproduzierender Faktor wirkt. Die überwiegende Mehrzahl der Lehrkräfte berücksichtigt – in Übereinstimmung mit den Vorgaben der Kultusministerkonferenz, die ausdrücklich darauf hinweist, dass „die Empfehlung der Grundschule nicht nur die Leistungen in bezug (sic!) auf die fachlichen Ziele der Lehrpläne, sondern auch die für den Schulerfolg wichtigen allgemeinen Fähigkeiten“ (Kultusministerkonferenz, 2010) berücksichtigen soll – bei der Vergabe der Übergangsempfehlung leistungsfremde Kriterien wie Umgangsformen oder Sozialverhalten und damit letztlich den Habitus eines Schülers (vgl. Ditton, 2007; Dravenau & Groh-Samberg, 2005), sodass letztendlich die „Leistungserwartung für eine Gymnasialempfehlung (...) demnach in Abhängigkeit des sozialen Hintergrunds des Kindes“ (Bellenberg, 2005, S. 9) variiert und große Teile der Schülerschaft nicht allein entsprechend der vorhandenen Kompetenzen empfohlen werden (vgl. Solga & Dombrowski, 2009, S. 23f). Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern erhalten von ihren Lehrern erst bei deutlich höheren Leistungswerten, die ungefähr einem Leistungsvorsprung von eineinhalb Schuljahren entsprechen, eine Gymnasialempfehlung als Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern. Dieser Befund fällt nach IGLU 2006 (vgl. Bos, et al., 2007) noch deutlicher aus als nach IGLU 2001 (vgl. Bos, et al., 2003) – es fällt auf, dass vor allem die obere Dienstklasse ihren Chancenvorsprung hat ausbauen können. Es zeigt sich, dass neben dem sozioökonomischen Status das kulturelle Kapital, in diesem Kontext vor allem die kulturelle Praxis und Aktivität der Herkunftsfamilie (vgl. Hinz & Groß, 2006), und die Bildungsorientierung der Eltern (vgl. Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007; Ditton, 2010) einen signifikant positiven Effekt auf die Empfehlungen hat, der im Fall der Bildungsorientierung sogar den Einfluss der kognitiven Fähigkeiten übersteigt. In der Regel basiert diese sozial diskriminierende Empfehlungspraxis auf einer Art „Sozialprognose“ (Hinz & Groß, 2006, S. 200; vgl. Dravenau & Groh-Samberg, 2005) durch die Lehrer, denn da „die Lehrkräfte danach streben, keine falsche Entscheidung zu treffen, können diese in eine Situation geraten, in der sie aufgrund aller Individualmerkmale zu keiner klaren Prognose gelangen“ (Schulze, Wolter, & Unger, 2009, S. 417) und somit auf andere Merkmalen zurückgreifen, wie den Habitus des Kindes oder dessen sozialen Kontext, um Kinder auszuwählen, die zur neuen Schulform ‚passen‘ – eine weitere Dimension der kulturellen Passung –, sowohl in Hinblick auf deren Leistung als auch hinsichtlich ihres Habitus (vgl.

Schulze, Wolter, & Unger, 2009, S. 418). Diese Sozialprognose wird von den Lehrkräften als pädagogisch sinnvoll verteidigt, da sie das Kind vor Enttäuschungen und Misserfolgen schützen soll (vgl. Hollstein, 2007):

„Bei vermuteten sprachlichen Schwierigkeiten und geringeren Bildungserwartungen der Eltern tendieren Lehrer bei gleichen Grundschulleistungen dazu, von einer Gymnasialempfehlung abzusehen. Dieses Muster zeugt von institutioneller Diskriminierung, die sich hinter der Rechtfertigung verbirgt, man wolle den Kindern nur spätere Erfahrungen des Scheiterns ersparen“ (Mutz, 2006, S. 15).

Hier findet somit sozusagen Diskriminierung mit guten Absichten statt, eine Vorwegnahme der vermuteten Zukunft durch Dritte, wobei die Lehrkräfte übersehen, „dass sie damit hinterrücks zu Agenten der Reproduktion sozialer Ungleichheit werden“ (Hollstein, 2007, S. 65) und an dieser frühen Schwelle der Schullaufbahn signifikant zum Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungschancen beitragen (vgl. Maaz, Baeriswyl, & Trautwein, 2011).

5.1.2 Selbsteliminierung – Bildungsentscheidungen als Habitus-Handlungen

„In der Regel fehlen denen, die über Bildungskapital in nennenswertem Umfang nicht verfügen, die ›richtigen‹ Informationen für eine in die höchsten Positionen führende Bildungsinvestition, es fehlt ihnen die Vertrautheit mit den Strukturen und Werten der Schule, und wo diese nicht fehlt, wie zum Beispiel in den Familien der Lehrer oder der kleinen Beamten, da fehlen ihnen die materielle Sicherheit und auch die Sicherheit des Habitus, die jene riskanten Bildungswege ermöglichen würden, die den höchsten Gewinn versprechen“ (Krais & Gebauer, 2002, S. 41).

Zusätzlich zur kulturellen und habituellen Passung, die sich als primärer Herkunftseffekt auf die schulischen Leistungen auswirkt, ist die Bildungslaufbahn innerhalb des Schulsystems von zahlreichen sich kumulierenden Entscheidungen geprägt, die je nach sozialer Herkunft unterschiedlich ausfallen, von der Wahl der vorschulischen Betreuung und der Grundschule, über die weiterführende Schulform, die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung oder eines Studiums bis hin zur Wahl des spezifischen Studienfachs. Diese Bildungsentscheidungen sind vor allem in den ersten Abschnitten des Bildungsverlaufs wie etwa beim Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule elterliche Entscheidungen, während später auch der Schüler selbst die Entscheidungen beeinflussen kann¹⁰.

In der Bildungsforschung dominieren verschiedene, auf Boudons (1974) Modell rationaler Wahlentscheidungen fußende Konzepte (für einen Überblick siehe Maaz, Hausen, McElvany, &

¹⁰ Gemeint ist hiermit die gezielte, bewusste Beeinflussung der konkreten Bildungsentscheidung – die schulischen Leistungen eines Schülers tragen ohnehin zur Entscheidungsfindung bei, sei es als limitierender Faktor oder als Zugangsberechtigung.

Baumert, 2006; Becker R., 2011; Stocké, 2010) die Erklärung der herkunftsspezifischen Bildungsentscheidungen, wie etwa die Theorie rationaler Bildungsentscheidungen (vgl. Erikson & Jonsson, 1996), der mikrotheoretische Ansatz (vgl. Breen & Goldthorpe, 1997) oder die Wert-Erwartungs-Theorie (vgl. Esser, 1999). Der Kern all dieser Theorien „besteht in der Annahme, dass Individuen bei der Entscheidungsfindung kalkulieren, welche Erträge sich aus dem Besuch eines bestimmten Bildungsgangs ergeben und welche Kosten damit verbunden sind“ (Maaz, Hausen, McElvany, & Baumert, 2006, S. 303; vgl. Hillmert, 2007), demzufolge es sich bei Bildungsentscheidungen um zukunftsorientierte, nutzenmaximierende, zielgerichtete rationale Abwägung als „Teil der Lebensplanung“ (Becker R., 2011, S. 107) handele. Verallgemeinernd wird hierzu das Motiv des Stuserhalts unterstellt (vgl. Maaz, 2006; Maaz, Hausen, McElvany, & Baumert, 2006; Becker R., 2007; Hillmert, 2007; Becker R., 2011), das als alleiniges Motiv allerdings bereits zu kurz greift, da milieuspezifische Einstellungsmuster und Bildungsaspirationen gegenüber der Schule existieren, die sich in entsprechenden herkunftsspezifischen ‚Strategien‘ äußern, seien es, wie zuvor gezeigt, je nach Milieu etwa Aufstiegs- oder Vermeidungsstrategien. Damit verbunden ist zudem die Frage, wessen Nutzen eigentlich gemeint ist, wenn von Nutzenmaximierung gesprochen wird (vgl. Ditton, 2007, S. 251) – der der Familie, der des Kindes oder gar ein gänzlich anderer. Die ungleichen, herkunftsspezifischen Bildungsentscheidungen werden in diesem Kontext mit einer je nach sozialer Herkunft unterschiedlich ausfallenden Einschätzung und Bewertung der eigenen Leistungen, des potentiellen Studienerfolgs und des Kostenrisikos erklärt (vgl. Becker & Lauterbach, 2007a; Becker R., 2010), d.h. „[d]ie Rationalität der Bildungsentscheidung ergibt sich daher aus der (vernünftigen) Beachtung von Möglichkeiten und Zwängen der Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten, die wiederum mit der sozialen Position der Familie und ihren Ressourcen gegeben sind“ (Becker R., 2007, S. 165). Wenngleich darauf hingewiesen wird, dass derartige „Evaluations- und Auswahlprozesse (...) nicht zwangsläufig bewusst vorgenommen werden“ (Becker R., 2011, S. 127) müssen, wird doch immer wieder betont, derartige Bildungsentscheidungen basierten auf „komplexen Entscheidungsprozessen, denen in der Regel mehr oder weniger umfassende Informationssuchen, selektive Informationsverarbeitungen und darauf basierende Abwägungsprozesse vorausgehen“ (ebd., S. 107) – hier wird entweder ein Widerspruch offenbar, oder es handelt sich um eine Einschränkung der latent rationalistischen Sichtweise zugunsten anderer Erklärungsansätze wie etwa unter Zuhilfenahme des Habituskonzepts. Für letzteres spricht, dass zugleich ‚frames‘ und ‚habits‘ angeführt werden, die zu sicheren und ‚automatischen Entscheidungen‘ führen sollen, da sie „sich in der Vergangenheit immer bewährt haben“ (ebd., S. 127) und es die „Unbestimmtheit der konkreten Handlungssituation (...) möglicherweise strukturell unmöglich [macht], i.e.S. ‚rational‘ zu handeln“ (Hillmert, 2007, S. 92), weswegen auf bewährte, erfahrungsmäßige (und eher unbewusste) Handlungsmechanismen zurückgegriffen werden muss.

In diesem Sinne soll das Konzept der rationalen Wahl mit jenem des Habitus verbunden werden, da „rationale Entscheidungen üblicherweise mit den inkorporierten Schemata des Habitus weitgehend zusammenfallen“ (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006, S. 60; vgl. Vester, 2006; Grundmann, 2006), was nichts anderes bedeutet, als dass ein Individuum die objektiven Perspektiven, Chancen und Wahrscheinlichkeiten habituell verinnerlicht hat, die somit zur Grundlage der eigenen, subjektiven herkunftsspezifischen Rationalität geworden sind (vgl. Abschnitt 3.4), sodass objektive Möglichkeiten und subjektive Entscheidungen in einer Art Wahl der wahrscheinlichsten Zukunft – vermittelt über die implizite Komplizenschaft des Habitus mit den ihn erzeugenden Strukturen – in der Regel übereinstimmen, da der Habitus und der mit ihm einhergehende praktische Sinn als „Natur gewordene, in motorische Schemata und automatische Körperreaktionen verwandelte gesellschaftliche Notwendigkeit“ (Bourdieu, 1987b, S. 127; vgl. Kraus & Gebauer, 2002) eine Rationalität erzeugt, die den erfahrenen gesellschaftlichen Umständen am besten angepasst ist: „Ob die Wahl eines Studiums oder die Entscheidung für einen Lehrberuf eher rational kalkulierend oder eher ohne spezifische Kalkulation erfolgt, lässt sich deshalb oft gar nicht unterscheiden, weil beide Logiken des Handelns zu übereinstimmenden Ergebnissen führen“ (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006, S. 60) und „Übereinstimmungen zwischen dem Willen der Akteure und den Lenkungen des Bildungssystems die Regel sind“ (Lange-Vester, 2009, S. 273). Wenn also eine rationale Wahl per Beobachtung konstruiert wird, heißt das nicht zwangsläufig, dass der Akteur diese auch bewusst als rationale Wahl erfahren bzw. vollzogen hat, da „bewusstes und kalkulierendes Handeln im Alltag von Menschen einen Sonderfall, keineswegs den ‚Normalmodus‘ des Handelns darstellt“ (Bittlingmayer, 2006, S. 45; vgl. Vester, 2004), sind doch die „einträglichsten Strategien (...) meist die, welche außerhalb jeder Berechnung (...) erzeugt werden“ (Bourdieu, 1987a, S. 116), weshalb zwar „eine sehr enge Korrelation zwischen wissenschaftlich konstruierten *objektiven Wahrscheinlichkeiten* (...) und *subjektiven Erwartungen*“ (Bourdieu, 1987a, S. 100) festgestellt werden kann, die aber nicht als Beleg für bewusst-kalkulierendes Handeln missverstanden werden sollte (vgl. ebd.; Kraus & Gebauer, 2002; Wigger, 2009; Bourdieu & Wacquant, 1996). Über den Habitus werden in der Regel „die unwahrscheinlichsten Praktiken (...) durch eine Sofortunterwerfung unter die Ordnung, die aus der Not gern eine Tugend macht, also Abgelehntes verwirft und Unvermeidliches will, als *undenkbare* ausgeschieden“ (Bourdieu, 1987a, S. 100), bevor überhaupt eine bewusst-kalkulierende Abwägung stattfinden kann; so zum Beispiel im Fall des schulablehnenden Verhaltens unter Kindern aus schulbildungsfernen Milieus, denn hierbei werden die Spielregeln von vornherein abgelehnt, das Spiel nicht anerkannt, weil die ohnehin geringen objektiven Erfolgchancen bereits habituell verinnerlicht worden sind. Bildungsstrategien und rationale Bildungsentscheidungen können somit nicht anders begriffen werden denn als „eine (implizite) Vernünftigkeit der Handlungspläne, wie sie sich aus dem Habitus des Individuums bzw. der Familie und aus der jeweiligen Position im sozialen Raum ergibt“ (Brake & Büchner,

2009, S. 69), dementsprechend diese Vernünftigkeit mit den jeweils milieuspezifischen Alltagspraktiken, deren Zusammenwirken mit dem Handlungsfeld Schule, der unterschiedlichen Schulnähe und der Wertschätzung der Schule als auch der von der Schule erfahrenen Wertschätzung variiert (vgl. Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006; Grundmann, 2006) und nicht objektiv fassbar, sondern nur anhand der subjektiven Dispositionen erklärbar ist.

Jeder rationalistische Erklärungsansatz der Bildungsentscheidungen ist folglich „intellektuellozentrisch“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 153) und begeht daher den Fehler, objektiv feststellbare Strategien als subjektive Strategien zu interpretieren und dahingehend umzudeuten (vgl. Bourdieu, 1998, S. 207 & 210; Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 100; Kraus & Gebauer, 2002, S. 23), womit er einer retrospektiven Illusion aufliegt, indem „die objektiv finalisierte Aktion des Habitus als das Ergebnis einer bewussten und kalkulierten (...) Strategie aufgefasst wird und nicht als eine objektive Strategie, die ihren Erfolg vielfach nur ihrer Unbewusstheit (...) verdankt“ (Bourdieu, 2011a, S. 25), zumal es trivial bis tautologisch anmutet zu konstatieren, Akteure entschieden sich in einem rationalen Prozess für diejenige Alternative, die bei rationaler Abwägung am sinnvollsten sei.

Hinzu kommen die im vorangegangenen Abschnitt thematisierten Konfliktverhältnisse zwischen Alltagspraxis und schulischer Praxis, die maßgeblichen Einfluss auf die jeweils verfolgten Bildungsstrategien ausüben. In den unteren, schulbildungsferne(re)n Milieus provoziert die Schule einen „konflikthafte Gegensatz, der hier zwischen lebensweltlich relevanter und institutionell geforderter Bildung besteht“ (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau, & Groh-Samberg, 2007, S. 48; vgl. Bittlingmayer & Grundmann, 2006; Dravenau & Groh-Samberg, 2005), der letzten Endes eine die soziale Identität massiv beeinträchtigende Bildungsentscheidung hervorruft, die zugunsten der Schule und gegen das Herkunftsmilieu oder zugunsten des Herkunftsmilieus und gegen die Schule ausfällt, denn jene „Handlungsbefähigungen und Kompetenzen, die in der einen Welt zählen, sind in der jeweils anderen nichts wert“ (ebd., S. 49). Spätestens an dieser Stelle sollte deutlich werden, dass eine rein auf Nutzenmaximierung und rationale Abwägung fokussierte Analyse derartige identitätsstiftende oder -bedrohende Einflüsse und potentielle Entfremdungsprozesse größtenteils ignoriert und nur eine lückenhafte Erklärung leisten kann, die der Akteursperspektive kaum gerecht wird, da auch die zu erwartende Entfremdung und Entbehnung und die damit einhergehenden Zumutungen in die Bildungsentscheidungen eingehen (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau, & Edelstein, 2006). Die vor allem bei Familien mit niedrigem Bildungsstatus zu beobachtende Selbsteliminierung aus dem Schulsystem, d.h. die Wahl wenig ertragreicher Bildungslaufbahnen, der Abbruch derselben oder die Entwicklung von Gegenwelten kann darum als Selbstschutz verstanden werden, um „der weiteren Konfrontation mit den lebensweltlich inkommensurablen Imperativen schulischer

Bildung aus dem Weg [zu] gehen“ (Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer, & Bauer, 2003, S. 39; vgl. Ditton, 2010; Dravenau, 2006).

Unzureichende analytische Schärfe weisen die Rational-Choice-Theorien auch hinsichtlich des **herkunftsspezifischen Zeithorizonts** bei der Bildungsplanung auf (vgl. Becker R., 2010; Becker R., 2011; Ditton, 2007), der von der materiellen und kulturellen Situation der Familie abhängig ist. Die Vorstellung im Kontext der Theorien rationaler Wahl lautet vereinfacht ausgedrückt: Aufgrund der materiellen Situation und weil die Ausbildungswege unterschiedliche Kosten und Nutzen aufweisen, wird von den Akteuren in einem mehr oder weniger rationalen Prozess der bewusste Zeithorizont angepasst, der für Planungen zur Verfügung steht. Diese Vorstellung ist erneut als rationalistisch zurückzuweisen, da sich der herkunftsspezifische Zeithorizont nicht nur in rationaler Betrachtung und dem Maß der kalkulierenden Vorausplanung äußert, sondern auch im Denken, der Wahrnehmung und somit dem Habitus an sich (vgl. Bourdieu, 2000; Garhammer, 2002; Levine, 1999). Da untere, schulbildungsferne Milieus über kaum materielles und kulturelles Kapital verfügen und „lebensweltlich gerade darauf angewiesen sind, nur geringe Erwartungen an ihre Zukunft, an die Planbarkeit ihres Lebens und an längerfristige Ziele und biografische ‚Projekte‘ zu stellen“ (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau, & Groh-Samberg, 2007, S. 56), entwickeln sie einen Habitus der Not, der als einzige lebensweltlich praktikable Strategie auf Hedonismus und das Genießen des im Augenblick Gegebenen setzt (vgl. Bourdieu, 1982, S. 297; Abschnitt 3.4) und damit den Zeithorizont stark einschränkt – dies allerdings nicht als Ergebnis bewusster Prozesse, sondern im Sinne einer habituellen Anpassung an die lebensweltlichen Erfordernisse. Dies bedeutet, für riskantere Ausbildungsgänge und umfassende Bildungsplanungen können sich hauptsächlich solche Akteure entscheiden, die über einen entsprechenden habituellen Zeithorizont und die diesem zugrundeliegende ökonomische Grundlage verfügen, wohingegen in „unberechenbaren Lebensverhältnissen (...) das Ethos planmäßiger Lebensführung wenig [nutzt]“ (Vester, 2004, S. 46), da es mit den alltäglichen Praxen, die zum (Über-)Leben im Herkunftsmilieu notwendig sind, kollidiert.

Vermeintlich irrationale Bildungsentscheidungen, wie etwa die Wahl der Realschule statt des Gymnasiums oder der Abbruch eines Studiums, sind folglich nicht als irrational im eigentlichen Sinne zu begreifen, da dies die jeweils herkunftsspezifische Rationalität verkennen würde, auf der die Entscheidungen basieren, ohne dabei zwingend Ausdruck subjektiv rationaler Entscheidungen zu sein, „sondern sie können im jeweiligen sozialen Kontext funktional sein“ (Hillmert, 2007, S. 91; vgl. Bittlingmayer, 2006; Dravenau, 2006; Grundmann, 2006) und lediglich unterschiedliche Anschlussfähigkeit an die Anforderungen des institutionalisierten Bildungswesens aufweisen:

„Jede Einzelentscheidung, durch die sich ein Kind vom weiteren Bildungsaufstieg ausschließt oder in einen aussichtslosen Zweig relegieren läßt, resultiert, selbst wenn sie durch den Druck innerer Berufung oder die Feststellung unzureichender

Befähigung erzwungen scheint, aus der Gesamtheit der objektiven Relationen zwischen sozialer Klasse und Bildungssystem“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 178).

Am Beispiel des Studiums lässt sich das Dargelegte exemplarisch verdeutlichen. Selbst bei vergleichbaren schulischen Leistungen weisen Kinder aus Familien mit hoher formaler Bildung eine deutlich stärkere Studienintention auf als Kinder aus schulbildungsfernen Milieus (vgl. Maaz, 2006; Reemtsma Begabtenförderungswerk, 2009; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010) und nehmen auch dann eher ein Studium auf, wenn sie sich selbst schlechte Leistungen attestieren und niedrige Erfolgserwartungen haben (vgl. Becker R., 2010). Studenten aus unteren Milieus denken außerdem häufiger an Studienabbruch (vgl. Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2004) – nicht selten, weil sie einen stärkeren Praxisbezug vermissen (vgl. Reemtsma Begabtenförderungswerk, 2009, S. 29), was die zuvor dargelegte Distanz zu abstrakter Bildung verdeutlicht – und geben als Ausdruck des schulbildungsfernen Habitus einen generell höheren Beratungsbedarf an (vgl. Isserstedt, Middendorff, Kandulla, Borchert, & Leszczensky, 2010, S. 35 & 461).

Entfremdung, institutionelle Steuerung und mangelnde Passungsverhältnisse erwecken den Anschein, als seien es die Individuen selbst, die ihre Bildungswege wählen, sich durchsetzen oder eliminieren lassen, obwohl vielmehr unterschiedliche Bildungsstrategien, divergierende Zeithorizonte, implizite und explizite Zwänge und symbolische Gewalt, letztlich also Habitusunterschiede und die in der Herkunftsfamilie vorliegende Kapitalausstattung für die Selbsteliminierungen aus dem Bildungssystem verantwortlich sind (vgl. Vester, 2004; Lange-Vester, 2009).

5.1.3 Herkunft & Bildungserfolg

Die Ausführungen der vorangegangenen beiden Abschnitte belegen, dass das **herkunftsspezifische Kapitalniveau** und der darauf basierende **milieuspezifische Habitus** vermittels unterschiedlicher **kultureller Passungsverhältnisse** und **divergierender Rationalitäten** erheblichen Einfluss auf schulische Leistungen, die Einstellung gegenüber dem Schulsystem und die jeweiligen Bildungsstrategien ausüben. Das jeweilige kulturelle und habituelle Passungsverhältnis zwischen Schüler und Schulwelt bedingt somit sowohl primäre Disparitäten, indem spezifische Bildungsformen und -inhalte, die den Akteuren je nach Herkunft nicht gleichermaßen zugänglich sind, bevorzugt werden, wie auch sekundäre Disparitäten, da diese Passungsverhältnisse außerdem „die Wahrscheinlichkeiten bzw. Zwangsläufigkeiten [beeinflussen], nach denen sich Individuen für oder gegen Handlungsoptionen entscheiden“ (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau, & Groh-Samberg, 2007, S. 65), was auch die Option beinhaltet, sich den schulischen Anforderungen zu entziehen und Gegenstrategien zu entwickeln, was zwar zu schulischem Misserfolg führen wird, aber innerhalb des Herkunftsmilieus durchaus als praktikable und in diesem Sinne auch rationale Wahl betrachtet werden kann. Die „zur leistungsorientierten Selektion strukturell genötigte

Institution“ (Grundmann, 2006, S. 67) Schule wertet dabei systematisch bestimmte milieuspezifische Bildungsinhalte und Habitus ab, die ein ungünstiges Passungsverhältnis mit den geforderten Lernformen und -inhalten aufweisen, womit sie soziale Ungleichheiten nicht bloß reproduziert, sondern teilweise auch produziert (vgl. Abschnitt 5.2). Unterschiede der Benotung erklären sich lediglich zur Hälfte über tatsächliche schulische Leistung, während die andere Hälfte von der kognitiven Grundfähigkeit, die wesentlich von kultureller Ressourcenausstattung und Habitus beeinflusst wird, der sozioökonomischen Herkunft und der – wie gezeigt wurde sehr unsicheren – Bewertung motivationaler Merkmale bestimmt wird (vgl. Maaz, Baeriswyl, & Trautwein, 2011; Jungbauer-Gans, 2004). Für den schulischen Bildungserfolg ist daher noch vor dem sozioökonomischen Status vor allem das **kulturelle Kapital** relevant, und es sind außerschulische Orte und Praxen, innerhalb der Herkunftsfamilie und des umgebenden Milieus, wo dieses kulturelle Kapital – sofern vorhanden – zum Tragen kommt, akkumuliert und inkorporiert werden kann und den Habitus der Schüler formt, der dann im Zusammenspiel mit dem elterlichen Habitus den weiteren schulischen Verlauf determiniert:

„Hinter der intergenerationalen Transmission von Bildungstiteln stehen umfassende elterliche Erziehungsprogramme und Bildungsanstrengungen, die sich auf keinem Gebiet als so wirksam erweisen wie bei der Gestaltung der Schullaufbahn der Kinder. Auf diesem Gebiet hat die moderne Familie nicht nur keinen Bedeutungsverlust erlitten, sondern einen deutlichen Bedeutungszuwachs. Ihre soziale Platzierungskompetenz im Sinne der Nutzung schulischer Bildungsoportunitäten kommt in den primären (Förderleistungen) und sekundären Effekten (Entscheidungskompetenz) zum Ausdruck“ (Fend, 2009, S. 66).

Die Vermittlung jener relevanten Praxen und Dispositionen, die in der Schule abgefragt, anerkannt und benötigt werden, ist auch weiterhin „in erster Linie dem Familienmilieu überlassen“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 88; vgl. Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer, & Bauer, 2003), sodass die Kinder als Ergebnis der elterlichen Primärsozialisation bereits mit gravierenden habituellen Unterschieden die Schullaufbahn beginnen, ohne dass die Schule ihrerseits bestrebt ist, diese kulturellen Unterschiede ernst zu nehmen, sie im Gegenteil gar hierarchisiert, weshalb das individuelle schulische Durchsetzungs-, Anpassungs- und Leistungsvermögen von der herkunftsbedingten Sozialisation abhängt (vgl. Vester, 2004, S. 49). Anders ausgedrückt, ist für den schulischen Bildungserfolg vor allem relevant, „was Schule als ‚Input‘ geliefert bekommt“ (Ditton, 2011, S. 261). Besteht eine enge soziale Homologie zwischen schulischem Bildungsmilieu und dem Input in Form des familialen Herkunfts- und Peerkontexts, so vermag es die Schule durchaus, individuelle Leistungsdefizite abzubauen und Kinder zu fördern, allerdings eben nur „solche Kinder, die mit einem homologen Habitus eintreten, Kinder also, die in der primären Sozialisation bereits mit den Normen, Praktiken und

Verkehrsformen der legitimen Kultur vertraut gemacht worden sind und sich selbst mit ihnen vertraut gemacht haben“ (Liebau, 2009, S. 50) – allen anderen wird mit mangelnder Anerkennung der herkunftsspezifischen Alltagspraxen begegnet, die in schlechten schulischen Leistungen und einem Gefühl des fehl-am-Platz-Seins mündet, was nicht selten zur in Abschnitt 5.1.2 beschriebenen Selbsteliminierung und der damit verbundenen individuellen Schulzuweisung des schulischen Versagens führt, womit „auch ohne ausdrückliche Diskriminierungsmaßnahmen die Exklusivität garantiert bleibt, da hier nur ausgeschlossen scheint, wer sich selbst ausschließt“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 44).

Wenngleich der Fokus dieser Betrachtung auf dem Einfluss des kulturellen Kapitals der Herkunftsfamilie ruht, ist anhand der bisherigen Ausführungen doch ebenfalls deutlich geworden, dass das kulturelle Kapital nicht unabhängig von sozialem und ökonomischem Kapital betrachtet werden kann (vgl. Abschnitt 3.2). Kulturelle, soziale wie ökonomische Ressourcen der Eltern (oder auch von Peers) sind nur nützlich, wenn sie entsprechend genutzt werden (können) und **soziales Kapital** in Form von Beziehungen besteht, die eine solche Nutzung erlauben und fördern (vgl. Allmendinger, Ebner, & Nikolai, 2007, S. 489). Innerhalb der Familie wirken sich die Familienstruktur, die physische Präsenz und die Förderkultur auf die schulischen Leistungen eines Kindes aus – besteht kein (regelmäßiger) Kontakt zu den Eltern oder fehlt eine solche Förderkultur, kann das Kind kaum vom kulturellen Kapital der Eltern profitieren (vgl. ebd.). Außerhalb der Familie ist es die Peergroup und das unmittelbare Milieu, das sich auf die Leistungen auswirkt (vgl. Abschnitt 5.1.1). In- und außerhalb der Familie lassen sich das kulturelle Kapital und die kulturelle Praxis nicht von den Sozialbeziehungen und damit dem sozialen Kapital trennen. Bei niedrigem formalem Bildungsniveau konzentrieren sich die sozialen Beziehungen zudem vorwiegend auf Verwandtschaft und Nachbarschaft (vgl. Diewald & Lüdicke, 2007; Mewes, 2010), ein Zugriff auf kulturelles Kapital über soziale Kontakte wird damit erschwert. Auch das **ökonomische Kapital** ist untrennbar mit dem kulturellen Kapital verbunden, denn es erzeugt neben den unmittelbaren ökonomischen Vorteilen ein Gefühl materieller Sicherheit und erlaubt den Zugriff auf und die Akkumulation kulturellen Kapitals, ist daher sowohl direkt als auch indirekt für die Habitusbildung verantwortlich – Zeit beispielsweise, sich mit dem Kind zu beschäftigen, bedarf ökonomischer Sicherheit, sich diese Zeit ‚leisten‘ zu können. Zudem nehmen in den späteren Abschnitten der Schullaufbahn die direkten Kosten zu: „Die Entfernungen zu den Einrichtungen werden weiter, die Materialien und Bücher teurer, die Kosten für außerschulische Hilfen steigen“ (Müller-Benedict, 2007, S. 618). So überrascht es nicht, dass Finanzierungsprobleme als ein zentrales Motiv genannt werden, das vor allem Studienberechtigte aus unteren, nicht-akademischen Milieus von der Aufnahme eines Studiums abhält (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010; Heine, Quast, & Spangenberg, 2008; Reemtsma Begabtenförderungswerk, 2009) und sowohl die Finanzierung des Studiums an sich (vgl. Isserstedt, Middendorff, Kandulla, Borchert, & Leszczensky, 2010) als

auch die finanzielle Unterstützung durch die Eltern (vgl. Heine, Quast, & Spangenberg, 2008; Willich, Buck, Heine, & Sommer, 2011) bei hoher sozialer Herkunft am deutlichsten gesichert ist, während untere Herkunftsgruppen deutlich häufiger einer laufenden Beschäftigung nachgehen müssen (vgl. Isserstedt, Middendorff, Kandulla, Borchert, & Leszczensky, 2010).

5.2 Fortschreibung & Legitimation sozialer Ungleichheit im Bildungswesen

Obschon das herkunftsbedingte Kapitalniveau, der Habitus eines Schülers und dessen Passungsverhältnis mit dem Schulumilieu maßgeblich dessen Bildungschancen beeinflussen, dürfen bei der Analyse der (Re-)Produktion sozialer Bildungsungleichheit nicht einseitig die Sozialisationsinstanz Familie und deren scheinbare erzieherische Defizite in den Fokus der Betrachtung geraten, während die Institution Schule als vermeintlich neutraler Ort ausgeblendet wird, da ansonsten ungeklärt bleibt, „was und vor allem *wie* die Schule dazu beiträgt, dass die sogenannten ‚Sozialisationsdefizite‘ vieler Schülerinnen und Schüler auch nach vielen Jahren des Schulbesuchs erhalten bleiben oder sich gar vergrößern“ (Krais, 2004b, S. 117). In der soziologischen Bildungsforschung allerdings dominiert dagegen ein Verständnis von Schule, das diese lediglich verkürzt als institutionelle Kontextbedingung für familiäre Entscheidungen und Ungleichheiten betrachtet (so z.B. bei Boudon, 1974; Maaz, 2006; Maaz, Hausen, McElvany, & Baumert, 2006; Becker R., 2007; Becker & Lauterbach, 2007a; Hillmert, 2007; Becker R., 2010; Becker R., 2011; vgl. kritisch dazu Krais, 2004b; Dravenau & Groh-Samberg, 2005) und somit die Prozesse innerhalb der und durch die Schule als irrelevant klassifiziert, wenngleich anhand des kulturellen Passungsverhältnisses und der vermeintlichen Selbsteliminierung bereits gezeigt wurde, dass diese Auffassung unzureichend ist, denn die institutionellen Strukturen und Prozesse „affizieren das Bildungsverhalten unterschiedlicher Herkunftsgruppen, indem sie bestimmte SchülerInnengruppen aktiv diskriminieren bzw. privilegieren“ (Dravenau & Groh-Samberg, 2005, S. 125). Zwar gibt die Schule durch rechtliche Regelungen und verbindliche Strukturen durchaus den Rahmen für eine schulische Laufbahn vor, allerdings beschränkt sich ihre Rolle bei der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit nicht auf diese scheinbar neutralen Tätigkeiten, da sie über eine meritokratische Ideologie formaler Gleichheit eine Hierarchisierung von Bildung, Habitus und Kultur vornimmt, die letztlich als Legitimation der bestehenden und produzierten sozialen Ungleichheiten nicht bloß im Bildungssystem fungiert.

5.2.1 Meritokratische Ideologie und formale Gleichheit

„[I]ndem das Schulsystem alle Schüler, wie ungleich sie auch in Wirklichkeit sein mögen, in ihren Rechten wie Pflichten gleich behandelt, sanktioniert es faktisch die ursprüngliche Ungleichheit gegenüber der Kultur“ (Bourdieu, 2001b, S. 39).

Meritokratie bedeutet sinngemäß eine „Herrschaftsordnung nach Maßgabe von Begabung und Leistungsfähigkeit des Einzelnen“ (Becker & Hadjar, 2011, S. 39), wonach soziale Unterschiede nicht per se als ungerecht angesehen werden, solange sie das Ergebnis individueller Leistungsunterschiede sind (vgl. Hillmert, 2007). Hervorgehoben wird von einem liberalen Standpunkt, dass eine meritokratische Gesellschaft fairer und freiheitlicher erscheine als ein Wohlfahrtsstaat, der „durch gezielte Eingriffe in die Lebensumstände von Menschen individuelle und kollektive Chancengleichheit herzustellen“ (Becker & Hadjar, 2011, S. 38) versucht. Chancengleichheit wird nach dieser Auffassung lediglich als Sicherung gleicher Startchancen verstanden, auf deren Basis individuelle Leistung den weiteren Erfolg determinieren soll, womit der Staat seine gesellschaftsformenden Ansprüche aufgibt und ein Modell formaler Gleichbehandlung zugrunde legt. Beides ist ebenso zutreffend für das Schulsystem als Vertreter der staatlichen Ordnung. Einkommens- und Machtunterschiede wie auch Bildungsungleichheiten werden in diesem Kontext zunächst als legitim betrachtet, wenn keine leistungsfremden Einflüsse diese Ungleichheiten mitbestimmen, denn die „Regelung des Zugangs zu begehrten und knappen sozialen Positionen sollte in einer demokratischen Gesellschaft nach Leistung, Können und Anstrengung, d.h. nach nachvollziehbaren und gesellschaftlich akzeptierten bzw. allgemein als gerecht empfundenen Kriterien, erfolgen“ (Ditton, 2007, S. 244; vgl. Becker & Hadjar, 2011). Sind die resultierenden Leistungsunterschiede in der Vergangenheit hauptsächlich mit der ungleichen Verteilung von Intelligenz und sogenannten Begabungen und Talenten erklärt worden, die allerdings ihrerseits bereits soziale Konstruktionen und keine natürlichen Eigenschaften darstellen (vgl. Solga, 2005), so sind derartige Biologismen heutzutage gegenüber der Vorstellung von Fleiß und Anstrengung in den Hintergrund getreten¹¹ (vgl. Hillmert, 2007), was bedeutet, wer eine erfolgreiche schulische Ausbildung und vielleicht ein Studium absolviert hat, hat sich gemäß der meritokratischen Idee für diese Bildungszertifikate und die mit ihnen einhergehenden Einkommens- und Lebenschancen folglich durch Kompetenz und Anstrengung qualifiziert. Diese Erklärung ist allerdings in Frage zu stellen, da unterschiedliche Anstrengungen kaum Beachtung finden – ein Arbeiterkind hat auf dem Weg zum erfolgreichen Abschluss eines Studiums weitaus höhere Hürden zu überwinden als ein Akademikerkind, doch findet dies in den Bildungszertifikaten keinerlei Würdigung, sondern wird als Folge der formalen Gleichheit aller Bildungsteilnehmer vielmehr neutralisiert (vgl. Solga, 2005, S. 26). Vergessen wird zudem, dass Leistung, Fleiß und Anstrengung nicht als objektive Kategorien vorausgesetzt werden können (vgl. Becker & Hadjar, 2011, S. 54), da die Definition von Leistung stets nur aus einer sozialen Position heraus und mit bestimmten Vorstellungen dessen, was sich hinter dem

¹¹ Diese Umdeutung soll vielleicht den immanenten Widerspruch auflösen, der der biologistischen Erklärung von Leistungsunterschieden zugrunde liegt, denn letztlich ist Bildung kein erworbenes Merkmal und folglich auch keine Leistung, wenn Bildungserfolg nur von ‚natürlicher‘ Ausstattung abhängt (vgl. Solga, 2005).

Begriff verbirgt, definiert und durchgesetzt werden kann, und zwar von jenen Akteuren, die die gesellschaftliche (Deutungs-)Macht innehaben.

Generell wird soziale Ungleichheit im Sinne der meritokratischen Ordnung als vermeintlich notwendiges gesellschaftliches Anreizsystem betrachtet, in dem die Knappheit hoher, prestige- und einkommensträchtiger Positionen die gesellschaftlichen Akteure zum allgemeinen – vorrangig über Bildung vollzogenen – Wettbewerb motivieren und so schließlich die Leistungsfähigsten offenbaren soll (vgl. Becker & Hadjar, 2011; Solga, 2005). Diese Annahme erscheint schon logisch-deduktiv fragwürdig, da ein solcher Anreiz vor allem Akteure motivieren dürfte, die Interesse an einem hohen Einkommen und Ansehen haben, ohne aber verlässliche Aussagen über (relative) Leistungsfähigkeit zuzulassen. Paradox ist weiterhin der Umstand, dass Meritokratie nach den eigenen Maßstäben prinzipiell nur in einer nicht-hierarchisierten Gesellschaft überhaupt störungsfrei funktionieren kann, wenn also keine Effekte sozialer Hierarchisierung wirken können, was das Prinzip als solches allerdings ad absurdum führt, da Meritokratie ihrerseits eine Hierarchisierung zur Folge hat und diese legitimiert.

Innerhalb der real existierenden Meritokratie hingegen können, wie die bisherigen Kapitel dargelegt haben, Leistungsmerkmale nicht unabhängig von leistungsfremden Einflüssen durch die soziale Herkunft betrachtet werden, womit „entgegen aller (meritokratischen) Rhetorik die Zertifizierung von Bildungsleistungen sowie institutionell unterschiedliche Bildungslaufbahnen, deren Zugang über die (gezeigte und bewertete) vorangegangene Leistung gesteuert wird, notwendigerweise (!) mit Herkunftsunterschieden in der Schule verbunden sind“ (Solga, 2005, S. 20; vgl. Arens, 2007). Das Ergebnis der meritokratischen Logik, die auf formale Gleichbehandlung aller Akteure ohne Berücksichtigung ihrer sozialen Herkunft setzt und die herkunftsspezifischen kulturellen Unterschiede damit vollständig ignoriert, steht infolgedessen im Widerspruch zu deren Verheißungen: „Gerade weil *Leistung* zählt und nicht die Herkunft, ergibt sich, dass schlussendlich (...) durch die Anwendung des Leistungsprinzips die *Herkunft* darüber entscheidet, wer an den gleichen Anforderungen scheitert und wer sich im schulischen Leistungsvergleich durchsetzt“ (Huisken, 2005, S. 37; vgl. Solga, 2005). Strukturelle Ursachen der Bildungsgleichheit werden durch die individualisierte Erklärung über Leistung in den Hintergrund gedrängt, es findet eine vermeintliche „Ablösung *kategorial* definierter Ungleichheit nach Status/Klasse/Schicht (sowie auch Geschlecht) durch eine *individuell* definierte Ungleichheit nach Leistung“ (Solga, 2005, S. 28; vgl. Solga & Wagner, 2007; Bittlingmayer, 2006) statt, infolge derer sich die vom Bildungssystem Beurteilten ihren Erfolg oder Misserfolg selbst zuschreiben:

„Die hier gleichermaßen erfahrbaren Formen struktureller und symbolischer Gewalt werden für die Deklassierten und Dequalifizierten umso leidvoller und entwaffnender, als sie unter den Vorzeichen und Verheißungen einer an individueller Selbstverwirklichung und -behauptung orientierten ‚Gesellschaft der

Individuen‘ die Schuld für ihr Versagen zwangsläufig bei sich selbst suchen und dann wohl auch entdecken werden müssen“ (Schultheis, 2009, S. 264).

In Anbetracht der bisherigen Ausführungen, Einschränkungen und Widerlegungen kann Meritokratie nicht anders denn als Ideologie begriffen werden, die „die Akzeptanz der sozialen Ordnung und damit die Stabilität der Gesellschaft“ (Becker & Hadjar, 2011, S. 50) fördern soll und als „*normative Selbstdefinition* moderner Gesellschaften für die Begründung und Legitimation sozialer Ungleichheiten“ (Solga, 2005, S. 23) fungiert, sodass die gesamtgesellschaftlichen sozialen Ungleichheiten wie auch Bildungsungleichheiten als legitime Ungleichheiten wahrgenommen werden. Sie ist somit unter Einnahme einer systemfunktionalen Perspektive allenfalls ein ‚necessary myth‘, „weil die Akzeptanz des meritokratischen Prinzips in der Gesellschaft zum einen die Heranziehung askriptiver Prinzipien bei der Vergabe von Positionen und Belohnungen verdrängt hat und zum anderen das Prinzip dennoch (sic!) motivierend wirkt, durch Leistung eine privilegierte Position in der Gesellschaft zu erreichen“ (Becker & Hadjar, 2011, S. 58) – ersteres ist allerdings eine relativistische Perspektive, die nicht einmal zutreffend ist, da das meritokratische Prinzip die Heranziehung askriptiver Merkmale bloß verschleiert (vgl. Bourdieu & Passeron, 1971, S. 225f), wohingegen letzteres schon fast zynisch scheint angesichts der festgestellten Ergebnisse, denn „[w]ie weit eine soziale Gruppe im meritokratischen Wettbewerb gekommen ist, hängt dabei entscheidend von ihrem Startkapital an Bildung, Besitz und sozialen Beziehungen ab“ (Vester, 2004, S. 19).

5.2.2 Hierarchisierung von Bildung & Kultur

„Die Schule ist eine gesellschaftliche Institution zur Vermittlung der legitimen Kultur“ (Krais, 2004b, S. 122).

Das mit der meritokratischen Ideologie verbundene Konzept der formalen Gleichheit, das im Kontext der Schule kulturelle und habituelle Unterschiede der Schüler ignoriert, obwohl sie entscheidend zu Erfolg oder Misserfolg beitragen, führt damit zu den in Abschnitt 5.1.1 skizzierten Formen kultureller Passung als Produkt einer „systemischen Standardisierung, die sozusagen zwangsläufig soziale Erfahrungsdifferenzen in den Bildungsumwelten außerhalb des institutionalisierten Bildungswesens unberücksichtigt lässt“ (Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer, & Bauer, 2003, S. 36). Diese Standardisierung, die blind gegenüber kulturellen Herkunftsunterschieden und milieuspezifischen Bildungsinhalten ist, führt de facto zu einer Hierarchisierung von Kultur und der sie inkorporierenden Habitus, da sie die Schüler unabhängig von deren Herkunft anhand ein und derselben normativen Schablone bewertet, weshalb schulbildungsnahe Milieus von dieser Standardisierung profitieren – sie „muss als Standardisierungsinstanz des Wissens mit offensivem Neutralitätsanspruch verstanden werden, die *bestimmte* Wissensformen vermittelt und die *besondere* kindliche und jugendliche

Handlungsstrategien belohnt oder bestraft“ (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau, & Edelstein, 2006, S. 16; vgl. Grundmann, Dravenau, & Bittlingmayer, 2006). Einem Schüler bleibt nichts anderes übrig, als die herkunftsspezifische Kultur in die Schule hineinzutragen, dort anzubieten und von dieser in die kulturelle Hierarchie einordnen zu lassen, was allerdings nicht explizit geschieht, sondern unter dem Deckmantel der formalen Gleichbehandlung. Unterschiedliche Habitus und kulturelle Praxen unterscheiden sich letztlich nur darin, „dass sie von unterschiedlichen sozialen Gruppen unterschiedlich wertgeschätzt werden“ (Bittlingmayer, 2006, S. 47) und die Schule diese unterschiedliche Wertschätzung absolut setzt und ihr zu Allgemeingültigkeit verhilft – die abstrakte Bildung beispielsweise, die in der Schule vorherrschend ist, erfährt Wertschätzung in den oberen Milieus, während sie in unteren Milieus den alltäglichen Anforderungen widerspricht, dennoch wird sie qua Schule zum allgemeinen Maßstab der Bewertung und zum Inbegriff von Bildung an sich. Es kommt zu einer Aufwertung bzw. Anerkennung der einen und gleichzeitigen Abwertung der anderen Alltagspraktiken der jeweiligen Herkunftsmilieus, d.h. „die Institutionalisierung von Bildung ist gleichbedeutend mit der selektiven Bewertung von Bildungsprozessen und der hierarchischen Differenzierung von Bildungsgängen und -zertifikaten“ (Dravenau & Groh-Samberg, 2005, S. 117; vgl. Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau, & Groh-Samberg, 2004). Jene kulturelle Ignoranz gegenüber milieuspezifischen Bildungsprozessen, Alltagspraxen und Habitus führt unweigerlich zu einer Defizitlogik, die von den schulischen Standards abweichende Praxen als unzulänglich betrachtet und somit mit dem Ziel der Selektion aus einer qualitativen Differenz eine Hierarchie ableitet, was der Durchsetzung einer spezifischen Deutung legitimer Kultur und legitimer Bildung mittels Ausübung symbolischer Gewalt gleichkommt: „Gemessen wird daher nicht das Können, sondern die Abweichung des Könnens von den politisch gesetzten Leistungsstandards“ (Grundmann, 2006, S. 71; vgl. Kalthoff, 2004; Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau, & Groh-Samberg, 2007; Lange-Vester, 2009). Diese legitime Kultur fehlt den unteren Milieus in der Regel, „denn diese Kultur und Bildung ist im allgemeinen gegen sie gerichtet“ (Bourdieu, 1992c, S. 39), weshalb die Schule keine neutrale Handlungsinstanz, sondern stets „eingebunden in die Herrschaftsbeziehungen und -auseinandersetzungen in einer Gesellschaft“ (Krais, 2004b, S. 122) ist. Zwar verfügen auch diese Milieus über ihre eigenen Formen von Kultur und Bildung, nur ist diese auf dem Markt der schulischen Institutionen nichts wert:

„Diese Kinder lernen das Schweigen, das Nicht-Können in der Schule, weil ihre Habitusformen durch die Schule stigmatisiert werden. Dementsprechend lernen sie auch eine Form der Selbsteinschätzung, die zwar den Stolz auf praktische Überlebensfähigkeiten, aber gleichzeitig die Anerkennung der Legitimität der Überlegenheit der anderen und der eigenen Unterlegenheit enthält. Sie übernehmen das Stigma in ihr Selbstbild; der Reproduktionskreislauf ist wiederum geschlossen“ (Liebau, 2009, S. 51).

Scheinbar defizitäre Handlungsschemata und kulturelle Praktiken, wie etwa die Sprache, bewertet anhand institutioneller Erfordernisse und entsprechender Vorstellungen, sind also nicht unbedingt defizitär, sondern lediglich adäquat zu den Erfordernissen der erfahrenen Umwelt (vgl. Abschnitt 5.1.1), die aber von der Schule entwertet werden, wodurch die produzierten Bildungsungleichheiten „bis in die Erfahrungswelt der Familie hineinwirken“ (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau, & Groh-Samberg, 2007, S. 48). Erst diese schulische Standardisierung und Hierarchisierung von Kultur macht es möglich – und aus dieser Perspektive erforderlich –, von bildungsnahen und bildungsfernen Milieus zu sprechen (Bittlingmayer, 2006, S. 44), wobei stets Schulbildung gemeint ist und diese Nähe oder Ferne die Anschlussfähigkeit bzw. Passung oder eben Anpassung und damit letztlich die eigene Unterordnung unter die herrschenden Vorstellungen legitimer Kultur bedeutet.

5.2.3 Schule als Legitimationsinstanz sozialer Ungleichheit

„Die symbolische Macht ist eine Macht, die in dem Maße existiert, wie es ihr gelingt, sich anerkennen zu lassen, sich Anerkennung zu verschaffen; d.h. eine (ökonomische, politische, kulturelle oder andere) Macht, die die Macht hat, sich in ihrer Wahrheit als Macht, als Gewalt, als Willkür verkennen zu lassen“ (Bourdieu, 1992d, S. 82).

Das Schulsystem kann angesichts der meritokratischen Ideologie, die zu einer Hierarchisierung von Kultur und milieuspezifischen habituellen Praktiken führt, und „gerade durch die Entwicklung der Schulbildung zu einem alternativlosen Pfad des gesellschaftlichen Aufstiegs“ (Bittlingmayer & Grundmann, 2006, S. 77) keineswegs als neutrale Institution betrachtet werden, die soziale Ungleichheiten lediglich *reproduziert* oder um deren Auflösung bemüht ist, sondern ist zudem Ort der *Produktion* sozialer Ungleichheiten, die sie zugleich legitimiert, womit kulturelle und institutionelle Diskriminierung und Privilegierung eng miteinander verknüpft sind (vgl. Dravenau & Groh-Samberg, 2005, S. 114; Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau, & Groh-Samberg, 2004). Da Privilegien und die soziale Stellung nicht mehr über Verwandtschaft und Herkunft legitimierbar sind, erfolgt die Reproduktion der sozialen Ordnung nun über das Bildungssystem (vgl. Bourdieu & Passeron, 1971; Solga, 2005), denn die „Unterschiede, die innerhalb der Gesellschaft gesetzt werden und sich durchsetzen können, sind durch schulische Differenzen legitimiert und werden durch die Verteilung sozialer Zugangsmöglichkeiten, die die Schule über ihre Zertifikate und Zeugnisse vergibt, verobjektiviert und sanktioniert“ (Hepp, 2009, S. 24). Die Schule legitimiert in letzter Instanz vermittels des kulturellen Passungsverhältnisses die Übertragung des kulturellen Erbes, das somit – im Gegensatz zum ökonomischen Erbe – als Erbe verkannt wird. Durch das Prinzip der formalen Gleichheit, das von allen fordert, was nur einigen dank Herkunft zugänglich ist (vgl. Bourdieu, 2001b), und den von staatlicher Seite recht hohen Einsatz von Zeit und Geld

innerhalb des Schulsystems, das von sich behauptet, allen gleiche Chancen zu bieten, wird hinter dem Anschein von Fairness und gutem Willen die objektive Funktion des Bildungssystems verborgen¹², „denn, wollte man billiger und schneller vollziehen, was das System ohnehin leistet, würde man eine Funktion offenlegen und damit hinfällig machen, die nur im verborgenen wirken kann“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 226). Zugleich vollzieht sich innerhalb des Schulsystems eine „Transformation der Einstellung zum System und seinen Sanktionen (...), die unerlässlich ist, damit das System funktionieren und alle seine Funktionen erfüllen kann“ (ebd.), und die aufgrund der *scheinbar* konsequenten Weise, wie Leistung und Bildungszertifikate die Statuszuweisung bestimmen bzw. dieser Anschein verbreitet wird, selbstredend von den vom Schulsystem Privilegierten, aber auch vom Großteil der von ihm Diskriminierten vollzogen wird (vgl. Solga, 2005), denn „in dem Maß, wie es eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind“ (Bourdieu, 2001a, S. 21; vgl. Bourdieu & Passeron, 1971, S. 225; Abschnitt 5.1.2), womit die Autorität der Schule als Gatekeeperin, die die weiteren Lebenschancen maßgeblich mitbestimmt, und als vermeintlich objektive Bewertungsinstanz in der Regel unhinterfragt bleibt, da den Akteuren „die Einsicht in die soziale Konstitution dieser Prozesse (...) systematisch versperrt“ (Liebau, 2009, S. 52) wird. Während die Verlierer des Systems meist nach einiger Zeit die individualisierte Erklärung für ihren Misserfolg, die ihnen immer wieder vorgehalten wird, akzeptieren und sich diesen selbst zuschreiben, wird die Verklärung von Bildungswegen als selbstbestimmte, nur von der eigenen Leistung abhängige Ergebnisse auch von den Gewinnern des Systems mitgetragen, jedoch nicht, um etwa bewusste Distinktion zu betreiben oder gezielt die Verschleierung der Mechanismen zu unterstützen, sondern primär, um die Illusion von Selbstbestimmung aufrechtzuerhalten, die für die Habitus schulbildungsnaher Milieus charakteristisch ist – so „versuchen sie sich von der unerträglichen Idee zu distanzieren, daß eine so wenig selbstgewählte Determinante [die soziale Herkunft; MM] den, der alles daran setzt, sich selbst frei zu bestimmen, prägen könnte“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 54). Gerade in schulbildungsfernen Milieus steht die in der Schule durchgesetzte legitime Kultur der eigenen, milieuspezifischen Kultur gegenüber und übt symbolische Gewalt aus, weshalb schulische Bildung als Durchsetzung kultureller Hegemonie begriffen werden kann; der Glaube an einen über Leistung vermittelten, herkunftsunabhängigen Zugang zu Bildung erhält folglich die soziale Ungleichheit des Bildungswesens am Leben und bewirkt, dass die betroffenen Akteure die auf sie einwirkende symbolische Gewalt und symbolische Macht als legitim anerkennen und damit „die Sichtweisen, die die Herrschenden [und das Schulsystem als verlängerter Arm der herrschenden Verhältnisse; MM] auf sie haben, als legitim anerkennen und selbst

¹² Lehrern und anderen Verantwortlichen soll damit nicht per se jeder gute Wille abgesprochen werden, der subjektiv durchaus vorliegen mag (und teilweise selbst zur Produktion sozialer Ungleichheit beiträgt, vgl. Abschnitt 5.1.1), doch die objektive Funktion des Schulsystems in der Regel nicht beeinträchtigt.

übernehmen“ (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau, & Groh-Samberg, 2007, S. 57). Es werden also durch institutionelle Sanktionen dauerhafte Unterschiede *produziert* und *legitimiert*, die von den Betroffenen wiederum habituell verinnerlicht werden, was vor allem für von Versagenserlebnissen geprägte Schüler mit emotionalen Stresssymptomen, Prüfungsangst, Vermeidungsverhalten und ähnlichem verbunden sein kann, d.h. diese „Schüler werden im Hinblick auf ihre je eigene Leistungsfähigkeit und in der Wertschätzung ihrer Person systematisch abgewertet, degradiert und damit zu quasi-pathologischen Fällen“ (Grundmann, 2006, S. 71).

Zusammenfassend kann das Schulsystem nicht einfach als Faktor sozialer Mobilität begriffen werden, da eine solche Auffassung die ihm spezifischen Prozesse und Mechanismen der Reproduktion sowie der Produktion sozialer Ungleichheiten bestenfalls verkennt und schlimmstenfalls zusätzlich legitimiert, „[d]eutet doch im Gegenteil alles darauf hin, dass es einer der wirksamsten Faktoren der Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung ist, indem es der sozialen Ungleichheit den Anschein von Legitimität verleiht und dem kulturellen Erbe, dem als natürliche Gabe behandelten Vermögen, seine Sanktion erteilt“ (Bourdieu, 2001b, S. 25).

6. Reflexion, Kritik, Lösungen

6.1 Wider die Homogenisierung: Rationale Pädagogik

„Eine rationale und wirklich universale Pädagogik würde, da sie nicht für erworben hält, was einige wenige nur ererbt haben, sich von Beginn an nichts schenken und sich zu einem methodischen Vorgehen im Hinblick auf das explizite Ziel verpflichten, allen die Mittel an die Hand zu geben, all das zu erwerben, was unter dem Anschein der »natürlichen« Begabung nur den Kindern der gebildeten Klassen gegeben ist“ (Bourdieu, 2001b, S. 39).

Gegenwärtig lassen sich innerhalb des Schulsystems und der Debatte um herkunftsbedingte Bildungsungleichheit zwei gegensätzliche Paradigmen identifizieren, nämlich zum einen die Homogenisierung der Lerngruppen, wie sie am deutlichsten das Drei-Gliedrige-Schulsystem umsetzt, sowie die Homogenisierung der Kultur auf der anderen Seite, die auf eine Akkulturation vermeintlich defizitärer Habitus abzielt.

Mit der **Homogenisierung der Lerngruppen** wird das Ziel verfolgt, die Bedürfnisse der Schüler besser fördern zu können, wenn die heterogene Schülerschaft in leistungshomogene Gruppen aufgeteilt wird (vgl. Baumert, 2006), wobei unterstellt wird, dass der Unterricht dadurch effektiver (vgl. Mutz, 2006) und die Erfolgchancen innerhalb der einzelnen Gruppen individuell höher seien. Dadurch entstehen differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus (vgl. Baumert, Stanat, & Watermann, 2006) mit spezifischen „durch die Schulform bedingten differenziellen Entwicklungschancen aufgrund unterschiedlicher Verteilungsprozesse,

institutionell differierender Arbeits- und Lernbedingungen sowie schulformspezifischer pädagogisch-didaktischer Traditionen“ (Pfof, Karing, Lorenz, & Artelt, 2010, S. 260; vgl. Ditton, 2007). Übersehen wird dabei, was die vorangegangenen Betrachtungen der unterschiedlichen Passungsverhältnisse, der sozial selektiven Übergangsempfehlungen und der schulischen Leistungen deutlich aufgezeigt haben, dass nämlich Leistung und soziale Herkunft eng miteinander verknüpft sind und dass durch eine Homogenisierung nach Leistung notgedrungen „eine soziale Selektion (...) billigend in Kauf genommen wird“ (Mutz, 2006, S. 18; vgl. Schümer, 2004; Maaz, Baumert, & Trautwein, 2010). Die vermeintlich rein leistungsorientierte Aufteilung hat demzufolge auch eine soziale Homogenisierung zur Folge. Die soziale Komposition der Schule hat signifikanten Einfluss auf die Leistung eines Schülers (vgl. Mutz, 2006; Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007; Schulze, Wolter, & Unger, 2009; Ditton, 2011), sodass durch die soziale Homogenisierung institutionelle Schereneffekte für verstehendes Lesen (vgl. Pfof, Karing, Lorenz, & Artelt, 2010) und Mathematikleistungen (vgl. Becker, Lüdtke, Trautwein, & Baumert, 2006) bei ansonsten vergleichbaren Schülern entstehen, „die sich hinsichtlich zentraler soziodemographischer Merkmale sowie erfasster Kompetenzen am Ende der Primarstufe ähnlich sind, in der Sekundarstufe jedoch unterschiedliche Schulformen besuchten“ (Pfof, Karing, Lorenz, & Artelt, 2010, S. 268), die institutionelle Aufteilung also zur Bildungsungleichheit beiträgt und damit ihr Ziel, verbesserte und den Bedürfnissen der Schüler entsprechende Lernbedingungen zu schaffen, deutlich verfehlt (Ditton, 2011, S. 256). Letztendlich muss die Homogenisierung nach Leistung als Illusion verstanden werden, da sie nicht nur zugleich eine soziale Homogenisierung bedingt, sondern auch „große Überlappung der Leistungsfähigkeiten der Schulkinder zwischen den scheinbar leistungshomogenen Lernumwelten in den einzelnen Schullaufbahnen“ (Becker R., 2011, S. 111) bestehen, die Leistungsunterschiede nach Herkunft innerhalb einer Schulform größer ausfallen als jene zwischen den Schulformen (vgl. Hinz & Groß, 2006, S. 215) und Überschneidungen zwischen den Leistungen einzelner Schulen bestehen, d.h. die „besseren Hauptschulen erzielen fachliche Leistungen, die im Leistungsspektrum der Realschulen anzusiedeln sind, und ebenso können die besseren Realschulen mit den Gymnasien des unteren Leistungsspektrums mithalten“ (Ditton, 2007, S. 263). Neben dem Einfluss auf Leistung und Bildungsentscheidungen wirkt die soziale Herkunft somit zusätzlich „über die durchschnittliche soziale Herkunft der Schule, zu der ein Schüler gehört“ (Mutz, 2006, S. 21; vgl. Pfof, Karing, Lorenz, & Artelt, 2010; Schümer, 2004), auf den schulischen Erfolg ein, was vor allem für stark gegliederte Schulsysteme wie das deutsche Drei-Gliedrige-Schulsystem zutreffend ist, das bereits sehr früh, anhand zu diesem Zeitpunkt noch sehr geringer Datengrundlage langfristige, kaum umkehrbare Zuweisungen trifft, die vor allem für Schüler niedriger sozial Herkunft von Nachteil sind: „Somit wiegen primäre und sekundäre Herkunftseffekte besonders schwer in den Schulsystemen, die wie das deutsche eine extrem frühe Aufteilung der Schulkinder in die verschiedenen Laufbahnen der dreigeteilten

Sekundarstufe vornehmen“ (Becker R., 2011, S. 128; vgl. Bellenberg, 2005; Hinz & Groß, 2006; Ditton, 2007; Quenzel & Hurrelmann, 2010). Es kommt hinsichtlich des schulischen Bildungserfolgs zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung, da das Schulsystem durch diese Aufteilung den zukünftigen Bildungsentscheidungen der Eltern einen engen Rahmen setzt und den Schülern durch die schulspezifischen Lehrpläne und didaktischen Maßnahmen von Anfang an nur bestimmte Leistungen zutraut, womit gleichzeitig die Erwartungen der Schüler und ihrer Eltern an das Schulsystem je nach Schulform unterschiedlich begrenzt und letztlich die sozialen Ungleichheiten perpetuiert werden (vgl. Solga & Dombrowski, 2009; Bourdieu, 2001b), denn „[d]urch die Schaffung leistungshomogener Lernkontexte im stratifizierten Schulsystem kann die Schule implizit das schon voraussetzen, was sie eigentlich lehren soll“ (Jungbauer-Gans, 2006, S. 180). Da die Mobilität zwischen den Bildungsgängen sehr gering ist und hauptsächlich nach unten stattfindet (vgl. Bellenberg, 2005; Hinz & Groß, 2006; Zaborowski & Breidenstein, 2010), kommt es zu einer „Entsorgungsmentalität“ (Fend, 2004, S. 23) und zur „Konzentration von ‚Misserfolgskarrieren‘“ (Schümer, 2004, S. 76), da schlechte Schüler nach unten durchgereicht, während gute Schüler an übergeordnete Schulformen abgegeben werden. Insgesamt verfehlen diese Homogenisierungsbemühungen folglich sowohl ihren Kernanspruch, leistungshomogene Gruppen herzustellen, und tragen ferner massiv zur Verfestigung sozialer Ungleichheiten bei; es besteht kein Grund, an dieser Homogenisierung der Lerngruppen festzuhalten, wollte man sozialer Bildungsungleichheit zumindest durch Abschaffung dieser institutionellen Differenzierungen und ihrer Schnittstellen entgegenwirken, denn „[s]ozial heterogene Schülerschaften sind für die Entwicklung und Schulleistungen sozial benachteiligter Schulkinder vorteilhaft, ohne dass darunter zwangsläufig die Leistungsfähigkeit der sozial Privilegierten leidet“ (Becker & Lauterbach, 2007a, S. 29; vgl. Schümer, 2004; Ditton, 2007).

Demgegenüber vertritt das zweite Paradigma eine Akkulturation, also de facto eine **Homogenisierung der Habitus** durch die Schule als Kultur nivellierenden Schmelztiegel. Hierbei wird betont, „dass Kinder einen bildungsnahen Habitus erlernen“ (Solga & Dombrowski, 2009, S. 23) sollen, womit der Durchsetzung der legitimen Kultur das Wort geredet wird und eine Erziehung zum bildungskonformen ‚Standardhabitus‘ die Idealvorstellungen prägt. Unter dem Deckmantel der Herstellung von Chancengleichheit wird die Hierarchisierung von Kultur und entsprechender Habitus mindestens implizit akzeptiert, da eine bestimmte, hegemoniale Form von Bildung und Kultur als allgemeingültige Bildung durchgesetzt werden soll. Unhinterfragt bleibt der spezifische Bildungskonsens, der diejenigen Praktiken und Habitus, die davon abweichen, als defizitär betrachtet; der hegemoniale Charakter dessen, was dieser Konsens bezeichnet, wird vollständig ignoriert, sodass eine unkritische Standardisierung von milieuspezifischen Wissensbeständen stattfindet, die aus Differenz Hierarchie ableitet. Statt zu versuchen, „an die spezifischen Anerkennungsformen der Heranwachsenden in Familie und Freundeskreis – dem primären Bezugspunkt außerschulischer Bildung – anzuschließen“

(Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer, & Bauer, 2003, S. 41) und die bislang als defizitär erachtete herkunftsspezifischen Habitus gleichermaßen zu respektieren, wird eine kulturelle Standardisierung angestrebt, die – so zumindest das Ideal dieses Paradigmas – eine komplette durch die Schule vollzogene Homogenisierung der Habitus und die allgemeine Durchsetzung der legitimen Kultur, oder – wie es tatsächlich zu beobachten ist – eine Hierarchisierung von Kultur und die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit zur Folge hat (vgl. Abschnitt 5.2.2).

Einen potentiellen Ausweg aus diesem Dilemma liefert der Ansatz der **rationalen Pädagogik**. Für diese ist es nötig, zunächst die Illusion der ‚neutralen‘ Schule aufzugeben (vgl. Abschnitt 5.2.3) und „die Verhältnisse, in denen Bildung stattfindet, kritisch in den Blick zu nehmen“ (Andresen, 2010, S. 501), sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule. Essentiell ist in diesem Kontext eine Abkehr von der bislang in Schule und Gesellschaft vorherrschenden Defizitlogik, denn die Schule „kann entweder die Dispositionen der Kinder als ‚Defizite‘ auffassen, die durch Akkulturation zu überwinden seien, oder sie kann sie als nur ‚andere‘ Potentiale verstehen, die auch ein Weg nach Rom sind“ (Vester, 2006, S. 51) – letzteres umschreibt die Perspektive der rationalen Pädagogik. Bildungsinhalte, Alltagspraxen und Habitus schulbildungsferner Milieus sind nicht – wie es in der Bildungssoziologie „nach wie vor dominanten Auffassung“ (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau, & Groh-Samberg, 2007, S. 53) ist – als qualitativ schlechter, sondern lediglich als *anders* zu betrachten, als den Anforderungen des jeweiligen Milieus entsprechend, weshalb beispielsweise die milieuspezifischen sprachlichen Unterschiede (vgl. Abschnitt 5.1.1; Kaesler, 2005) ernstgenommen und gerade Kindern mit geringer kultureller Kapitalausstattung „ein angemessenes Zeitfenster, um ein individuelles Lernschema zu generieren, das den schulischen Erfolg fördert“ (Arens, 2007, S. 148), zugestanden werden muss. Mit diesem „Abbau der schulischen Begabungshierarchie“ (Bourdieu, 1992e, S. 112) ist sowohl speziell die Höherbewertung theoretischen gegenüber praktischen Wissens, als auch generell die Auf- oder Abwertung milieuspezifischer Bildung aufzugeben:

„Das Bildungswesen muß alles daran setzen, die monistische Vorstellung von »Intelligenz« zu bekämpfen, die dazu führt, die unterschiedlichen Formen von Leistung zu hierarchisieren und einer bestimmten Form unterzuordnen; und es muß statt dessen für eine größere Vielfalt sozial anerkannter Formen kultureller Leistung sorgen“ (ebd.).

Während bislang von Seiten der Schule Kompetenzen, Dispositionen und Habitusmuster vorausgesetzt werden, die nur in bestimmten Milieus auftreten oder diesen zugänglich sind, weshalb selbst auf den Abbau von sozialer Ungleichheit gerichtete Lehrmethoden diesem Anspruch nicht gerecht werden können, solange sie derartige Voraussetzungen stillschweigend akzeptieren (vgl. Ditton, 2007, S. 260), darf ein Lehrer im Sinne der rationalen Pädagogik solche Kompetenzen „nur dann erwarten, wenn er diese Fähigkeiten als das, was sie sind, ansieht, nämlich als Techniken, die durch Übung erworben werden können, und wenn er es sich

gleichzeitig zur Aufgabe macht, allen die Möglichkeit zu ihrem Erwerb zu geben“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 88), d.h. nicht im- oder gar explizit das vorauszusetzen, was eigentlich gelehrt werden soll, sondern „immer so vorzugehen, als müsse man *allen alles* unterrichten“ (Bourdieu, 2001a, S. 24). Dies erfordert gleichzeitig einen „Paradigmenwechsel ‚vom Lehren zum Lernen‘“ (Rohlf, 2011, S. 347), sodass die Lernenden und ihre jeweiligen Bedürfnisse im Mittelpunkt stehen (vgl. Bittlingmayer & Grundmann, 2006), nicht das Lehren spezifischer Lehrplaninhalte, die die soziale Herkunft der unterschiedlichen Schüler unberücksichtigt lassen. Eine derartig konsequente rationale Pädagogik ist in einem System der zunehmenden Standardisierung, wie sie in Folge von PISA immer stärker gefordert und mehr und mehr umgesetzt wird, nicht umfassend möglich, da Standardisierung immer Gleichbehandlung von sozial Ungleichen bedeutet. Zudem bleibt die formale Gleichheit bei Prüfungen im gegenwärtigen Schulsystem, das auslesen und zugunsten der Verwertung auf dem Arbeitsmarkt miteinander vergleichbare Schüler produzieren soll, die einzig praktikable Option, weshalb der sozialen Ungleichheit in der Lehre begegnet werden muss (vgl. Bourdieu & Passeron, 1971, S. 84f) – oder aber das Schulsystem als solches noch radikalere Änderung erfahren muss, die allerdings gesamtgesellschaftlicher Änderung bedarf. Kritisch sei außerdem darauf hingewiesen, dass selbst die rationale Pädagogik noch immer latent einer Defizitlogik verhaftet bleibt, denn sie akzeptiert einen bestimmten, durch die Schule vorgegebenen Bildungskanon, der allen gleichermaßen vermittelt werden soll; es braucht eine solche Möglichkeit zu kultureller Angleichung allerdings nur im Kontext einer hierarchisierten Gesellschaft.

6.2 Frühkindliche Bildung als Lösung?

Als ähnlich effektiver, aber vor allem praktikablerer Ansatz gegenüber der rationalen Pädagogik wird in der Bildungssoziologie und der öffentlichen Debatte die Ausweitung und Förderung frühkindlicher institutionalisierter Bildung angesehen, die sich prinzipiell am Modell der Homogenisierung der Habitus orientiert, da allen Kindern schulkompatible Praxen vermittelt werden sollen. Obwohl die frühkindliche Bildung in Kindergarten und Vorschule als vielversprechend gilt, sind „Lern- und Aneignungsprozesse der vorschulischen Bildungsphase bislang eher nachlässig im Rahmen der Bildungsforschung behandelt worden“ (Arens, 2007, S. 152).

Bereits im Alter von drei Jahren sind – hauptsächlich im Bereich sprachlicher Kompetenzen – deutliche herkunftsbedingte Kompetenzunterschiede nachweisbar, die primär mit dem Bildungshintergrund der Mutter korrelieren (vgl. Weinert, Ebert, & Dubowy, 2010, S. 41) und als zentrale Ursache für spätere Bildungsungleichheiten betrachtet werden (vgl. Pfeiffer, 2010).

Der längere Besuch einer vorschulischen Einrichtung hat positive Auswirkungen auf die Lesekompetenz der Kinder, unabhängig davon, aus welcher Schicht die Kinder stammen (vgl. Hovestadt & Eggers, 2007; Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Valtin, & Walther, 2003),

allerdings nutzen Eltern mit höherem Bildungsniveau und ökonomisch besser gestellte Familien deutlich häufiger derartige Angebote für ihre Kinder (vgl. Arens, 2007, S. 145; Deutsches Jugendinstitut, 2004; Kreyenfeld, 2007; Statistisches Bundesamt, 2008; Ehmke & Jude, 2010). Erneut wirkt sich der Bildungshintergrund der Herkunftsfamilie – und die mit ihm einhergehenden Bildungsaspirationen wie -strategien, die kulturelle Passung mit vorschulischen institutionellen Bildungsangeboten, die Sprache und die Einbettung ins jeweilige Milieu – stärker als der sozioökonomische Status auf die Bildungschancen aus, denn „[j]e höher das Bildungsniveau der Eltern ist, desto eher besuchen – wie theoretisch erwartet und oftmals empirisch belegt – Kinder vorschulische Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungseinrichtungen“ (Becker & Lauterbach, 2007b, S. 146), auch nach Kontrolle des Berufsstatus¹³. Der Besuch einer vorschulischen Einrichtung erhöht allerdings gerade für Kinder aus unteren, schulbildungsfernen Milieus die Bildungschancen (vgl. Deutsches Jugendinstitut, 2004, S. 64; Becker & Lauterbach, 2007b), denn so haben etwa „Arbeiterkinder im Vergleich zu nichtteilnehmenden Arbeiterkindern eine 4,9-mal bessere Chance, auf das Gymnasium zu wechseln, wenn sie in der Zeit vor ihrer Einschulung einen Kindergarten oder eine Vorschule besucht haben“ (Statistisches Bundesamt, 2008, S. 75). Für un- und angelernte Arbeiter mit geringerer kultureller und ökonomischer Kapitalausstattung ist dieser Effekt jedoch wesentlich schwächer als für qualifizierte Arbeiter, sodass die Benachteiligung der ersteren „gegenwärtig auch durch entsprechende Maßnahmen der vorschulischen Einrichtungen kaum ausgeglichen werden“ (ebd., S. 76) kann.

Vorschulische Bildungseinrichtungen kranken somit am selben Problem wie die schulischen Institutionen, da sie Kompetenzen der Kinder durchaus fördern können, solange diese Kinder über einen mehr oder weniger homologen Habitus und eine Mindestpassung mit der Kultur der vorschulischen Einrichtungen verfügen (vgl. Abschnitt 5.1.3). Doch selbst wo es gelingt, die Kompetenzen aller Kinder zu fördern, tritt eher ein Fahrstuhleffekt als ein Ausgleich herkunftsbedingter Kompetenzunterschiede ein, da die Leistungsabstände zwischen den Kindern größtenteils erhalten bleiben oder gar zunehmen: „Insgesamt legt die teilweise Zunahme der interindividuellen Unterschiede über die zwei Jahre Kindergartenbesuch hinweg nahe, dass es dem Kindergarten in dieser Zeit nicht gelingt, die teilweise sozial bedingten Eingangsunterschiede zwischen den Kindern auszugleichen“ (Weinert, Ebert, & Dubowy, 2010, S. 43). Wie dargelegt, gelingt es auch der Grundschule daraufhin nicht, die bereits im vorschulischen Bereich vorhandenen sozialen Disparitäten auszugleichen (vgl. Arens, 2007; Becker & Lauterbach, 2007a; Becker & Lauterbach, 2007b; Pfeiffer, 2010). Anders ausgedrückt, müssten vorschulische Bildungsangebote sich gezielt und teils ausschließlich an schulbildungsferne Familien richten, um eine Kompetenzangleichung und somit den Abbau

¹³ Allerdings wird zugleich Kinderbetreuung oder Ganztagschule von Eltern aus höheren Milieus teilweise als negativ empfunden, weil dort verschiedene Milieus aufeinandertreffen und die Eltern keinen Einfluss auf die Beschäftigung der Kinder ausüben können (vgl. Rasche, 2011).

von Herkunftseffekten erreichen zu können, denn „[p]artizipieren die Kinder aus den höheren Sozialschichten an vorschulischer Bildung, dann bleiben die sozialen Disparitäten in den Bildungschancen weiterhin bestehen“ (Statistisches Bundesamt, 2008, S. 75).

Um eine bessere Förderung und Vorbereitung auf die Schule zu gewährleisten, was quasi ‚automatisch‘ soziale Disparitäten abbauen soll, wird verstärkt eine zunehmende Verschulung des Kindergartens gefordert, der sich bisher hauptsächlich auf situationsorientierte Ansätze stützt, die auf die „aktuellen Lebenssituationen der Kinder bezogen“ (Roßbach, 2008, S. 124) sind. In Reaktion auf PISA hat allerdings ein Paradigmenwechsel stattgefunden, der die Anschlussfähigkeit des Kindergartens bzw. generell des vorschulischen Bereichs an schulische Anforderungen betont (vgl. Roßbach, 2008), die „Vorverlagerung schulischer Lehr- und Lernmethoden“ (Deutsches Jugendinstitut, 2004, S. 98) fordert und den vorschulischen Bereich „entsprechend auf die Passung zum Schulsystem hin adaptiert“ (Raidt, 2009, S. 209), womit nicht zuletzt die „Leistungsbereitschaft der Kinder“ (Becker & Lauterbach, 2007b, S. 125) gestärkt werden soll. Eine Förderung der frühkindlichen Bildung nach dem Modell der Schulbildung hätte folglich zunächst einmal eine Standardisierung der Bildungsziele und -methoden zur Folge, also eine quasi-Verschulung der Kindergärten und wäre somit in Hinblick auf den Abbau sozialer Herkunftseffekte eine kontraproduktive Entwicklung, weil nun schon im Kindergarten die Defizitlogik aus Perspektive der legitimen Kultur Einzug erhalte; dagegen „gibt es gute Gründe für die Auffassung, dass sich die Qualität der Bildung in einer Tageseinrichtung nicht zuletzt daran messen lässt, inwieweit sie den individuellen Bildungsbedürfnissen gerecht zu werden sucht“ (Liegle, 2008, S. 119f), d.h. gerade nicht durch Standardisierung geprägt ist (vgl. Abschnitt 6.1). Eine derartige Institutionalisierung und Scholarisierung der Kindheit, die sich von den Bedürfnissen der Kinder verabschiedet, führt zu einem sozialen Exklusionsprozess, zur Herauslösung von Kindheit aus Gesellschaft, der Kinder als aus Herkunft und Kultur herausgelöst betrachtet und damit diese Einflüsse und Ungleichheiten verkennt (vgl. Rabe-Kleberg, 2010, S. 49), somit der Ausweitung des Prinzips der formalen Gleichheit und der meritokratischen Ideologie in den vorschulischen Bereich gleichkommt.

Völlig übersehen werden in der aktuellen Debatte zur Ausweitung schulischer Bildungsformen auf den vorschulischen Bereich die Ergebnisse früherer Untersuchungen zur Verschulung des Kindergartens und zur Früheinschulung, sodass der Eindruck entsteht, große Teile der Bildungsforschung und Politik seien „einer völligen Ignoranz bzw. Amnesie anheim gefallen“ (Dollase, 2007, S. 7). Zum einen verweisen die Befunde vergangener und aktueller nationaler wie internationaler Studien auf keine merklichen Kompetenzvorsprünge bei frühzeitig eingeschulerten Kindern (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010) oder bei Kindern, die eine Vorklasse besucht haben (vgl. Dollase, 2007) – in letzterem Fall bestand gar eine gegenteilige Tendenz, da Kindergartenkinder gegenüber denjenigen Kindern, die eine Vorklasse besucht hatten, von den Lehrkräften hinsichtlich schulischer Leistungen und

Persönlichkeit besser beurteilt wurden –, zum anderen wird deutlich, dass Kinder „offenbar im Durchschnitt nicht schulisch, sondern eher ganzheitlich – besser im Spiel als gebeugt über Lernspiellappen“ (ebd., S. 6) – lernen, weshalb sich die zentrale Frage der vorschulischen Bildung um den Ansatz und „die Art des Umgangs mit kleinen Kindern“ (ebd.) drehen sollte. In dieser Hinsicht erweist sich der bislang im Kindergarten verfolgte situationsorientierte Ansatz als den Bedürfnissen der Kinder angemessener, während systematisches Lernen der kindlichen Art der Aneignung der Welt und dem entsprechenden Zugang zu ihr widerspricht: „Menschen lernen krabbeln, gehen, sprechen ohne ein Krabbel-, Geh- und Sprachcurriculum. Jedes Programm, jeder Plan, jeder Stundenplan erfordert übrigens eine Disziplinierung und verleidet den Kindern u. U. dann die Freude am Lernen“¹⁴ (ebd., S. 8).

Die sozial ausgleichende Wirkung früher Förderung im Kindergartenalter muss – zumindest unter den gegebenen Umständen – angesichts der hier knapp skizzierten Befunde als illusorisch verstanden werden (vgl. Ditton, 2010, S. 66), da soziale Herkunftseffekte während der Kindergarten- oder Vorschulzeit eher vergrößert als verringert werden, solange keine gezielte Förderung der Kinder aus schulbildungsfernen Milieus stattfindet, die Nutzung vorschulischer Angebote sozial ungleich verteilt und gerade unter jenen Gruppen sehr niedrig ist, die potentiell am meisten davon profitieren könnten, und die aktuellen Bestrebungen zur stärkeren Verschulung des vorschulischen Bereichs die sozialen Disparitäten eher verstärken denn abbauen dürften.

6.3 Schule – eine kritische Funktionsbetrachtung

Angesichts der ernüchternden Ergebnisse der unter den gegebenen gesellschaftlichen Umständen durchgeführten Bemühungen, die sozialen Chancenungleichheiten im Bildungssystem abzubauen, ist der Frage nachzugehen, welche Funktion das Schulsystem innerhalb dieser gesellschaftlichen Umstände einnimmt und ob diese Funktion einen Abbau sozialer Ungleichheiten überhaupt fördert.

Zunächst steht der Behauptung, Kinder und Jugendliche bedürften einer einheitlich regulierten Institution, um am gesellschaftlichen Leben erfolgreich teilzunehmen sowie die kulturellen Umgangsformen und Errungenschaften zu erlernen oder zu inkorporieren, die empirische Aussagekraft von knapp einhunderttausend Jahren menschlicher Geschichte entgegen (vgl. Bock, 2008; zur radikalen Schulkritik exemplarisch Holt, 1976; Illich, 1995), sodass als einzig genuine Legitimation des Bestehens einer Institution Schule nur die Selektionsfunktion in Hinblick auf die Verwertbarkeit ihrer Schüler am Arbeitsmarkt bestehen bleibt¹⁵ – zusätzlich zur bereits dargelegten Funktion der Reproduktion sozialer Ungleichheit, die als zu überwindendes Defizit verschleiert ist, womit deren systemimmanenter Charakter überspielt

¹⁴ Eine Einsicht, die in der Gestaltung der späteren Schullaufbahn leider konsequent ignoriert wird.

¹⁵ Damit sollen die positiven Effekte der Schule nicht ignoriert werden, nur sind diese auch ohne derartige Institution realisierbar, während die Selektions- und Legitimationsfunktionen dem Schulwesen eigen sind.

wird. Institutionalisierte, formalisierte, standardisierte Bildung war seit ihrer Entstehung immer ein Herrschaftsinstrument, das das Exkludieren und Festlegen von Regeln erlaubt und zu einer kulturellen wie Bildungsselektion führt, „die dem eigentlichen Ziel von ‚Bildung‘, nämlich für das Leben zu lernen, entgegensteht“ (Bittlingmayer & Grundmann, 2006, S. 94):

„Wenn wir auf allen Gebieten das Verlangen nach der Einführung von geregelten Bildungsgängen und Fachprüfungen laut werden hören, so ist selbstverständlich nicht ein plötzlich erwachender ‚Bildungsdrang‘, sondern das Streben nach Beschränkung des Angebots für die Stellungen und deren Monopolisierung zugunsten der Besitzer von Bildungspatenten der Grund“ (Weber, 1980, S. 577).

Schulische Bildungsprozesse legen weniger Wert auf Bildung an sich, als vielmehr auf Bildungszertifikate, die „über herrschaftsabhängige Zertifizierungsprozesse“ (Solga, 2005, S. 28) erworben werden müssen. Das Schulsystem bezieht sich folglich in erster Linie auf einen systemfunktionalen Bildungsbegriff und weniger auf die individuell-lebensweltliche und gesamtgesellschaftlich-emanzipative Ebene (vgl. Abschnitt 2.3), fungiert mit seiner „bedarfsangemessenen Begrenzung höherer Bildung“ (Büchner, 2003, S. 9) somit „als Akteur der Produktion der Produzenten“ (Hepp, 2009, S. 30). Was innerhalb des Schulsystems stattfindet, orientiert sich nur vordergründig an den Bedürfnissen der Schüler, wie die bisherigen Ausführungen verdeutlichen haben, und stellt vielmehr „dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt für die Zuordnung von Personen zu Positionen Qualifikations- bzw. Kompetenzsignale zur Verfügung“ (Solga, 2005, S. 27; vgl. Huisken, 2005). Diese systemfunktionale, dem Primat des Arbeitsmarkts unterworfenene Perspektive, die die Verwertbarkeit von Bildung in den Fokus rückt, nicht die Alltagsrelevanz, wird von einem Großteil der Erziehungs- und Bildungsforschung übernommen, die damit ihrerseits – bewusst oder unbewusst – zur Reproduktion sozialer (Bildungs-)Ungleichheiten beiträgt:

„In den meisten Arbeiten zur Bildungsungleichheit wird das leistungsfixiert hierarchisierende Bildungssystem nicht in Frage gestellt, obwohl es selbst in einem vergleichsweise egalitär ausgerichteten sozialen Gefüge notwendig Bildungshierarchien erzeugt“ (Grundmann, Dravenau, & Bittlingmayer, 2006, S. 250; vgl. Grundmann, 2011).

Die Analyse der Bildungsprozesse und -ungleichheiten, selbst die kritische, orientiert sich häufig ergo zu sehr an den hegemonialen normativen Grundannahmen und den faktischen Gegebenheiten, ohne sie in Frage zu stellen, was aber gerade kritische Wissenschaft auszeichnen würde¹⁶. Da Schule als solche unhinterfragt übernommen wird und sich die Bildungsforschung an ihr orientiert, „kommen nur diejenigen individuellen Kompetenzentwicklungen in den Blick, die in gewisser Hinsicht schulbildungskonform sind“ (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau, & Edelstein, 2006, S. 16; vgl. Grundmann, Dravenau, &

¹⁶ Dieser eingeschränkte soziologische Blick ist zum Teil sicher auch dem Umstand geschuldet, im Rahmen des politisch Gewünschten bleiben zu wollen, um überhaupt politisches Gehör zu finden.

Bittlingmayer, 2006), d.h. „alle nicht schulkonformen Wissensbestände [werden] bildungssoziologisch abgewertet“ (Bittlingmayer, 2006, S. 53). Solange die das Schulsystem rahmenden gesellschaftliche Verhältnisse, die Arbeitsmarktorientierung und die kulturelle Hierarchisierung an sich nicht in Frage gestellt werden, „darf auch der Suche nach neuen, den gesellschaftlichen Verhältnissen angepassten Erziehungsidealen eine gesunde Skepsis entgegengebracht werden“ (Grundmann, 2011, S. 82). Gerade die deutsche PISA-Diskussion belegt die analytische Kurzsichtigkeit weiter Teile von Politik und Bildungsforschung, da – den ökonomisch-funktionalistischen, defizitorientierten Bildungsbegriff der OECD übernehmend, der zugunsten eines Bildungsverständnisses der ‚Qualifikationen‘ die unterschiedlichen sozialen Bildungsbedingungen vernachlässigt (vgl. Otto & Schrödter, 2010; Raidt, 2009) – größerer Fokus auf die unterdurchschnittliche Leistung deutscher Schulkinder als auf soziale Ungleichheit gelegt wurde (vgl. Solga, 2005, S. 30) und in der Folgezeit eine verstärkte Ausrichtung der Schule an wirtschaftlichen Maßstäben (vgl. Ball & Youdell, 2008; Rohlf, 2011; Raidt, 2009) gefordert und auch umgesetzt wurde. Bildung und Bildungserfolg werden in diesem Kontext reduziert auf eine Steigerung der Konkurrenzfähigkeit, sowohl auf individueller sowie auf internationaler Ebene: „Insgesamt wird deutlich, dass PISA ein normatives und funktionales Bildungsverständnis transportiert, das auf die effiziente Ausbildung von Humanressourcen ausgerichtet ist“ (Raidt, 2009, S. 205).

Angesichts dieser Funktion des Schulsystems und der eingeschränkten kritischen Debatte, die darüber geführt wird, ist fraglich, ob eine umfassende Reform des Bildungssystems zur Reduzierung sozialer Bildungsungleichheiten unter diesen Vorzeichen überhaupt möglich ist – eine rationale Pädagogik (vgl. Abschnitt 6.1) beispielsweise dürfte mit ihrer an den individuellen Bildungsbedürfnissen orientierten Perspektive recht schnell in Widerspruch zur arbeitsmarktorientierten Perspektive treten, wenngleich die bisherigen Darstellungen doch gezeigt haben, dass weniger die von PISA bewerteten ‚Qualifikationen‘, sondern vielmehr materielle Mittel, kulturelles Kapital und entsprechende Habitus Voraussetzungen für schulischen Erfolg sind.

6.4 „Mehr desselben“ – Bildungsreform als Neurose

„Unter einer Straßenlaterne steht ein Betrunkener und sucht und sucht. Ein Polizist kommt daher, fragt ihn, was er verloren habe, und der Mann antwortet: »Meinen Schlüssel.« Nun suchen beide. Schließlich will der Polizist wissen, ob der Mann sicher ist, den Schlüssel gerade hier verloren zu haben, und jener antwortet: »Nein, nicht hier, sondern dort hinten – aber dort ist es viel zu finster“ (Watzlawick, 1983, S. 27).

Obwohl die Institution Schule unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen, wie dargelegt, das Problem sozialer Ungleichheit nicht löst, sondern maßgeblich zur Perpetuierung

sozialer Disparitäten beiträgt, indem sie bestehende Ungleichheiten reproduziert oder gar neue Ungleichheiten hervorbringt und die sozialen Disparitäten letztlich legitimiert und vorwiegend an einer arbeitsmarktgerechten Selektion interessiert ist, haben „all die aufgeregten Debatten im Anschluss an die PISA-Ergebnisse die Schule merkwürdig unberührt gelassen“ (Krais, 2004b, S. 115) und es ist ungebrochen eine „seltsame Einmütigkeit im Ruf nach mehr, nach besserer, nach leichter zugänglicher Bildung für alle“ (Barz, Baum, Cerici, Göddertz, & Raidt, 2010, S. 116) festzustellen, die Bildung allerdings stets mit schulisch-institutionalisierter Bildung gleichsetzt und eine entsprechende schulische Ausweitung und Verschulung vorschulischer Bereiche einfordert (so z.B. bei Deutsches Jugendinstitut, 2004; Jungbauer-Gans, 2004; Arens, 2007; Becker & Lauterbach, 2007b; Becker R., 2007; Statistisches Bundesamt, 2008; Fend, 2009; Becker R., 2011). Trotz offenkundigen Scheiterns der Schule, soziale Ungleichheiten auszugleichen, wird gemäß einer Logik des „mehr desselben“ gehofft, durch bessere und mehr Schule jene Mechanismen überwinden zu können, die ihr systemimmanent und maßgeblich durch ihre gesellschaftliche Funktion determiniert sind, was polemisch durchaus als bildungspolitische und -soziologische Neurose beschrieben werden kann:

„Erstens, es gibt nur eine mögliche, erlaubte, vernünftige, sinnvolle, logische Lösung des Problems, und wenn diese Anstrengungen noch nicht zum Erfolg geführt haben, so beweist das nur, daß er [der Handelnde; MM] sich noch nicht genügend angestrengt hat. Zweitens, die Annahme, daß es nur diese einzige Lösung gibt, darf selbst nie in Frage gestellt werden; herumprobieren darf man nur an der Anwendung dieser Grundannahme“ (Watzlawick, 1983, S. 29f).

All diese „mehr desselben“-Forderungen leiden an der gleichen Prämisse, denn sie akzeptieren die bestehende Hierarchisierung der Kultur, die gegenwärtige Rolle des Schulsystems sowie eine systemfunktionale Bildungsperspektive und deren Folgen mindestens implizit. Selbst wenn es der Schule gelingen sollte, die primären Herkunftseffekte zu kompensieren, blieben die „den ‚harten Kern‘ der sozialen Ungleichheit“ (Müller-Benedict, 2007, S. 620) bildenden sekundäre Herkunftseffekte bestehen, auch „wenn alle pädagogischen und ökonomischen Gründe beseitigt worden sind“ (ebd., S. 626), solange der Einfluss von Erziehung und Bildungsentscheidungen durch die Eltern mittels Ganztagschulen, frühkindlicher Betreuung und Schulstrukturänderungen nicht ganz aus der Gleichung herausgenommen wird. Gelänge es dagegen, diese sekundären Disparitäten zu beseitigen, würden weiterhin starke primäre Effekte existieren (vgl. Becker & Lauterbach, 2007a), die mittels Frühförderung kompensiert werden müssten. Der Hoffnung, einen oder gar beide dieser Effekte gleichermaßen aufzuheben, darf innerhalb der gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen, in die das Schulsystem eingebettet ist, mit reichlich Skepsis begegnet werden – selbst „[w]enn alle Kinder, was sicherlich wünschenswert wäre, mehr Bildungsmöglichkeiten bekämen, würden sie um die wenigen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplätze womöglich nur auf einem höheren

geistigen Niveau, aber nicht mit größeren Chancen konkurrieren“ (Butterwegge, 2010, S. 548). Letztlich ist festzustellen, dass das Problem der Bildungsungleichheit sich allein durch Bildungsreformen nicht zufriedenstellend lösen lässt, weil Eltern auch weiterhin auf anderen Wegen versuchen werden, ihrem Kind Vorteile zu verschaffen¹⁷, bzw. die milieuspezifischen Bildungsstrategien und unterschiedlichen Kapitalzusammensetzungen in ihrer Wirksamkeit dadurch nicht nachhaltig neutralisiert werden können: „Im Extremfall ließe sich Bildungsungleichheit sogar (nominell) abschaffen, etwa durch einen einheitlichen Schulabschluss. Die Mechanismen der Ungleichheitsreproduktion dürften sich dann aber lediglich auf andere Merkmale verlagern“ (Hillmert, 2007, S. 93f). Auch die Hoffnungen auf einen Abbau sozialer Disparitäten durch die flächendeckende Einführung von Gesamtschulen müssen gedämpft werden, da es Anhaltspunkte dafür gibt, dass zwar die sozialen Herkunftseffekte *während* der Gesamtschulzeit geringer ausfallen und die Chancengleichheit zwischen Kindern unterschiedlicher Herkunft entsprechend höher ist, doch die Ausbildungs- und Berufswege *nach* der Gesamtschule wieder deutlich von der Herkunft geprägt sind, d.h. die „Schulstrukturen zeigten somit keine nachhaltigen Effekte in Bezug auf die Chancengleichheit im Lebenslauf“ (Fend, 2009, S. 63)¹⁸. Kurzzeitige Effekte zur Kompensation der sozialen Disparitäten sind durch Schulstrukturreformen demnach durchaus möglich, während Langzeiteffekte durch den Einfluss des Elternhauses und die milieuspezifischen Bildungsstrategien verhindert werden. Eine weniger verkürzte bildungs- und ungleichheitssoziologische Analyse „muss sich der Perspektive stellen, dass die oft beklagten bildungsvermittelten Ungleichheitsprozesse mit einer Reform der gegenwärtigen Regelschulen nicht abzustellen sind“ (Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer, & Bauer, 2003, S. 41). Dies soll keineswegs als Pfad zum Fatalismus missverstanden werden, sondern im Gegenteil als Appell zur kritischen Reflexion, dass die Maßnahmen zur Verminderung der sozialen Bildungsungleichheit viel weitgehender und radikaler – im eigentlichen Wortsinn also an der Wurzel ansetzend – sein müssen als bloße Reformen an den Symptomen, denn anstatt – um auf den einleitenden Witz zurückzukommen – an den spätestens seit PISA gut beleuchteten Stellen zu suchen, wäre eine Suche an jenen Orten zielführender, an denen das Problem nachhaltig gelöst werden kann – sofern ein Interesse daran besteht, es zu lösen.

¹⁷ Beispielsweise durch den Besuch privater (Hoch-)Schulen, renommierter Universitäten oder die Wahl prestigeträchtiger Fächer. Zwischen 2000 und 2008 blieb etwa die Zahl der staatlichen (266) und kirchlichen (38) Hochschulen gleich, während 49 private neu hinzukamen und der Anteil der Studierenden an privaten Hochschulen stark zugenommen hat (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2011, S. 8).

¹⁸ Relativierend muss darauf hingewiesen werden, dass diese Ergebnisse der Life-Studie (Fend, 2009) nicht verallgemeinerbar sind, da nur eine Kohorte betrachtet wurde und die Auswirkungen der Schulstruktur nur anhand von Gesamtschulen, die neben dem Drei-Gliedrigen-Schulsystem als vierte Schulform existieren und daher Verzerrungen in der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft aufweisen dürften, untersucht werden konnten. Dennoch sind die Ergebnisse ein Indiz für unzureichende Kompensationsmöglichkeiten sozialer Disparitäten durch Schulstrukturreformen allein.

6.5 „Bildung bekämpft Armut“ – Verkürzung eines gesellschaftlichen Problems

„Kinder aus sozial benachteiligten Familien gehören zwar zu den größten Bildungsverlierer(inne)n, ihre Armut basiert jedoch selten auf falschen oder fehlenden Schulabschlüssen, denn die Letzteren sind höchstens Auslöser und Verstärker, aber nicht Verursacher materieller Not. Bildungsdefizite führen allerdings oft zu einer Verfestigung der Armut“ (Butterwegge, 2010, S. 541).

Letzten Endes stellt sich bei Forderungen nach mehr und besserer Schule, also beispielsweise dem Ruf nach Ganztagschule und Verschulung des Kindergartens die Frage, wie weit die Anstrengungen gehen sollen, um die Illusion zu verfolgen, das Bildungswesen könne ihm immanente und gesellschaftlich bedingte Probleme lösen. Frühe Förderung allein ist nicht ausreichend, solange die Kinder in ihrem elterlichen Milieu mit dessen Alltagspraxis und Bildungsaspiration verweilen. Ganztags schulische Betreuung wiederum ist ebenso ineffektiv, solange die Eingangskompetenzen aufgrund der unterschiedlichen Herkunft derart ungleich sind (vgl. Abschnitt 6.2). Folglich müsste – weiterhin aus einer Defizitperspektive urteilend – sowohl eine möglichst frühe Förderung als auch eine möglichst umfassende Betreuung durch die Schule stattfinden, um elterliche Einflüsse zu begrenzen, den Kindern die Ausbildung schulnaher Habitus zu ermöglichen und negative Peergruppeneffekte auszuschließen: „Je zeitlich umfassender schulische Bildungsprozesse sind und je geringer der Anteil der elterlichen Betreuung, desto geringer sind herkunftsbedingte Ungleichheiten im Leistungsniveau“ (Jungbauer-Gans, 2004, S. 381; vgl. Becker & Lauterbach, 2007b). Im Endeffekt läuft dies auf eine frühe und umfassende Herauslösung aus dem Herkunftsmilieu hinaus, wie es etwa der Bezirksbürgermeister in Berlin-Neukölln angesichts der Bildungsproblematik fordert: „Die Kinder müssen raus aus dem Milieu, so früh wie möglich in die Krippe und dann auf die Ganztagschule“ (Müller M., 2011, S. 9). Neben der Frage der praktischen Umsetzbarkeit stellt sich somit auch eine normative Frage: Soll Schule den Einfluss der Eltern auf ein Minimum reduzieren und die Freizeit der Kinder bestimmen, um Chancengleichheit potentiell zu verbessern, und wäre dies dann auch im Interesse der Kinder, oder handelt es sich um symbolische Gewalt hinter dem Deckmantel der Herstellung sozialer Chancengleichheit, womit im Kontext des bestehenden Schulsystems aber lediglich Angleichung an die legitime Kultur gemeint ist und eine Blindheit gegenüber den tatsächlichen gesellschaftlichen Ursachen sozialer Ungleichheit zementiert wird?

Der einengende Fokus auf das Bildungssystem verschleiert das gesellschaftliche Verteilungsproblem der relevanten Ressourcen und erklärt es zu einem Problem, das allein mittels mehr Bildung behoben werden könne – ein Bildungsdiskurs, der derart geführt wird, kann seinerseits als Ideologie begriffen werden, denn es ist fraglich, „ob sich die Spaltung der

Gesellschaft tatsächlich durch mehr oder eine bessere Bildung für alle überwinden bzw. bewältigen lässt“ (Butterwegge, 2010, S. 540). Es findet lediglich eine über die meritokratische Ideologie legitimierte (vgl. Abschnitt 5.2.1; Becker & Hadjar, 2011, S. 51) Subjektivierung und Verengung des eigentlichen gesellschaftlichen Problems der Ressourcenverteilung statt, sodass Armut und schulischer Misserfolg aus einer Defizitperspektive heraus als Problem der Verhaltensweise, die nur der ‚Umerziehung‘ bedürfe, behoben werden könnten, während die gesellschaftlich ungleiche Verteilung des Kapitals unhinterfragt bleibt, was für das kulturelle, aber am stärksten für das ökonomische Kapital zutreffend ist, das wiederum dem kulturellen Kapital zugrunde liegt (vgl. Abschnitt 3.2):

„Viel entscheidender als die Umverteilung von Geld sei, dass Menschen einen gleichberechtigten Zugang zu den Bildungsinstitutionen und zum Arbeitsmarkt erhalten, heißt es immer häufiger. Zu fragen wäre freilich, weshalb die Bedeutung des Geldes für die Teilhabe der Menschen am gesellschaftlichen Leben ausgerechnet zu einer Zeit gesunken sein soll, wo es in sämtlichen Lebensbereichen wichtiger als früher, aber auch ungleicher denn je verteilt ist“ (Butterwegge, 2008).

Mit dem Fokus auf Bildungsferne und vermeintliche kulturelle ‚Defizite‘ werden die „empirischen Befunde der Ungleichheits- und Bildungsforschung (...) von grundlegenden Fragen nach sozialer Herrschaft und Gerechtigkeit weitgehend entkoppelt“ (Grundmann, Dravenau, & Bittlingmayer, 2006, S. 251), denn „[s]tatt materieller, d.h. Verteilungsgerechtigkeit wird heute in der Regel bloß noch Chancengleichheit gefordert“ (Butterwegge, 2010, S. 546), die allen lediglich gleiche Startchancen sichern soll, das Rennen danach aber der sozialen Herkunft überlässt. Die Alternative, das die soziale Ungleichheit effektiver bekämpfende Vorgehen bestünde darin, vom Staat zu verlangen und ihm zu ermöglichen, „daß er seine regulierende Tätigkeit ausübt, fähig dazu, die »Fatalität« der ökonomischen und sozialen Mechanismen zu konterkarieren, die der gesellschaftlichen Ordnung immanent sind“ (Bourdieu, 1992f, S. 173), wofür es „weiterhin der Umverteilung von Arbeit, Einkommen und Vermögen“ (Butterwegge, 2008) bedarf. Armut oder beruflicher Misserfolg basieren also nur vordergründig auf mangelndem schulischem Bildungserfolg (vgl. Abschnitt 2.1), da dieser seinen Ursprung in der ungleichen Verteilung der Ressourcen hat. Solange vor allem das ökonomische Kapital derart ungleich verteilt ist und (Bildungs-)Erfolg von diesem Kapital abhängt, werden demzufolge soziale Chancenungleichheiten fortbestehen: „Einkommensarmut mutiert so zu kultureller und Bildungsarmut“ (Rabe-Kleberg, 2010, S. 51; vgl. Becker R., 2011).

Das gegenwärtige Bildungssystem darf folglich weder „zum alleinigen Bestimmungsfaktor sozialer Ungleichheit“ (Becker & Hadjar, 2011, S. 44) noch „zur zentralen Institution für die Herstellung gesellschaftlicher Chancengleichheit“ (ebd., S. 45) verklärt werden, da beide Perspektiven – mit je unterschiedlichen Vorzeichen – den Stellenwert des Schulsystems

überschätzen und die gesamtgesellschaftliche Grundlage außer Acht lassen. Das Schulsystem muss als spezifisches System innerhalb des gesamtgesellschaftlichen Systems betrachtet werden, das die „vorgegebenen Struktur-, System- und gesellschaftlich-sozialen Bedingungen nicht aushebeln“ (Ditton, 2011, S. 261) kann und dessen Einfluss entsprechend begrenzt ist: „Es wäre unrealistisch zu erwarten, dass durch Reformen im Bildungswesen allein der Kreislauf der sozialen Reproduktion durchbrochen werden könnte. Man kommt nicht um die Erkenntnis herum, dass Schulsysteme auch ein Spiegel der jeweiligen Gesellschaft sind“ (Ditton, 2007, S. 267).

Der mögliche Beitrag von Bildungsreformen zur Lösung eines genuin gesamtgesellschaftlichen Problems muss also als recht gering eingestuft werden, wohingegen „die Länder mit der niedrigsten sozialen Disparität der Bildungsbeteiligung auch Länder mit größerer sozialer Gleichheit sind“ (Fend, 2009, S. 65; vgl. Becker R., 2011, S. 104). Schule kann keine Gleichheit herstellen, wo gesellschaftlich keine Gleichheit herrscht und gewollt ist, sie erfüllt daher die paradoxe Funktion, einerseits den Abbau geburtsständischer Privilegien vorangetrieben zu haben, andererseits aber neue Hierarchisierungsmechanismen und Legitimierungsformen etabliert zu haben, die diese soziale Ungleichheit viel effektiver verschleiern (vgl. Büchner, 2003). Durch eine bloße Reform des Schulsystems können vielleicht spezifische Reproduktionsmechanismen abgeschwächt werden, die Mechanismen der sozialen Reproduktion an sich werden sich jedoch lediglich verlagern, denn wird ein Reproduktionsmechanismus aufgedeckt oder ausgeschaltet, „so wächst das Interesse der Inhaber von Kapital, sich solcher Reproduktionsstrategien zu bedienen, die eine bessere Verschleierung der Kapitaltransmission gewährleisten“ (Bourdieu, 1992g, S. 75), weshalb „der Weg zu einer weniger durch Ungleichheit gekennzeichneten Gesellschaft nicht in erster Linie über Reformen des Schulsystems verläuft, sondern über direkt wirksame Maßnahmen zum Abbau von Ungleichheit“ (Ditton, 2007, S. 267).

Letztlich handelt es sich bei sozialer Ungleichheit um kein spezifisches Problem des Bildungssektors, sondern um ein gesamtgesellschaftliches Problem, sodass anstelle der Fixierung auf das Schulsystem die unterschiedliche Kapitalverteilung und die gesellschaftlichen Verhältnisse, die diese bedingen, in den Fokus der Betrachtung zu stellen sind.

7. Fazit

Sowohl primäre als auch sekundäre Herkunftseffekte auf den schulischen Bildungserfolg lassen sich unter Zuhilfenahme des Habituskonzepts mittels kultureller Passungsverhältnisse erklären, die je nach Herkunftsmilieu unterschiedlich ausfallen und sich entsprechend ihrer Schulinähe sowie der Möglichkeit zur Anknüpfung an und Identifikation mit schulischen Bildungsinhalten positiv oder negativ auf die Schullaufbahn auswirken können:

„Aus methodischer Sicht sollte deutlich geworden sein, dass es nicht ausreicht, Bildungsungleichheiten anhand von Bildungsergebnissen zu bemessen und auf

den Effekt der sozialen Herkunft zurückzuführen, sondern wir müssen in der Logik der Entstehung von Bildungsungleichheiten die vielfältigen relevanten Ursachen und Wirkungen in angemessener Weise beschreiben und empirisch überprüfen“ (Becker R., 2007, S. 179).

Sogenannte Selbsteliminierungen, also das vorzeitige Ausscheiden aus dem Bildungssystem oder die Wahl wenig ertragreicher Bildungsgänge ist dabei ebenso ein Ergebnis milieuspezifischer Handlungsrationalität wie die subjektive Akzeptanz des Schulsystems als solchem oder die Wertschätzung der von diesem vermittelten Bildungsinhalte.

Dem Schulsystem gelingt es kaum, die sozialen Ungleichheiten, mit denen es ab der Grundschule konfrontiert ist, zu verringern. Es verfehlt somit den Abbau sozialer Ungleichheiten und nimmt bei deren Fortschreibung keine neutrale, rein ungleichheitsreproduzierende Funktion ein, sondern wirkt durch das Prinzip der formalen Gleichbehandlung, dem eine Leistungsideologie zugrunde liegt, aktiv an der Produktion sozialer Ungleichheiten mit. Durch die Gleichbehandlung sozial Ungleicher und die Standardisierung von Bildung wird über die unterschiedlichen kulturellen Passungsverhältnisse eine Hierarchisierung von Bildung, Kultur und Habitus vorgenommen, die bestimmte milieuspezifische Praktiken ab- und andere aufwertet. Der Schule kommt damit die Funktion der Legitimierung sozialer Ungleichheit zu, da sie diese auf vermeintlich ausschließliche Leistungsunterschiede zurückführt und damit den sozialen Einfluss auf schulische Leistung und Bildungsentscheidungen überdeckt.

Nötig ist zum Verständnis der Mechanismen und Prozesse, die zu Bildungsungleichheiten führen, somit eine Verbindung der Mikro- und der Makro-, der subjektiven wie der objektiven Ebene, die nicht der in Schule und Bildungssoziologie vorherrschenden Defizitperspektive verhaftet bleiben darf, welche die Standardisierung und Hierarchisierung von Kultur im- oder gar explizit akzeptiert und Bildungsinhalte, die nicht mit den schulischen Anforderungen kompatibel erscheinen, als defizitär betrachtet. Stattdessen muss eine kritische Bildungsforschung die „Abkehr von einer strukturfunktionalen Orientierung“ (Grundmann, 2011, S. 82) vollziehen, die Frage stellen, „welche Bildung Heranwachsende benötigen, um mit den aktuellen, sie unmittelbar betreffenden, also erfahrungs- und bereichsspezifischen Handlungsanforderungen umgehen zu können“ (Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer, & Bauer, 2003, S. 40) und verstärkt außerschulische Bildungsprozesse und -formen in den Blick nehmen und diese zunächst als lediglich *andere*, nicht schlechtere Bildung ernstnehmen, um auf dieser Basis die Entstehung herkunftsspezifischer Passungsverhältnisse mit dem Schulumilieu nachzeichnen zu können; d.h. es ist notwendig, „das Verhältnis lebensweltlicher und institutionalisierter Bildungsprozesse zu berücksichtigen, um den engen bildungssoziologischen Fokus auf die institutionalisierte Bildung zu überwinden“ (Dravenau & Groh-Samberg, 2005, S. 126).

Herkunftsbedingte Bildungsungleichheit darf bei alldem nicht als gesondertes Phänomen des Schulsystems oder die Schule gar als Vehikel zur Herstellung sozialer Gleichheit verstanden werden, da die Bildungsungleichheiten das Symptom eines gesamtgesellschaftlichen Problems der ungleichen Ressourcenverteilung darstellen, das mittels Reformen des Bildungswesens allein nicht gelöst werden kann. In diesem Kontext ist zu beachten, dass bildungspolitische und bildungssoziologische Auseinandersetzungen selbst Kämpfe um symbolische Macht und die Durchsetzung spezifischer Vorstellungen der legitimen Kultur sein können (vgl. Engler & Kraus, 2004; Vester, 2006).

Anstatt also anhand von objektiven Bildungs- und Entscheidungsergebnissen Erklärungsmodelle zu konstruieren, die im Idealfall zu kurz greifen und schlimmstenfalls die tatsächlichen Prozesse verschleiern, die zu Bildungs- und generell sozialen Ungleichheiten führen, und anstatt den arbeitsmarktorientierten, systemfunktionalen Bildungsbegriff zu übernehmen, wie er in Schule, Politik und Bildungssoziologie vorherrscht, „wäre es nun an der Zeit, danach zu fragen, was die Kinder und Jugendlichen interessiert, worüber sie nachdenken, in welchen Zusammenhängen sie leben und welche Selbst- und Weltansicht sie haben“ (Bock, 2008, S. 104).

Literaturverzeichnis

- Allmendinger, J., Ebner, C., & Nikolai, R. (2007). Soziale Beziehungen und Bildungserwerb. In A. Franzen, & M. Freitag (Hrsg.), *Sozialkapital* (S. 487-513). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Andresen, S. (2010). Bildungsmotivation in bildungsfernen Gruppen und Schichten. In G. Quenzel, & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer - Neue Ungleichheiten* (S. 499-516). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arens, M. (2007). Bildung und soziale Herkunft – die Vererbung der institutionellen Ungleichheit. In M. Haring, C. Rohlf, & C. Palentien (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 137-154). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2010). *Bildung in Deutschland 2010*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf (28.07.2012).
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). *Hidden Privatisation in Public Education*. Brüssel: Education International. Online verfügbar unter: <http://download.ei-ie.org/docs/IRISDocuments/Research%20Website%20Documents/2009-00034-01-E.pdf> (28.07.2012).
- Barz, H., Baum, D., Cerci, M., Göddertz, N., & Raidt, T. (2010). Kulturelle Bildungsarmut und Wertewandel. In G. Quenzel, & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer - Neue Ungleichheiten* (S. 95-121). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000 - Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. (2006). Was wissen wir über die Entwicklung von Schulleistungen? *Pädagogik*, 58, S. 40-46.
- Baumert, J., & Maaz, K. (2006). Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen* (S. 11-29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem* (S. 95-188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6. Jahrg. (Heft 1/2003), S. 46-72.
- Becker, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Leistungszuwachs in Mathematik. Evidenz für einen Schereneffekt im mehrgliedrigen Schulsystem? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, S. 233–242.
- Becker, R. (2007). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. In R. Becker, & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg (2. Auflage)* (S. 157-185). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. (2010). Warum bildungsferne Gruppen von der Universität fernbleiben und wie man sie für das Studium an der Universität gewinnen könnte. In H.-H. Krüger, U. Rabe-

- Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 223-234). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. (2011). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie (2. Auflage)* (S. 87-138). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., & Hadjar, A. (2011). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie (2. Auflage)* (S. 37-62). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., & Lauterbach, W. (2007a). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker, & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg (2. Auflage)* (S. 9-41). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., & Lauterbach, W. (2007b). Vom Nutzen vorschulischer Erziehung und Elementarbildung: Bessere Bildungschancen für Arbeiterkinder? In R. Becker, & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg (2. Auflage)* (S. 125-155). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bellenberg, G. (2005). Wege durch die Schule – Zum Zusammenhang zwischen institutionalisierten Bildungswegen und individuellen Bildungsbiographien. *bildungsforschung, Jahrgang 2* (Ausgabe 2).
- Bittlingmayer, U. H. (2006). Grundzüge einer mehrdimensionalen sozialstrukturellen Sozialisationsforschung. In M. Grundmann, D. Dravenau, U. H. Bittlingmayer, & W. Edelstein, *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz* (S. 37-55). Berlin: LIT Verlag.
- Bittlingmayer, U. H., & Grundmann, M. (2006). Die Schule als (Mit-)Erzeugerin des sozialen Raums. Zur Etablierung von Bildungsmilieus im Zuge rapider Modernisierung. Das Beispiel Island. In M. Grundmann, D. Dravenau, U. H. Bittlingmayer, & W. Edelstein, *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz* (S. 75-95). Berlin: LIT Verlag.
- Bock, K. (2008). Einwürfe zum Bildungsbegriff. Fragen für die Kinder- und Jugendhilfeforschung. In H.-U. Otto, & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen (2. Auflage)* (S. 91-105). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bos, W., & Pietsch, M. (Hrsg.). (2005). *KESS 4. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern Jahrgangsstufe 4*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., et al. (Hrsg.). (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R., & Walther, G. (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987a). Strukturen, Habitusformen, Praktiken. In P. Bourdieu, *Sozialer Sinn* (S. 97-121). Frankfurt/M: Suhrkamp.

- Bourdieu, P. (1987b). Glaube und Leib. In P. Bourdieu, *Sozialer Sinn* (S. 122-146). Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1989). *Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung des Intellektuellen*. Berlin: Wagenbach.
- Bourdieu, P. (1992a). Sozialer Raum und symbolische Macht. In P. Bourdieu, *Rede und Antwort* (S. 135-154). Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992b). Politik, Bildung und Sprache (Interview). In P. Bourdieu, *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 13-29). Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (1992c). Die feinen Unterschiede (Interview). In P. Bourdieu, *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 31-47). Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (1992d). Die verborgenen Mechanismen der Macht enthüllen. In P. Bourdieu, *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 81-86). Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (1992e). Vorschläge des Collège de France für das Bildungswesen der Zukunft. In P. Bourdieu, *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 111-122). Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (1992f). Die gesunde Wut eines Soziologen (Interview). In P. Bourdieu, *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 165-174). Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (1992g). Ökonomisches Kapital - Kulturelles Kapital - Soziales Kapital. In P. Bourdieu, *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 49-79). Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (1998). Die scholastische Sicht. In P. Bourdieu, *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns* (S. 203-218). Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2000). *Die zwei Gesichter der Arbeit. Interdependenzen von Zeit- und Wirtschaftsstrukturen am Beispiel der algerischen Übergangsgesellschaft*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. (2001a). Wie die Kultur zum Bauern kommt (Interview). In P. Bourdieu, *Wie die Kultur zum Bauern kommt* (S. 14-24). Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (2001b). Die konservative Schule. In P. Bourdieu, *Wie die Kultur zum Bauern kommt* (S. 25-52). Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (2001c). Habitus, Herrschaft und Freiheit. In *Wie die Kultur zum Bauern kommt* (S. 162-173). Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (2011a). Der Tote packt den Lebenden. In P. Bourdieu, *Der Tote packt den Lebenden (Neuaufgabe)* (S. 17-54). Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (2011b). Wie eine soziale Klasse entsteht. In *Der Tote packt den Lebenden (Neuaufgabe)* (S. 97-122). Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Brake, A., & Büchner, P. (2009). Dem familialen Habitus auf der Spur. Bildungsstrategien in Mehrgenerationenfamilien. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich, & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft (2. Auflage)* (S. 59-80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9, S. 275-305.
- Bremer, H. (2004). Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. In S. Engler, & B. Kraus (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen* (S. 189-213). Weinheim und München: Juventa.

- Bremer, H. (2009). Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich, & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft (2. Auflage)* (S. 287-306). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Büchner, P. (2003). Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6. Jahrg. (Heft 1/2003), S. 5-24.
- Butterwegge, C. (2008). Bildung schützt vor Armut nicht. *Onlineausgabe der Frankfurter Rundschau (13.06.2008)*, verfügbar unter: <http://www.fr-online.de/doku---debatte/bildung-schuetzt-vor-armut-nicht,1472608,2787946.html> (28.07.2012).
- Butterwegge, C. (2010). Kinderarmut und Bildung. In G. Quenzel, & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer - Neue Ungleichheiten* (S. 537-555). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dahrendorf, R. (1966). *Bildung ist Bürgerrecht : Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.
- de Graaf, P. M., & de Graaf, N. D. (2006). Hoch- und popkulturelle Dimensionen kulturellen Kapitals: Auswirkungen auf den Bildungsstand der Kinder. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 147-173). Konstanz: UVK.
- Deutsches Jugendinstitut. (2004). *OECD Early Childhood Policy Review. Hintergrundbericht Deutschland*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Diewald, M., & Lüdicke, J. (2007). Akzentuierung oder Kompensation? Zum Zusammenhang von Sozialkapital, sozialer Ungleichheit und subjektiver Lebensqualität. In J. Lüdicke, & M. Diewald (Hrsg.), *Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit* (S. 11-51). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H. (2007). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker, & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg (2. Auflage)* (S. 243-271). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H. (2010). Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In G. Quenzel, & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer - Neue Ungleichheiten* (S. 53-71). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H. (2011). Familie und Schule – eine Bestandsaufnahme der bildungssoziologischen Schuleffektforschung von James S. Coleman bis heute. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie (2. Auflage)* (S. 245-264). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dollase, R. (2007). Bildung im Kindergarten und Früheinschulung. Ein Fall von Ignoranz und Forschungsamnesie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (1), S. 5-10.
- Dravenau, D. (2006). Die Entwicklung milieuspezifischer Handlungsbefähigung. In M. Grundmann, D. Dravenau, U. H. Bittlingmayer, & W. Edelstein, *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz* (S. 191-235). Berlin: LIT Verlag.
- Dravenau, D., & Groh-Samberg, O. (2005). Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In P. A. Berger, & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 103-129). Weinheim und München: Juventa.

- Ehmke, T., & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 231-254). Münster: Waxmann.
- Engler, S., & Kraiss, B. (2004). Vorwort. In S. Engler, & B. Kraiss (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen*. Weinheim und München: Juventa.
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In R. Erikson, & J. O. Jonsson (Hrsg.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative* (S. 1-63). Boulder: Westview Press.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt/M: Campus.
- Fend, H. (2004). Was stimmt mit den deutschen Bildungssystemen nicht? Wege zur Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen Bildungssystemen. In G. Schümer, K.-J. Tillmann, & M. Weiß (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler* (S. 15-38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2009). Chancengleichheit im Lebenslauf - Kurz- und Langzeitfolgen von Schulstrukturen. In H. Fend, F. Berger, & U. Grob (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück* (S. 37-72). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Garhammer, M. (2002). Zeitwohlstand und Lebensqualität – ein interkultureller Vergleich. In J. P. Rinderspacher (Hrsg.), *Zeitwohlstand* (S. 165-205). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Grundmann, M. (2006). Milieuspezifische Handlungsbefähigung sozialisationstheoretisch beleuchtet. In M. Grundmann, U. H. Bittlingmayer, D. Dravenau, & W. Edelstein, *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz* (S. 57-73). Berlin: LIT Verlag.
- Grundmann, M. (2011). Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie (2. Auflage)* (S. 63-85). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grundmann, M., & Bittlingmayer, U. H. (2006). Bildungsmilieuspezifische Erfahrungsinhalte. Zur Bestimmung der isländischen Sozialisationsmatrix. In M. Grundmann, D. Dravenau, U. H. Bittlingmayer, & W. Edelstein, *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz* (S. 155-189). Berlin: LIT Verlag.
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U. H., Dravenau, D., & Edelstein, W. (2006). Bildungsstrukturen und sozialstrukturelle Sozialisation. In M. Grundmann, U. H. Bittlingmayer, D. Dravenau, & W. Edelstein, *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz* (S. 13-35). Berlin: LIT Verlag.
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U. H., Dravenau, D., & Groh-Samberg, O. (2004). Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie? Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Bildungsungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24. Jahrg. (Heft 2), S. 124-145.
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U., Dravenau, D., & Groh-Samberg, O. (2007). Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In R. Becker, & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg (2. Auflage)* (S. 43-70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Grundmann, M., Dravenau, D., & Bittlingmayer, U. H. (2006). Milieuspezifische Handlungsbefähigung an der Schnittstelle zwischen Sozialisation, Ungleichheit und Lebensführung? In M. Grundmann, D. Dravenau, U. H. Bittlingmayer, & W. Edelstein, *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz* (S. 237-251). Berlin: LIT Verlag.
- Grundmann, M., Groh-Samberg, O., Bittlingmayer, U. H., & Bauer, U. (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6. Jahrg. (Heft 1/2003), S. 25-45.
- Hartmann, M. (2004). *Elitesoziologie*. Frankfurt/M: Campus.
- Heine, C., Quast, H., & Spangenberg, H. (2008). *Studiengebühren aus der Sicht von Studienberechtigten (HIS: Forum Hochschule 15|2008)*. Hannover: HIS Hochschul-Informationen-System. Online verfügbar unter: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200815.pdf (28.07.2012).
- Hepp, R.-D. (2009). Das Feld der Bildung in der Soziologie Pierre Bourdieus: Systematische Vorüberlegungen. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich, & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft (2. Auflage)* (S. 21-39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hillmert, S. (2007). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In R. Becker, & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg (2. Auflage)* (S. 71-98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinz, T., & Groß, J. (2006). Schulempfehlung und Leseleistung in Abhängigkeit von Bildungsherkunft und kulturellem Kapital. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 199-225). Konstanz: UVK.
- Hollenbach, N., & Meier, U. (2004). Lernen am Nachmittag - Häusliche Unterstützung und bezahlte Nachhilfe von 15-Jährigen. In G. Schümer, K.-J. Tillmann, & M. Weiß (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler* (S. 165-186). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hollstein, B. (2007). Sozialkapital und Statuspassagen - Die Rolle von institutionellen Gatekeepern bei der Aktivierung von Netzwerkressourcen. In J. Lüdicke, & M. Diewald (Hrsg.), *Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit* (S. 53-83). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holt, J. (1976). *Instead of Education: Ways to Help People Do Things Better*. New York: Dutton.
- Hovestadt, G., & Eggers, N. (2007). *Soziale Ungleichheit in der allgemein bildenden Schule*. Rheine: EDU-CON.
- Huisken, F. (2005). *Der »PISA-Schock« und seine Bewältigung*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Illich, I. (1995). *Entschulung der Gesellschaft*. München: Beck.
- Isserstedt, W., Middendorff, E., Kandulla, M., Borchert, L., & Leszczensky, M. (2010). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationen-System*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Jungbauer-Gans, M. (2004). Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. *Zeitschrift für Soziologie*, 33. Jahrg. (Heft 5), S. 375-397.

- Jungbauer-Gans, M. (2006). Kulturelles Kapital und Mathematikleistungen - eine Analyse der PISA 2003-Daten für Deutschland. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 175-198). Konstanz: UVK.
- Kaesler, D. (2005). Sprachbarrieren im Bildungswesen. In P. A. Berger, & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 130-154). Weinheim und München: Juventa.
- Kalthoff, H. (2004). Schule als Performanz. In S. Engler, & B. Kraus (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen* (S. 115-140). Weinheim und München: Juventa.
- Kraus, B. (2004a). Habitus und soziale Praxis. In M. Steinrück (Hrsg.), *Pierre Bourdieu. Politisches Forschen, Denken und Eingreifen* (S. 91-106). Hamburg: VSA-Verlag.
- Kraus, B. (2004b). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt 'Die Reproduktion sozialer Ungleichheit und die Rolle der Schule'. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24. Jahrg. (Heft 2), S. 115-123.
- Kraus, B., & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld: Transcript.
- Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit - Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 103-125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kreyenfeld, M. (2007). Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung. Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. In R. Becker, & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg (2. Auflage)* (S. 99-123). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kröner, S., & Dickhäuser, O. (2009). Die Rolle von Eltern, Peers und intrinsischem Wert für die rezeptive hochkulturelle Praxis von Gymnasiasten der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (1), S. 53-63.
- Krüger, H.-H., & Deppe, U. (2010). Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von schulischen Bildungsbiografien und Peerorientierungen. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 185-201). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerkonferenz. (2010). *Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe)*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_10_18-Uebergang-Grundschule-S_eI1-Orientierungsstufe.pdf (28.07.2012).
- Lange-Vester, A. (2009). Bildungsaußenseiter. Sozialdiagnosen in der „Gesellschaft mit begrenzter Haftung“. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich, & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft (2. Auflage)* (S. 267-285). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2004). Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. In S. Engler, & B. Kraus (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen* (S. 159-187). Weinheim und München: Juventa.
- Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2006). Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 55-92). Konstanz: UVK.
- Levine, R. (1999). *Eine Landkarte der Zeit. Wie Kulturen mit Zeit umgehen*. München: Piper.

- Liebau, E. (2009). Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich, & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft (2. Auflage)* (S. 41-58). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liegle, L. (2008). Der Bildungsauftrag des Kindergartens. In H.-U. Otto, & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen (2. Auflage)* (S. 117-121). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ludwig-Mayerhofer, W., & Kühn, S. (2010). Bildungsarmut, Exklusion und die Rolle von sozialer Verarmung und Social Illiteracy. In G. Quenzel, & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer - Neue Ungleichheiten* (S. 137-155). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, K., Baeriswyl, F., & Trautwein, U. (2011). *Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Maaz, K., Baumert, J., & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 69-102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N., & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrg.* (Heft 3/2006), S. 299-327.
- Mathe, T. (2005). *Medizinische Soziologie und Sozialmedizin (2. Auflage)*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Meier, U. (2004). Familie, Freundesgruppe, Schülerverhalten und Kompetenzerwerb. In G. Schümer, K.-J. Tillmann, & M. Weiß (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler* (S. 187-216). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mewes, J. (2010). *Ungleiche Netzwerke - Vernetzte Ungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Möller, J. (2011). Qualifikationsbedingte Lohnunterschiede: Wer kriegt wie viel Butter aufs Brot? *IAB-Forum, 1/2011*, S. 4-13.
- Müller, M. (2011). Klassenziel verfehlt. *Erziehung und Wissenschaft, 7-8/2011*, S. 6-9.
- Müller, W. (1998). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In J. Friedrichs, K. U. Mayer, & M. R. Lepsius (Hrsg.), *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie, KZfSS Sonderheft 38* (S. 81-112). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller-Benedict, V. (2007). Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jahrg. 59* (Heft 4), S. 615-639.
- Mutz, M. (2006). Soziale Chancengleichheit in Bildungssystemen – Länderunterschiede und ihre strukturellen Ursachen. *Potsdamer Beiträge zur Sozialforschung, 27*.
- OECD (Hrsg.). (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. OECD Publishing. Online verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264595903-de> (28.07.2012).

- OECD (Hrsg.). (2004). *Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003*. OECD Publishing. Online verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264063556-de> (28.07.2012).
- OECD (Hrsg.). (2007). *PISA 2006. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen*. OECD Publishing/W. Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264041257-de> (28.07.2012).
- OECD (Hrsg.). (2010a). *PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften (Band I)*. OECD Publishing/W. Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095335-de> (28.07.2012).
- OECD (Hrsg.). (2010b). *Bildung auf einen Blick 2010*. Paris: OECD Publishing/W. Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2010-de> (28.07.2012).
- Otto, H.-U., & Schrödter, M. (2010). „Kompetenzen“ oder „Capabilities“ als Grundbegriff einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik? In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 163-183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pfeiffer, F. (2010). Entwicklung und Ungleichheit von Fähigkeiten: Anmerkungen aus ökonomischer Sicht. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 25-43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pfost, M., Karing, C., Lorenz, C., & Artelt, C. (2010). Schereneffekte im ein- und mehrgliedrigem Schulsystem. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24 (3-4), S. 259–272.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., et al. (Hrsg.). (2004). *PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (2010). Bildungsverlierer: Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft. In G. Quenzel, & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer - Neue Ungleichheiten* (S. 11-33). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rabe-Kleberg, U. (2010). Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 45-54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Raidt, T. (2009). *Bildungsreformen nach PISA. Paradigmenwechsel und Wertewandel (Diss.)*. Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Online verfügbar unter: <http://www.pisa-bildung.de/> (28.07.2012).
- Rasche, U. (2011). Bitte Abstand halten. *Onlineausgabe der Frankfurter Allgemeine Zeitung* (16.05.2011), verfügbar unter: <http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/jung/ehrgeizige-eltern-bitte-abstand-halten-1635707.html> (28.07.2012).
- Reemtsma Begabtenförderungswerk. (2009). *Chancengerechtigkeit? Studienfinanzierung als wichtiger Faktor der Entscheidungsfindung für die Aufnahme bzw. den Abbruch eines Hochschulstudiums*. Hamburg: Reemtsma Cigarettenfabriken. Online verfügbar unter: <http://www.begabtenfoerderungswerk.de/studie/downloads/file/3-reemtsma-allensbach-studie-2009> (28.07.2012).
- Rohlf, C. (2011). *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Roßbach, H.-G. (2008). Was und wie sollen Kinder im Kindergarten lernen? In H.-U. Otto, & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen (2. Auflage)* (S. 123-131). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schultheis, F. (2009). Reproduktion in der Krise: Fallstudien zur symbolischen Gewalt. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich, & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft (2. Auflage)* (S. 251-266). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schulze, A., Unger, R., & Hradil, S. (2008). *Bildungschancen und Lernbedingungen an Wiesbadener Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe I. Projekt- und Ergebnisbericht zur Vollerhebung der GrundschülerInnen der 4. Klasse im Schuljahr 2006/07*. Wiesbaden: Projektgruppe Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung.
- Schulze, A., Wolter, F., & Unger, R. (2009). Bildungschancen von Grundschulern: Die Bedeutung des Klassen- und Schulkontextes am Übergang auf die Sekundarstufe I. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61, S. 411–435.
- Schümer, G. (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In G. Schümer, K.-J. Tillmann, & M. Weiß (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler* (S. 73-114). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Solga, H. (2005). Meritokratie - die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger, & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 19-38). Weinheim und München: Juventa.
- Solga, H., & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Online verfügbar unter: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf (28.07.2012).
- Solga, H., & Wagner, S. (2007). Die Zurückgelassenen - die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In R. Becker, & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg (2. Auflage)* (S. 187-215). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19 (1/2), S. 85–95.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2008). *Datenreport 2008. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Downloads/Datenreport2008.pdf?__blob=publicationFile (28.07.2012).
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2011). *Datenreport 2011. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Downloads/Datenreport2011.pdf?__blob=publicationFile (28.07.2012).
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.). (2011). *Ländercheck Privater Hochschulsektor*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Online verfügbar unter: http://www.laendercheck-wissenschaft.de/pdf/laendercheck_privater_hochschulsektor.pdf (28.07.2012).

- Stocké, V. (2010). Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidung zur Erklärung von Bildungsungleichheit. In G. Quenzel, & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer - Neue Ungleichheiten* (S. 73-94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Suderland, M. (2004). *Territorien des Selbst*. Frankfurt/M: Campus.
- Sünker, H. (2008). Bildungspolitik, Bildung und soziale Gerechtigkeit. PISA und die Folgen. In H.-U. Otto, & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen (2. Auflage)* (S. 223-236). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tiedemann, J., & Billmann-Mahecha, E. (2007). Zum Einfluss von Migration und Schulklassenzugehörigkeit auf die Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jahrg.* (Heft 1), S. 108-120.
- Vester, M. (2004). Die Illusion der Bildungsexpansion. In S. Engler, & B. Kraus (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen* (S. 13-53). Weinheim und München: Juventa.
- Vester, M. (2006). Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 13-54). Konstanz: UVK.
- Vester, M., von Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T., & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.). (2012). *Lehre(r) in Zeiten der Bildungsapanik*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland. Online verfügbar unter: <http://vodafonestiftung.de/scripts/getdata.php?DOWNLOAD=YES&id=16559> (28.07.2012).
- Watermann, R., & Baumert, J. (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen* (S. 61-94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Watzlawick, P. (1983). *Anleitung zum Unglücklichsein*. München: Piper.
- Weber, M. (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr (Siebeck).
- Weinert, S., Ebert, S., & Dubowy, M. (2010). Kompetenzen und soziale Disparitäten im Vorschulalter. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 3. Jahrg.* (Heft 1), S. 32-45.
- Wigger, L. (2009). Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitus transformationen und Bildungsprozessen. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich, & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft (2. Auflage)* (S. 101-118). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Willich, J., Buck, D., Heine, C., & Sommer, D. (2011). *Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn (HIS: Forum Hochschule 6/2011)*. Hannover: Hochschul-Informationssystem. Online verfügbar unter: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201106.pdf (28.07.2012).
- Zaborowski, K. U., & Breidenstein, G. (2010). „Geh lieber nicht hin! - Bleib lieber hier.“ Eine Fallstudie zu Selektion und Haltekräften an der Hauptschule. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 127-144). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.