

2 Ungleichheit im österreichischen Bildungssystem

2.1 Chancengleichheit und Emanzipation als Aufgabe des Bildungssystems?

Bildung wird immer wieder mit dem Versprechen der Emanzipation² in Verbindung gebracht: Bildung soll die Menschen dazu befähigen, sich frei entfalten zu können, sich entsprechend den eigenen Interessen und Fähigkeiten zu entwickeln, selbstständig zu denken, zu urteilen, zu agieren und gemäß der persönlichen Vorstellungen zu leben (vgl. Gerhartz 2013a).

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

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

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

privilegierten Verhältnissen³ zur Befreiung von sichtbarer wie unsichtbarer Unterdrückung sowie damit verbundenen eingeschränkten Möglichkeiten auf private, berufliche wie soziale Selbstverwirklichung verhelfen (vgl. Gerhartz 2013a).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Kompensatorische Wirkung des Bildungssystems

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

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

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

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

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

Studien zu Auswirkungen der vorschulischen Bildung zeigen einerseits, dass sich beispielsweise der Kindergartenbesuch positiv auf späteren Schulerfolg auswirkt und demnach auch ein Stück weit zur Minderung von primären Herkunftseffekten⁵ beiträgt, andererseits, dass zu hohe Erwartungen nicht erfüllt werden können, da Kinder unterprivilegierter Herkunft nicht überproportional profitieren, die Leistungsschere also dadurch nicht geschlossen wird: Die „Hoffnung einer Nivellierung sozialer Bildungsungleichheiten durch vorschulische Bildung“ erfülle sich kaum, vielmehr deuten Ergebnisse darauf hin, dass jene am meisten von frühkindlichen Bildungsangeboten profitieren, „die bereits einen Bildungsvorsprung haben“ (Baader et al. 2012, S. 26). Das derzeitige System der frühkindlichen Betreuung und Bildung reproduziert oftmals soziale Ungleichheiten, statt Chancengleichheit zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 32).

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

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

⁵ Siehe Kapitel 2.3.3

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

Trotz aller Kritik am Verfehlen der kompensatorischen Wirkung des Bildungssystems darf eine andere Perspektive nicht außer Acht gelassen werden: Das bildungspolitische Ziel einer kompensatorischen Bildung und Erziehung ist nicht unproblematisch, da es eine hierarchische Normierung von Bildungsinhalten nahelegt, in der familiäre Bildungsprozesse in bildungsfernen⁶ Elternhäusern „als defizitär gelten müssen“ (Grundmann et al. 2010, S. 61). Dazu wird die institutionelle Betreuung von Kindern immer früher und gleichzeitig länger forciert – Baader et al. (2012) sprechen für die frühe Kindheit von einem „Trend zur zunehmenden Institutionenkindheit“ (S. 18). Der Besuch von Betreuungseinrichtungen wird zunehmend höherwertig eingeschätzt, familiäre Bildungsleistungen

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

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

2.3 Erklärungsansätze für Ungleichheit im Bildungssystem

2.3.1 Kulturelle Reproduktion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

auf die Möglichkeit und Sinnhaftigkeit der Einrichtung von Spezialkursen hin, „um das Rezeptionsniveau der Unterprivilegierten zu heben“ (ebd., S. 159). Somit seien pädagogische Missverständnisse, die nachgewiesenermaßen häufig an der verwendeten Sprache lägen, vermeidbar (ebd., S. 93). Da das System aber nicht liefere, was es verlange, verlange es implizit,

„daß seine Schüler bereits besitzen, was es nicht liefert: eine Sprache und Kultur, die außerhalb der Schule durch unmerkliche Familiarisierung gleichzeitig mit der entscheidenden Einstellung zur Sprache und Kultur ausschließlich auf diese Weise erworben werden kann“ (ebd., S. 126).

Trotz aller Wahrscheinlichkeit des Erreichens bestimmter Bildungsabschlüsse je nach Herkunft funktioniere die Reproduktion der Bildungsungleichheit nicht wie ein „mechanischer Determinismus“; es würden nicht automatisch alle mit hohem kulturellen Erbe bevorzugt, da es natürlich auch Vergeudung des kulturellen Erbes gebe, ebenso wie Unterprivilegierte, die durch die eigene Benachteiligung zu besonderen Leistungen angespornt werden (vgl. ebd., S. 44).

Mangelndes kulturelles Kapital führt aber in der Regel zu einem höheren Risiko des vorzeitigen Ausscheidens aus der „leaky pipeline“ (Müller-Benedict 2010, S. 381) des Bildungssystems durch (Selbst-)Selektion: zum einen durch die Entscheidung gegen einen Hochschulbesuch, zum anderen durch mangelnde Befähigung zu den notwendigen Leistungen, um Prüfungen zu bestehen bzw. höhere Schulabschlüsse zu erreichen (vgl. de Graaf & de Graaf 2006). Schülerinnen und Schüler mit niedrigem Status könnten zwar ebenso großen Nutzen aus einer Hochschulbildung ziehen wie Kinder mit höherem Status, die Kosten für Erstere seien dabei aber möglicherweise höher (ebd., S. 150). Ähnlich argumentiert auch der britische Forscher Paul Willis (1977), der in seiner Untersuchung „Learning to Labour“ der Frage, warum Arbeiterkinder später selbst zu Arbeiterinnen und Arbeitern werden, aus einer anderen Perspektive mit einem stärkeren Fokus auf die subjektive Entscheidung der Jugendlichen nachgeht. Dabei unterscheidet sich Willis’ von Bourdieus und Boudons Erklärungsansätzen durch die aktive Rolle, die er den Arbeiterkindern, die selbst die Entscheidung treffen, im Arbeitermilieu zu bleiben, zuschreibt: „we must accept a certain autonomy of the processes at this level which both defeats any simple notion of mechanistic causation and gives the social agents involved some meaningful scope for viewing, inhabiting and constructing their own world.“ (Willis 1977, S. 172)

2.3.2 *Cultural Mobility Model und Widersprüche zu Bourdieu & Passerons Modell*

Anstatt von einer Reproduktion der Mitgliedschaft in einer Statusgruppe geht DiMaggio (1982) in seinem „Cultural Mobility Model“ von einer dynamischeren Sichtweise aus: Während er idealtypische Statusgruppen als klar definiert und abgegrenzt sieht, seien Statusgruppen in modernen Gesellschaften diffuser und loser verbunden. Und während die potenzielle Mitgliedschaft einer Statusgruppe jedem einzelnen Mitglied weniger bekannt wird, steige die Wichtigkeit der „shared status culture“, jener „cultural cues“, die eine Person für andere Statusgruppenmitglieder als ebensolches Mitglied der Statusgruppe definiere. Daher können Individuen auch über ein Repertoire an Statuskulturen verfügen, von dem sie selektiv Gebrauch machen. Partizipation in einer Statuskultur könne in solchen Gesellschaften unbewusst durch alltägliche Interaktionen entwickelt werden. Nach dem Cultural Mobility Model gehe es nicht nur um Mitgliedschaft, sondern auch um Partizipation in einer Statusgruppe: „It may be more accurate to speak of *status culture participation* than of *status group membership*, and to think of status as a cultural process rather than as an attribute of individuals.“ (DiMaggio 1982, S. 190, Hervorhebung im Original) Das kulturelle Kapital habe zwar Einfluss, determiniere aber den Status eines Kindes nicht vollkommen: „childhood experience and family background may only partially and modestly determine a person’s stock of cultural capital“ (ebd., S. 190). Gerade für jene Schülerinnen und Schüler unterprivilegierter Herkunft, die Aufwärtsmobilität anstreben, könne aktive Teilnahme an „prestigious status cultures“ eine praktische und brauchbare Strategie sein (ebd.). Status wird in diesem Modell also nicht als ein endgültiges Attribut, sondern als Prozess wahrgenommen, auf den die Betroffenen selbst Einfluss haben (ebd., S. 190; vgl. Hinz & Groß 2006, S. 202). Aus Sicht von DiMaggios kultureller Mobilitätstheorie ist der Ertrag kulturellen Kapitals – im Gegensatz zu Bourdieus Perspektive – nicht für die Kinder mit dem meisten, sondern für diejenigen mit dem geringsten kulturellen Kapital am größten: „The impact of cultural capital⁷ will be greater on the grades of less advantaged youth, for whom the acquisition and display of prestigious cultural resources may be a vital part of upward mobility“ (DiMaggio 1982, S. 195) und entsprechend: „Returns to cultural capital are highest for students who are least advantaged.“ (ebd., S. 190, Hervorhebung im Original)

Ergebnisse, die in diese Richtung gehen, zeigen sich in der Untersuchung von de Graaf & de Graaf (2006), in welcher der Effekt von elterlichem Konsum von Hochkultur bzw. Populärkultur auf Schülerinnen und Schüler von unter-

⁷ DiMaggio bezieht sich hierbei direkt auf Bourdieu (vgl. DiMaggio 1982, S. 190).

schiedlichem Status untersucht wurde. Zwar belegen die Autor/innen die Wichtigkeit kulturellen Kapitals im Vergleich zum ökonomischen und weisen auf einen Trend in ebendiese Richtung hin – bei der Untersuchung von vier Geburtskohorten verlor die ökonomische Dimension zugunsten der kulturellen an Bedeutung (vgl. S. 161). Bei ihrer Untersuchung zeigt sich allerdings, dass eben nicht jene aus den höchsten Statusgruppen am meisten von kulturellem Kapital profitieren, sondern vielmehr, dass die höchste Statusgruppe von kulturellen Ressourcen nicht beeinflusst wird, hingegen besteht bei der niedrigsten Statusgruppe „ein starker positiver Effekt beider Formen“ (de Graaf & de Graaf 2006, S. 169): Die Art der von Eltern gelesenen Literatur hat einen je nach Status unterschiedlichen Einfluss. So hat das Lesen von Unterhaltungsliteratur in Familien mit niedrigem Status einen positiven Effekt und steht in Zusammenhang mit einem höheren Niveau der sprachlichen Fähigkeiten, während bei Familien mit hohem Status Gegenteiliges der Fall ist: Hier steht der Konsum von Unterhaltungsliteratur in (statistisch relevantem) Zusammenhang mit relativ niedrigen sprachlichen Fähigkeiten für diese Statusgruppe, dasselbe elterliche Leseverhalten wird hier in Verbindung mit schlechteren Bildungschancen der Kinder gebracht (ebd., S. 169f.). Auch weisen die Autor/innen nach, dass sich – im Gegensatz zu niedrigeren Statusgruppen – die schulischen Leistungen von Kindern aus höheren Statusgruppen nicht durch das Vorhandensein von zusätzlichen kulturellen Ressourcen verbessern. Der Effekt der kulturellen Ressourcen (im Gegensatz zu jenem der ökonomischen Ressourcen) zeigt sich als abhängig vom Status der Eltern, daher stützen die Ergebnisse aus Sicht der Autor/innen „DiMaggios kulturelle Mobilitätstheorie uneingeschränkt und widersprechen Bourdieus kultureller Reproduktionstheorie“ (ebd., S. 170). Da kulturelle Ressourcen die Leistungen von Schülerinnen und Schülern niedriger sozialer Herkunft, nicht jedoch die von jenen aus den höchsten Statusgruppen positiv beeinflussen, schlussfolgern de Graaf & de Graaf, „dass die kulturelle Reproduktionstheorie, wie Bourdieu sie vorgelegt hat, nicht haltbar ist“ (ebd., S. 168; vgl. ebd., S. 171).

Eine weitere Hypothese, die Bourdieus Ansatz widerspricht, ist jene, dass das kulturelle Kapital nicht nur in Kombination mit anderen Kapitalarten, sondern durchaus auch als eigenständiger Faktor Einfluss auf Bildungserfolg nimmt (vgl. Hinz & Groß 2006, S. 202; de Graaf & de Graaf 2006, S. 152). Einige Studien (u. a. Maaz & Watermann 2007) unterstützen diesen Erklärungsansatz, indem sie aufzeigen, „dass das kulturelle und soziale Kapital auch einen von der Sozialschicht unabhängigen Effekt auf die Studienintention hat und so im Sinne DiMaggios Mobilitätsprozesse ermöglicht“ (Maaz & Watermann 2007, S. 299). Somit könnte soziale Mobilität durch kulturelles Kapital unterstützt werden (Maaz, Baumert & Trautwein 2009, S. 27).

2.3.3 *Rationale Wahlentscheidungen*

Ein ganz anderes Erklärungsmodell für Bildungsungleichheit und deren Fortbestand liefern Vertreter der Rational-Choice-Theorie (u. a. Boudon 1974; Breen & Goldthorpe 1997): „It shows that the ‚cultural theory‘ accounts for only a particular source of IEO [inequality of educational opportunity, Anm. SG]“ (Boudon 1974, S. 31). Demnach sind nicht in erster Linie bzw. nicht nur sozio-kulturelle Mechanismen bedeutend, nicht das Vorhandensein von kulturellem Kapital, die Passung bzw. Diskrepanz zwischen der Kultur von Schule und Elternhaus entscheidend für den Verlauf von Bildungskarrieren; vielmehr treffen Eltern bzw. Schülerinnen und Schüler Bildungswegentscheidungen (auch) aufgrund ihrer ökonomischen Lage (Boudon 1974; vgl. auch Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2006, S. 57; de Graaf & de Graaf 2006, S. 150). Entscheidungen bezüglich schulischer und beruflicher Zukunft werden aufgrund von „Präferenzen hinsichtlich sozialer Mobilität und [dem] wahrgenommene[n] Risiko, im sekundären und tertiären Bildungsbereich zu scheitern“, getroffen (de Graaf & de Graaf 2006, S. 150). Diese Entscheidungen können vollkommen rational in Bezug auf die eigenen Ziele getroffen werden, aber gleichzeitig zu einem die Ziele betreffend gegensätzlichen Ergebnis führen:

„Every individual has a definite advantage in trying to obtain as much education as possible – the higher the educational level, the more favorable the status expectations. But as soon as all individuals want more education, the expectations associated with most educational levels tend to degenerate, and this has the effect of inciting people to demand still more education in the next period.“ (Boudon 1974, S. 198)

Dieses von Boudon genannte „aggregation paradox“ führt dazu, dass Personen immer länger im Bildungswesen verweilen, mit einem kollektiven Nutzen, aber keinem individuellen Nutzen (vgl. ebd.).

Boudon (1974) unterscheidet zwischen unterschiedlichen Effekten, welche die soziale Herkunft bei Bildungsgangentscheidungen hat:

„We assume that stratification generates and actually describes a number of differences between people. The lower the social status, the poorer the cultural background – hence the lower the school achievement, and so on. These are what we have called the primary effects of stratification.“ (S. 29)

Um einen weiteren Herkunftseffekt zu beschreiben, geht Boudon auf den hypothetischen Fall ein, dass ein Kind niedriger sozioökonomischer Herkunft und ein Kind aus der Mittelschicht am Ende der Primarstufe dieselben Ausgangsbedingungen hätten, die primären Effekte also keine Rolle spielten: Wenn beide die Wahl zwischen einer allgemeinen und einer berufsbildenden weiteren Schullaufbahn hätten, könne angenommen werden, dass die Entscheidung von ihrem sozi-

alen Hintergrund beeinflusst sei. Für das Kind aus der höheren sozioökonomischen Statusgruppe würde die Wahl eines berufsbildenden Curriculums eine hohe Wahrscheinlichkeit von Bildungsabstieg nach sich ziehen, während das Kind unterprivilegierter Herkunft guten Grund zur Erwartung einer Erhebung in einen höheren Stand hätte, auch wenn es den berufsbildenden Zweig wählen würde. Dieser Effekt würde durch die Einbeziehung der Familie in die Wahlentscheidung noch verstärkt. Wenn Schülerinnen und Schüler sowie deren Familien zwischen zwei Alternativen wählen müssten und Alternative *a* wahrscheinlicher zu einem höheren sozialen Status führt, ist der erwartete Nutzen, *a* eher als *b* zu wählen, eine zunehmende Funktion des familiären Sozialstatus: „The higher the social status, the higher the anticipated benefit associated with *a*.“ (Boudon 1974, S. 29f., Hervorhebung im Original) Die Kosten, die mit Variante *a* in Verbindung gebracht werden, können monetärer, aber auch sozialer Art sein: „Thus not choosing a prestigious curriculum may represent a high social cost for a youngster from a middle-class family if most of his friends have chosen it; but choosing the same course may represent a high cost for a lower-class youngster if most of his friends have not.“ (ebd., S. 30) Darüber hinaus könne die Entscheidung aus der Perspektive der Familiensolidarität gesehen werden: „Following a prestigious curriculum may serve to reinforce family solidarity for a middle-class youngster and to weaken it for a lower-class youth“ (ebd.). Grundsätzlich könne aufgrund empirischer Belege angenommen werden, dass die wahrgenommenen Kosten einer allgemeinbildenden Schulwahl umso höher sind, desto niedriger der soziale Status einer Familie ist (vgl. ebd.). Ein weiterer wichtiger Faktor, der bei Bildungswegentscheidungen eine Rolle spielt, ist der Nutzen. Boudon (1974) nimmt an, dass der Nutzwert, eine allgemeinbildende Schullaufbahn statt einer berufsbildenden zu wählen, umso größer eingestuft wird, je niedriger die Kosten und je größer die Vorteile sind. Je höher der Sozialstatus, desto größer sei die Wahrscheinlichkeit, *a* statt *b* zu wählen. Daher seien selbst bei angenommenen gleichen Startbedingungen nach der Primarstufe die Wahrscheinlichkeiten, Variante *a* statt Variante *b* zu wählen, bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft verschieden: „Inasmuch as the youngsters are by assumption located at the same point of the Cartesian space, they do not differ with respect to the primary effects of stratification, but they do differ with respect to its secondary effects.“ (ebd., S. 30) Zusammenfassend erklärt Boudon (1974) den zweistufigen Prozess wie folgt: Im ersten Teil werden die Kinder bzw. Jugendlichen aufgrund primärer Herkunftseffekte durch eine Funktion des Sozialstatus ihrer Familie unterschiedlich im Modell des kartesischen Raums zugeteilt, was Dimensionen wie schulische Leistung und Alter in einer bestimmten Schulstufe beinhaltet. Die sekundären Effekte der Verteilung führen zu dem Resultat, dass die

Wahrscheinlichkeit, allgemeinbildende statt berufsbildende Laufbahnen einzuschlagen, umso größer ist, je höher der soziale Status (ebd., S. 30).

Die primären Effekte beziehen sich also auf Leistungsdifferenzen, die sekundären auf Wahlentscheidungen. „Verkürzt gesagt, zeigt [diese Theorie] die Differenz zwischen dem ‚Können‘ und dem ‚Wollen‘ der am Bildungsgeschehen beteiligten Eltern und Schulkinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen an.“ (Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2006, S. 59) Der sekundäre Herkunftseffekt ist „auch ein Ausdruck verinnerlichter Sozialschichtzugehörigkeit“ (Maaz, Baumert & Trautwein 2009, S. 15), die Bildungsziele einer Person orientieren sich an ihrer aktuellen sozioökonomischen Position, wie die Social Position Theory (Keller & Zavalloni 1964) bereits erklärte, die auf Kosten, Nutzen und Erfolgswahrscheinlichkeit fokussiert und deren Abhängigkeit von der „relative distance“ of a social class from a given goal“ darlegt (Keller & Zavalloni 1964, S. 58; vgl. Maaz, Baumert & Trautwein 2009; vgl. dazu auch die Ausführungen zu Bourdieus Bezeichnung des „sense of place“ in Kap. 2.3.4).

Der sekundäre Effekt wirkt jedoch nicht nur bei den Bildungswegentscheidungen der Eltern und der Schülerinnen und Schüler selbst, sondern auch bei den Empfehlungen der Lehrkräfte. Selbst bei gleichen schulischen Leistungen, also unter Berücksichtigung des primären Effekts, fallen Bildungsempfehlungen für Kinder unterprivilegierter Herkunft niedriger aus als jene für Kinder aus privilegierten Elternhäusern (vgl. Ditton 2010, S. 249). Lehrkräfte erwarten also, dass Letztere in Bezug auf ihre Bildungskarrieren erfolgreicher sein werden.

Da Bildungswegentscheidungen in der Regel ungewisser Natur sind, es also keine definitiven Konsequenzen gibt und auch die Eintretenswahrscheinlichkeit von möglichen Konsequenzen unklar ist, wird bei diesen Entscheidungen der von den Betroffenen „subjektiv erwartete Nutzen“ bzw. das von ihnen eingeschätzte Risiko berücksichtigt (ebd., S. 255). So wird zum Beispiel die Gefahr, keine berufliche Ausbildung zu absolvieren, von unterprivilegierten Gruppen häufig als relevanter angesehen als (kulturelle) Argumente für bzw. gegen eine Hochschulbildung (vgl. de Graaf & de Graaf 2006, S. 150). In seinem Artikel zu „Limitations of Rational Choice Theory“ verweist Boudon (1998) auf ebendiese Einschränkungen: Zwar besitze, wie von Coleman beschrieben, die Rational-Choice-Theorie eine „unique attractiveness“, was vor allem durch den finalen Aspekt solcher Erklärungen, die ohne „black box“ frustrations“ auskomme, gegeben sei; dennoch müsse bedacht werden, dass Menschen nicht nur instrumentell handeln: „RCT [rational choice theory, Anm. SG] assumes that individual action is *instrumental*, namely that it has to be explained by the actors' will to reach certain goals. Now, action can be noninstrumental, as most sociologists have recognized.“ (Boudon 1998, S. 818, Hervorhebung im Original) Wenn die

Instrumentalität von Handlungen limitiert sei, könne die Rational-Choice-Theorie keine generelle Handlungstheorie sein:

„Thus, one cannot apply RCT notably in cases where an actor does X because he believes in Z and that Z implies his doing X independently of the consequences of X. And even when action is instrumental, it can mobilize beliefs that need to be explained and that normally will not be explained by RCT.“ (Boudon 1998, S. 818)

Goldthorpe (1996) folgt Boudon (1974) in den grundsätzlichen Annahmen der Rational-Choice-Theorie, in seinem Ansetzen bei Keller und Zavalloni (1964) „positional‘ theory of aspirations“ sowie darin, dass Klassenunterschiede in zwei Stufen erzeugt werden (vgl. Goldthorpe 1996, S. 489). Da er Boudons Sicht unterstützt, dass „as children’s educational careers extend, it is the influence of secondary rather than of primary effects on attainment that becomes increasingly dominant“, widmet er sich in Hinblick auf Fragen des Wandels bzw. des Nicht-Vorhandenseins möglichen Wandels von Klassenunterschieden unter den Bedingungen von Bildungsexpansion insbesondere den sekundären Effekten (vgl. ebd., S. 491). Aus seiner Sicht müssten sich – vergleichbar mit der Verringerung bzw. weitgehenden Eliminierung von geschlechtsspezifischen Ungleichheiten zugunsten von Männern, die durch eine vermutete positivere Kosten-Nutzen-Evaluation von Bildung für Frauen in Hinblick auf veränderte Geschlechterbeziehungen und Arbeitsmarktbedingungen möglich wurde – auch Klassenunterschiede im Laufe der Zeit verringern, was jedoch nicht passiert sei (ebd., S. 491f.). Goldthorpes Annahme ist daher, dass sich trotz einer Tendenz zu höherer Bildung kaum etwas an den klassenspezifischen Relationen geändert habe:

„Class differentials in educational attainment have persisted because, even though with educational expansion and reform, the *general* balance of costs and benefits associated with more ambitious options has steadily changed so as to encourage their take-up, little concurrent change has occurred in the *relativities* between *class-specific* balances: that is, between such cost-benefit balances as they are on average assessed from the standpoints represented by different classes of origin.“ (Goldthorpe 1996, S. 492, Hervorhebung im Original)

Was aus seiner Sicht geklärt werden muss, ist, warum diese Stabilität gegeben ist (ebd.). Goldthorpe führt in dieser Diskussion unterschiedliche Punkte an, die wichtig seien, so zum Beispiel die nicht vorhandenen größeren Reduktionen von Unterschieden bezüglich des Familieneinkommens, auch wenn in industriellen Gesellschaften ein Anstieg des Wohlstands vorhanden sei, Einkommensfluktuationen, die vor allem manuelle Lohnarbeiter, weniger Angestellte, betreffen, öffentliche Unterstützung für Bildung, die nicht wirklich auf jene Familien, bei denen der Bedarf am größten ist, gerichtet sei.

„To the extent that the principle of universal, compulsory and free education applies, means-testing is precluded and, further, those eligible for subsidized higher education can only be those who have opted for it – and, previously, for the school courses that lead to the requisite qualifications.“ (ebd., S. 493)

Aus Goldthorpes Sicht hilft öffentliche Bildungsunterstützung, die Klassenunterschiede an frühen Entscheidungspunkten im Bildungssystem nicht erfolgreich eindämmen kann, eher den Familien in privilegierten Positionen (1996, S. 493).⁸ Des Weiteren darf der Selbst-Bewahrende Aspekt von Klassenungleichheiten nicht unterschätzt werden, Bildungsentscheidungen bleiben bedingt durch die Klassensituation, in der sie stattfinden, was zu einer Wahrscheinlichkeit unterschiedlicher Evaluation von Kosten-Nutzen führt, daher sei Wandel wiederum behindert (ebd., S. 494).

Goldthorpe (1996) führt auch das Thema Stuserhalt an: So sollten Kinder aus privilegierten Elternhäusern eine intergenerationale Stabilität des Status ermöglichen und Abstieg verhindern, weshalb sie stärker zu weiterführenden Schullaufbahnen ermutigt würden. Dies wird als eine Konsequenz der Bildungsexpansion noch verstärkt. Mit Verweis auf Hirsch (1976) betont Goldthorpe, dass nicht die tatsächliche Menge an Bildung, sondern die Menge in Relation zu den Konkurrenten am Arbeitsmarkt entscheidend sei. Daher würden in den Familien auch teils riskante Entscheidungen für höhere Bildung getroffen, beispielsweise wenn die hohen Investitionen nicht im Verhältnis zu den Fähigkeiten stehen. Solche Entscheidungen könnten sich unterprivilegierte Familien hingegen weniger leisten, da für sie ein misslungener Versuch, höhere Bildung zu erreichen, größere Konsequenzen nach sich zieht als in höheren Statusgruppen, da zum Beispiel die Kosten einer notwendigen zusätzlichen Berufsausbildung zu hoch seien (vgl. Goldthorpe 1996, S. 494f.) Seine Überlegungen führen Goldthorpe zu den zwei miteinander verbundenen Begründungen für das Bestehenbleiben der Klassendifferenzen: Zum einen seien die Unterschiede in der Aufnahme ehrgeizigerer Bildungsziele bestehen geblieben, da sich auch die Bedingungen, unter denen wahrgenommene Kosten und Nutzen dieser Ziele evaluiert würden, nicht geändert hätten und grundsätzlich in weniger privilegierten Familien eine größere Erfolgssicherheit als in höheren Statusgruppen gegeben sein müsste; zum anderen habe die Persistenz der unterschiedlichen Neigungen eine rationale Basis, wenn die Implikationen der unterschiedlichen Situationen der

⁸ Auch im österreichischen Bildungssystem ist trotz kostenlosen Schulbesuchs, finanzieller Unterstützung beim Schulbucherwerb („Schulbuchaktion“) sowie freien Hochschulzugangs keine Chancengleichheit von Kindern unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergrunds zu erkennen (siehe Kapitel 3.2). Die insgesamt im Kontext der Bildungsexpansion gehobene Stufe der Bildungsabschlüsse hat nicht unbedingt zu größerer Chancengleichheit beigetragen, siehe dazu Kap. 2.4.2.

Klassen durch Ressourcen, Möglichkeiten und Einschränkungen bedacht werden (ebd., S. 495f.).

In der aktuellen Debatte wird die Rational-Choice-Theorie ebenfalls aufgenommen und diskutiert. Sowohl primäre als auch sekundäre Herkunftseffekte auf Bildungslaufbahnentscheidungen wurden in aktuellen Studien vielfach untersucht und in zahlreichen Untersuchungen nachgewiesen – sowohl für den Übergang in die Sekundarstufe selbst als auch für Laufbahneempfehlungen der Lehrkräfte und elterliche Bildungsaspirationen (für einen Überblick siehe Maaz, Baumert & Trautwein 2009, S. 19).

Maaz (2006) zeigt auf, dass die Variablen der Rational-Choice-Theorie einen wesentlichen Beitrag zur Erklärung eines nachgewiesenen schwachen sekundären Herkunftseffekts bei der Studienintention leisten können: „Primäre soziale Disparitäten waren dort wirksam, wo die Merkmale der sozialen Herkunft einen Einfluss auf die für den Hochschulzugang erworbenen Kompetenzen ausübten (z. B. die Abiturnote).“ (S. 233f.) Die sekundären sozialen Disparitäten zeigten sich, „als bei Kontrolle von Noten und Leistungen die Effekte familiärer Strukturmerkmale auf die Studienintention wirksam blieben“ (ebd.). Bei der tatsächlichen Aufnahme des Studiums war das Erklärungsmodell der Rational-Choice-Theorie ebenfalls zutreffend: Mit steigender Bildungsmotivation und abnehmenden Investitionskosten wurde eine Studienaufnahme wahrscheinlicher (vgl. ebd., S. 229; vgl. Esser 1999).

Müller & Pollak (2010) erläutern, warum sekundäre Herkunftseffekte unterprivilegierte Schülerinnen und Schüler so häufig zu berufsbildenden Schulen führen: Berufsbildung bringt relativ sichere Abschlüsse, die mit relativ niedrigen Kosten und ebenso vergleichsweise niedrigem Arbeitslosigkeitsrisiko das Erreichen qualifizierter Erwerbspositionen ermöglicht – daher ist diese scheinbar sichere Variante gerade in bildungsfernen, unterprivilegierten Milieus im Vergleich zu allgemeinbildenden Bildungsgängen attraktiv, auch wenn dieses scheinbare Sicherheitsnetz „von den langfristig mehr Erfolg versprechenden Wegen des akademischen Lernens ab[lenkt]“ (S. 310). Diese Tendenz werde durch die berufsbildungsbezogenen Möglichkeiten im deutschen Bildungssystem verstärkt, sie führe „gewissermaßen zu einer *Ablenkung von Arbeiterkindern vom Weg zum Abitur und in die Hochschulen*“ (ebd., Hervorhebung im Original).

Leitgöb et al. (2012) untersuchen in ihrer Erweiterung des Boudon'schen Ansatzes zu primären und sekundären Effekten sozialer Herkunft (1974) vier zusätzliche mögliche Einflussfaktoren auf geschlechtsspezifische Ungleichheiten: die Feminisierung des Lehrberufs in der Sekundarstufe I, das geschlechtsspezifische Freizeitverhalten und die geschlechtsstereotype Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler sowie die Literaturauswahl im Deutschunterricht. Dabei schreiben die Autor/innen dem unterschiedlichen Freizeitverhalten (posi-

tive Wirkung der „kreativ-kulturellen Freizeitaktivitäten“ auf die Lesekompetenz bei Mädchen, hingegen negativer Einfluss „des hedonistischen Freizeitverhaltens“, S. 330) sowie der Literatúrauswahl (verstärkte Lektüre belletristischer Texte bei Mädchen in der Sekundarstufe I, bei Schülern vermehrte Lektüre von Sachtexten) das stärkste Erklärungspotenzial zu, wenn auch die geschlechtsstereotype Selbstwahrnehmung (in Bezug auf die Zuschreibung von Geschlechterstereotypen: negative Effekte bei Jungen, „wenn sie ihrer Genusgruppe typisch weiblich konnotierte Eigenschaften zuweisen“, S. 321) einige Ansatzpunkte bietet (vgl. Leitgöb et al. 2012, S. 309ff.).

Ditton (2010) verweist auf eine Einschränkung, die bei Anwendung des Rational-Choice-Erklärungsmodells bedacht werden muss: Individuelle Entscheidungen finden grundsätzlich immer im Kontext vorgegebener struktureller Bedingungen statt, so kann zum Beispiel ein Kind, das die notwendigen Leistungsvoraussetzungen nicht erfüllt, nicht in höhere Bildung investieren (vgl. S. 255).

2.3.4 Verbindungsmöglichkeit der zwei Haupterklärungsstränge

In Bourdieus & Wacquants (1996) Bestimmungsversuch von Habitus wird deutlich, dass dieser auch mit rationalen Entscheidungen in Verbindung zu bringen ist:

„Der Habitus ist das, was man voraussetzen muß, wenn man erklären will, warum die sozialen Akteure, ohne im eigentlichen Sinne rational zu sein, das heißt ohne ihr Verhalten im Hinblick auf die Maximierung der ihnen zur Verfügung stehenden Mittel zu organisieren, kurz, ohne Kombinationen, Pläne, Projekte zu machen, *vernünftig* sind und nicht verrückt (...) Sie sind viel weniger abwegig oder irregeleitet, als wir spontan meinen möchten.“ (S. 163; Hervorhebung im Original)

Der Habitus sei „das Prinzip der dauerhaftesten sozialen Unterschiede und Bildungsunterschiede“ und umfasse in „jedem Augenblick einer schulischen oder intellektuellen Biographie (...) die ganze biographische Kurve“ (Bourdieu & Passeron 1971, S. 185). Menschen haben also „als Ergebnis eines langen und komplexen Konditionierungsprozesses die objektiven Chancen, die sich ihnen bieten, verinnerlicht“ (Bourdieu & Wacquant 1996, S. 163), antizipieren darauf basierend die Zukunft, „die zu ihnen paßt“, im Gegensatz zu jener, die „nichts für einen ist“ (ebd.) und handeln in der Gegenwart dann entsprechend. Dies wird auch in Bourdieus Erläuterung in „Habitus: A Sense of Place“ deutlich: „habitus as a system of *dispositions*, that is of permanent manners of being, seeing, action and thinking, or a system of *long-lasting* (rather than permanent) schemes or schemata or structures of perception, conception and action“ (Bourdieu 2005, S. 43, Hervorhebung im Original). „Die Dialektik von subjektiven Erwartungen

und objektiven Chancen“ sorgt meist „tendenziell für eine Anpassung der Erwartungen an die Chancen“ (Bourdieu & Wacquant 1996, S. 164).

Nach Bourdieu & Passeron (1971) hängt der Anteil der erfolgreichen Schülerinnen und Schüler einer sozialen Klasse mit deren Einstellung zum Bildungssystem zusammen (S. 177f.): Jede Einzelentscheidung, die eine Schülerin oder einen Schüler in einen nicht-erfolgsversprechenden Bildungszweig eintreten lässt oder sie bzw. ihn vom Bildungsaufstieg ausschließt, resultiere „aus der Gesamtheit der objektiven Relationen zwischen sozialer Klasse und Bildungssystem (...), da für das Individuum eine Bildungszukunft nur in dem Maße wahrscheinlich oder unwahrscheinlich ist, wie sie der objektiven und kollektiven Zukunft seiner Klasse entspricht“ (ebd., S. 178). Daher sei die Berechnung der Wahrscheinlichkeit der Wahl eines bestimmten Schultyps mehr als die Erfassung des Ausmaßes der Ungleichheit, denn sie

„ermöglicht vielmehr eine theoretische Konstruktion, die eines der stringentesten Erklärungsprinzipien für diese Ungleichheit liefert: Die subjektive Erwartung, die den einzelnen veranlaßt, sich selbst auszuschließen, orientiert sich an einer Schätzung der objektiven Erfolgschancen seiner Klasse, wobei gerade dieser Mechanismus zur Verwirklichung der objektiven Wahrscheinlichkeit beiträgt.“ (Bourdieu & Passeron 1971, S. 178f.)

Rationale Entscheidungen werden von Individuen also nicht nur aufgrund ihrer durch ihre Herkunft determinierten Ressourcen getroffen, sondern (auch) aufgrund von subjektiven Erwartungen bezüglich des schulischen (Miss-)Erfolgs, welche von der Erfolgswahrscheinlichkeit Angehöriger ihrer Klasse abhängen, somit sind subjektive Erwartungen die „Verinnerlichung der objektiven Bedingungen“:

„Der Begriff der subjektiven Erwartung als Verinnerlichung der objektiven Bedingungen im Laufe eines Prozesses, der vom ganzen System der objektiven Relationen, in denen er sich vollzieht, beeinflusst wird, hat deshalb einen so hohen Erklärungswert, weil er einen ganzen Knoten von Relationen erfaßt: die zwischen dem Bildungssystem und dem System der sozialen Klassen und auch die zwischen dem System dieser objektiven Relationen und jedem sozialen Subjekt (Individuum oder Gruppe), in dem Maße, wie sich dieses Subjekt immer, selbst unbeußt, bei seinen Entscheidungen am System der objektiven Relationen orientiert, die das Subjekt prägen.“ (ebd., S. 179)

Was das im Konkreten für individuelle Bildungskarrieren von Unterprivilegierten heißt, zeigen Nairz-Wirth, Meschnig & Gitschthaler (2010) in ihren Analysen: Für viele Jugendliche sei es äußerst schwierig, ihre Zukunftsvorstellungen und ihren Denkhorizont nicht an ihre soziale Ausgangsposition zu koppeln, sondern davon abzulösen. Erst Vorbilder aus dem eigenen sozialen Milieu und der eigenen Herkunftsfamilie würden das Vorhandensein von Aufstiegsmöglichkeiten trotz schwieriger Ausgangsbedingungen zeigen (S. 68).

Dass sich die auf soziokulturelle Mechanismen fokussierten und handlungstheoretisch orientierten Rational-Choice-Modelle zur Erklärung des Verlaufs von Bildungskarrieren nicht ausschließen, betonen auch Lange-Vester & Teiwes-Kügler (2006): Rationale Wahl widerspreche nicht der von Bourdieu postulierten Wirksamkeit des Habitus. Rationale Entscheidungen fielen „üblicherweise mit den inkorporierten Schemata des Habitus weitgehend zusammen.“ So seien „die verinnerlichten Chancen, Erwartungen und Perspektiven“ häufig mit den „sich objektiv bietenden Möglichkeiten und Handlungsalternativen im Einklang“ und würden in Bildungswegentscheidungen ausgedrückt. Die Wahl der Akteurinnen und Akteure stimmten mit „Möglichkeiten des Feldes“ und „denen des Habitus“ überein, daher sei nicht klar zu unterscheiden, ob Bildungswegentscheidungen „rational kalkulierend oder ohne spezifische Kalkulation“ erfolgten, da das Ergebnis beider Handlungslogiken zu den gleichen Ergebnissen führten: „Die von Bildungsaufsteigern aus ökonomisch schwächeren Familien rational vorgetragenen Argumente gegen die Aufnahme eines Studiums entsprechen zugleich den präferierten und verinnerlichten Mustern ihres Herkunftsmilieus.“ (Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2006, S. 60)

Auch Müller & Pollak (2010) führen Überlegungen an, die Rational-Choice- und Habitus-Theorien implizit verbinden: Das Bildungswegentscheidungsverhalten sei auf „vernünftigen Überlegungen“ darüber basiert, was die Menschen in ihrer jeweiligen Situation mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen und ihren Zukunftserwartungen für das Beste halten. Diese Entscheidung ist rational, darüber hinaus aber wirken soziokulturelle Einflüsse: Was Menschen für „am besten“ halten, hängt auch von ihren Einstellungen zu Lernen, Bildung und Kultur sowie den – Personen ihres Herkunftsmilieus entsprechenden – Zielen und Erwartungen von ihrer (beruflichen) Zukunft ab (vgl. S. 308). Oder, wie Lange-Vester & Teiwes-Kügler (2006) es formulieren: „Was vernünftig ist, lässt sich nicht objektiv festschreiben, sondern variiert mit den spezifischen Präferenzen und Wertschätzungen in sozialen Milieus.“ (S. 62)

Demnach sind die beiden prominentesten Erklärungsansätze für Bildungsungleichheit – Rational Choice und von kulturellem Kapital abhängige Habitus-Formation – miteinander vereinbar. Beide Erklärungsansätze sind in aktuellen Auseinandersetzungen und Untersuchungen zu dem Thema zu finden.

2.3.5 *Kulturelle Reproduktionstheorie und Rational-Choice-Theorie in aktuellen Studien*

Die Kernursache für die Entstehung von Bildungsungleichheit und deren Verfestigung sehen Grundmann et al. (2010) in der „Aufwertung institutioneller Bildung gegenüber lebensweltlichen Bildungsprozessen“, wodurch alle Kinder und

Jugendlichen einen „gesellschaftliche[n] Normierungs- und Selektionsprozess“ durchlaufen (S. 51).

Erler (2006) fasst die Gründe für schulischen Misserfolg von Schülerinnen und Schülern, die aus Familien mit geringerem ökonomischen Kapital kommen – ein Faktor, der oft mit einem familiären Migrationshintergrund korreliert –, zusammen: Zum einen ist in diesen Familien das Interesse an einer frühen finanziellen Unabhängigkeit ihrer Kinder stärker, weil sie sich lange, kostenintensive Bildungszeiten nicht leisten können. Finanzielle Belastungen durch eine längere Schulkarriere können von Familien aus den oberen Statusgruppen leichter getragen werden (vgl. auch Müller-Benedict 2010, S. 383; vgl. Gerhartz 2013b). Darüber hinaus werden die Kosten von finanziell schwächer gestellten Familien subjektiv auch höher bewertet (vgl. Bacher, Leitgöb & Weber 2012, S. 433). Des Weiteren erleben Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Bevölkerungsschichten in der Schule häufig soziale Ausgrenzung, sind durch schwierige Lernsituationen öfter überfordert, was wiederum die Leistungsorientierung in der Schule zusätzlich verstärkt (vgl. Erler 2006, S. 137). Darüber hinaus haben Bildung und Kultur in ihren Familien einen geringeren Stellenwert, wodurch sie für diesbezügliche Anstrengungen weniger Belohnung oder Anerkennung erhalten, was sich nach Erler wiederum negativ auf ihren Schulerfolg auswirkt (vgl. ebd.). Ebenso ist es möglich, dass geringer eingeschätzte Erfolgsaussichten auch die Wahrscheinlichkeit des Absolvierens von höheren Schulen verringern (vgl. Bacher, Leitgöb & Weber 2012, S. 433). Elterlicher Beruf sowie elterliche Bildung wirken sich nach Bacher, Leitgöb & Weber schwach direkt, „aber stark indirekt über den kulturellen Besitz und die Leseleistungen auf den Besuch einer matura-führenden Schule“ aus – Ungleichheiten, welche die soziale Herkunft betreffen, ließen sich zwar nicht vollständig, jedoch zu großen Teilen durch schlechtere Testleistungen und geringeres Vorhandensein kultureller Güter und Bildungsressourcen erklären (ebd., S. 444; vgl. Gerhartz 2013b).

Nairz-Wirth (2011) nennt (Un-)Kenntnis der kulturellen Spielregeln, die in der Schule gelten, als eine Ursache für Erfolg bzw. Misserfolg im Bildungssystem. Dieses stellt sie als „Spiel- oder Kampffeld“ im Bourdieu’schen Sinne dar, in dem Chancen zu gewinnen oder zu verlieren ungleich verteilt sind (vgl. Gerhartz 2013b): Schülerinnen und Schüler, die einen schwächeren sozioökonomischen Hintergrund haben, und welche die

„kulturellen Spielregeln der Mittelschichtinstitution Schule am wenigsten beherrschen, haben auf allen Stufen der Bildungsleiter schlechte Chancen im Wettlauf um die begehrtesten Titel (Matura, Hochschuldiplom). Sie werden oft schon früh von ihren Mitspielerinnen und Mitspielern, die mit höher (bewertetem) Startkapital ins Spiel eingetreten sind, abgehängt.“ (Nairz-Wirth 2011, S. 108)

Erfolgreich seien also jene Schülerinnen und Schüler, die neben kulturellem auch über hohes soziales Kapital verfügen, die „impliziten und expliziten Spielregeln“ des Bildungssystems kennen und „ein ‚gutes Gespür‘ für die Bedingungen ihrer Anwendungen besitzen“ (Nairz-Wirth, Meschnig & Gitschthaler 2010, S. 46). Ein Informationsvorsprung bezüglich der Wege und Möglichkeiten des komplexen Feldes des österreichischen Bildungssystems gleichen „Trümpfen, die ausgespielt werden können, wenn es darum geht, auf die ‚richtige Karte‘ zu setzen“, wie beispielsweise den passenden Schultyp mit den „höchsten ‚Verwertungschancen‘ (und zwar sowohl intellektuelle als auch materielle)“ (ebd., S. 46f.).

Bereits im Kindergarten können sich Tendenzen herauskristalisieren, wessen Chancen in dem „Spiel- bzw. Kampffeld“ (Nairz-Wirth 2011, S. 108) des Bildungssystems zur Gruppe der Verlierer zu gehören, eher groß sind (vgl. Gerhartz 2013b) – dies betonen auch Hickman et al. (2008): „Children who exhibit these [conduct-disorder] problems are rejected by their peers and consequently develop a detachment from school, because they find school academically and socially unrewarding.“ (S. 5) Dies wirkt sich dann in der frühen Jugend aus, wenn „rejected children begin to congregate with each other for support, forming delinquent peer groups“ (ebd.). Soziale Ablehnung kann also schon von kleinen Kindern erlebt werden, wenn ihr „Habitus aufgrund ‚unpassender‘ elterlicher Erziehung (...) von der Kindergartengruppe als störend empfunden“ werde, wodurch diese der großen Gefahr der Distanzierung von Bildungsinstitutionen ausgesetzt seien (Nairz-Wirth 2011, S. 110; vgl. Gerhartz 2013b). Demnach werden auch Bildungswegentscheidungen „über den persönlichen *Habitus* vermittelt, der sich im Laufe des Lebens über die primäre und sekundäre Sozialisation und Erziehung (...) ausbildet und sich in uns ‚einarbeitet‘“, und zwar über „eine Art *stiller Pädagogik*“ (Nairz-Wirth, Meschnig & Gitschthaler 2010, S. 46, Hervorhebung im Original; siehe auch Nairz-Wirth 2009). Die Vereinbarkeit bzw. die Passung von Feld und Habitus beeinflusst nach Nairz-Wirth (2011), wie gut jemand im Bildungssystem klarkommt: „Das Passungsverhältnis zwischen dem Habitus des Kindes/des Jugendlichen und die Struktur des schulischen Feldes indiziert also, ob dissonante, abstoßende oder harmonisierende Kräfte im schulischen Feld, verkörpert über die in ihm wirkenden AkteurInnen, mobilisiert werden.“ (S. 110) Auch Maaz, Baumert & Trautwein (2009) nennen „misfit zwischen sozialem und kulturellem Habitus von unteren Sozialschichten und Minoritäten und schulischen Verhaltensnormen und Sprachcodes“ als eine Erklärung für wachsende Ungleichheit während der Schullaufbahn (S. 23), Lange-Vester & Teiwes-Kügler (2006) sprechen von Umstellungskrisen Studierender niedriger Herkunftsmilieus, die dem „Spannungsverhältnis von Habitus und Feld“ geschuldet sind (S. 62).

In ihren Erläuterungen zu den Bildungsstrategien der unterschiedlichen Milieus zeigen auch Grundmann et al. (2003) auf, dass in Milieus der höheren akademischen Bevölkerungsschichten

„in der Familie und den sozialen Verkehrskreisen Umgangsweisen und Vorstellungen von ‚Kultur‘ und ‚Bildung‘ tradiert werden, vor deren Hintergrund Oberklassenangehörige mit besonderer Leichtigkeit und selbstbewusster Distanz auf die Bildungsinhalte und -anforderungen der Schule zugreifen bzw. reagieren können.“ (S. 37)

Schülerinnen und Schüler aus diesen Herkunftsmilieus profitieren von der Verteidigung des Definitionsmonopols ihrer Familien „über das legitime kulturelle Kapital gegenüber der Schule“, werden dadurch mit „hohen Selbstwirksamkeitserfahrungen im Umgang mit Bildung, Kultur und Wissen“ ausgestattet (ebd.). In dem aufstiegsorientierten Milieu der gesellschaftlichen Mittelschicht gilt Schule als „Vehikel des sozialen Aufstiegs und wird in kultureller Hinsicht zugleich mit überhöhter Autorität versehen“, woraus kein spielerischer, sondern ein „angespannter und ‚schulmäßiger‘ Umgang mit Wissen dominiert“ (ebd., S. 38). Bildung wird dabei vor allem auch in Hinblick auf seine Verwertungschancen betrachtet (ebd.). In den unteren sozialen Schichten ist die Wahrscheinlichkeit „einer Passung der bereichsspezifischen Bildungsstrategien am geringsten“, die Anforderungen und Angebote der Schule erscheinen daher „als heteronome Disziplinar- und Kolonialisierungsmaßnahme“, wodurch es zu Konflikten kommt, denen auf unterschiedliche Art und Weise begegnet wird: „Hingabe an die ‚Illusion der Chancengleichheit‘“ mit all den Risiken, die ein Bildungsaufstiegsversuch (auch wenn dieser nicht erfolgreich ist) mit sich bringt, oder „die offene Kampfansage“ den Institutionen des Bildungssystems gegenüber, was sich oft in „ostentative[r] Verweigerung ihrer formellen Bildungs- und Leistungsanforderungen“ und gegenkulturellen Bildungsprozessen zeigt (ebd.).

Kramer & Helsper (2010) sprechen von einer unterschiedlichen Passung des (durch wesentliche schulische Akteure wie Schulleitung, Gruppen von Lehrpersonen etc. verkörperten) „schulisch geforderten ‚sekundären Habitus‘“ mit dem „familiär generierten ‚primären Habitus‘“ – Schulkulturen können zu unterschiedlichen sozialen Milieus daher in einem korrespondierenden, nahen, distanzierten oder abstoßenden Verhältnis stehen (S. 109f.). Dies differenziert nach den Autoren Bourdieus These von einem sekundären Schülerhabitus „als Erfordernis des schulischen Feldes [aus], der zu den primären Habitusfigurationen der Kinder zwischen einem Passungs- und Abstoßungsverhältnis oszillieren kann“ (S. 110). Auf Basis ihrer Untersuchungen schlussfolgern Kramer & Helsper, dass „aus dem Zusammenspiel familiärer Milieus mit je spezifischen Schulkulturen für die Kinder und Jugendlichen unterschiedliche Bildungsoptionen zwischen weitreichenden Transformations- bzw. dominant bleibenden Reproduktionslinien

resultieren“ – eine Perspektive, die nur sichtbar wird, „wenn verschiedene soziale Felder und Ebenen in ihrem Zusammenspiel für die reproduktiven oder transformatorischen Möglichkeitsräume in Beziehung gesetzt und miteinander verbunden werden“ (ebd., S. 115). Dabei untersuchen Kramer & Helsper (2010) auch den Einfluss von Bildungsinstitutionen auf Habitusformationen der Schülerinnen und Schüler sowie deren Veränderungen und bestimmen unterschiedliche bildungsbezogene Habustypen: Der Habitus der Bildungsexzellenz und -distinktion zeichnet sich durch umfassende, über die Schule hinausweisende, der Schule gegenüber „im Gestus des Überlegenen“ positionierende Bildungsorientierung aus, der Habitus des Bildungsstrebens weist eine hohe Leistungs- und Bildungsorientierung auf, gleichzeitig fehlt aber die sichere, selbstverständliche, unbemühte Haltung, da die angestrebten Bildungsorte und -abschlüsse unvertraut und fremd sind und gute Leistungen vor allem durch hohe Anstrengungsbereitschaft erreicht werden. Der Habitus der Bildungskonformität und -notwendigkeit zeichnet sich durch unauffällige Schulkarrieren und wenig ausgeprägte Schulorientierung aus, schulischen Leistungsanforderungen wird mit Befremden begegnet, Schule als Pflichtprogramm betrachtet, Ziel sind meist mittlere Bildungsabschlüsse. Der Habitus der Bildungsfremdheit beinhaltet Befremden gegenüber oft nicht erfüllbaren schulischen Anforderungen bezüglich Leistung und Verhalten sowie den nicht mit eigenen Kompetenzen und Orientierungen kompatiblen bzw. übereinstimmenden Bildungsinhalten, es werden in der Regel maximal einfache Bildungsabschlüsse angestrebt. Als positiver Bezugspunkt werden lediglich Kontakte zur Peergroup sowie informelle außerschulische Angebote betrachtet (ebd., S. 115ff.).

Maaz, Baumert & Trautwein (2009) gehen davon aus, dass Bourdieus Sicht der Schule als grundsätzliche Mittelschichtsinstitution im derzeitigen System zutreffender wird, wenn von deutlichen Unterschieden zwischen verschiedenen Schulen und Lehrpersonen ausgegangen wird, da die Herkunft von Lehrpersonen inzwischen heterogen sei und einige Schulen sich auf die Förderung von benachteiligten Schülerinnen und Schülern spezialisieren. Daher ist den Autoren zufolge „eine Modellierung der Herkunftseffekte in Form von cross-level-Interaktionen (Charakteristika von Schulen/Lehrkräften interagieren mit Herkunfts-Charakteristika der Schülerinnen und Schüler) plausibler als Modelle, die von Haupteffekten auf Schülerebene ausgehen“ (ebd., S. 27).

Obwohl in vielen Studien das Passungsverhältnis zwischen Habitus und schulischer Feldstruktur angesprochen wird, werden diesbezüglich keine Umgestaltungen angedacht, wie Nairz-Wirth (2011) kritisiert:

„An eine Änderung der Feldstruktur wird ebenso wenig gedacht wie an eine notwendige Professionalisierung von Lehrenden hin zu einem pädagogischen Habitus, der die ‚Spielkompe-

tenzen' und Kapitalchancen der gefährdeten Schülerinnen und Schüler nachhaltig zu verbessern im Stande ist.“ (S. 111)

Pädagogische Professionalisierung würde sich aus ihrer Sicht dort bewähren, „wo die Energie, die über dissonante Strukturen freigesetzt wird, konstruktiv – im Sinne der Unterstützung und Förderung der SchülerInnen – genutzt wird, d.h. für Chancenungleichheit reduzierende pädagogische Maßnahmen genutzt wird“ (ebd.; vgl. Gerhartz 2013b).

Dies bestätigt Sertl (2006) in seinen Ausführungen über soziale Ungleichheit im österreichischen Schulsystem, in denen er bemängelt, dass das Bildungssystem die Ungleichverteilung von Chancen und Gütern „bis zu einem gewissen Grad ‚reproduziert‘ und wenig bis nichts zu einer ‚Umverteilung‘ beiträgt“ (S. 55). Auch die Analyse und Interpretation von Lassnigg & Vogtenhuber (2009) im Nationalen Bildungsbericht bezeugt Ungleichheit im österreichischen Schulwesen. Das Bildungsniveau der Eltern sei der wichtigste Hintergrundfaktor für Bildungsentscheidungen und Bildungserfolg von österreichischen Jugendlichen: „Dieser Faktor wirkt in Österreich so stark, dass in diesem Zusammenhang beinahe von einer Bildungsvererbung gesprochen werden kann, die die soziale Mobilität stark einschränkt.“ (S. 153) Grundmann et al. (2010) sprechen von einer „intergenerationale[n] Persistenz von Bildungsungleichheiten.“ (S. 62) Nach dem OECD-Bericht „Education at a Glance“ verfügen in Österreich 14 Prozent der 25- bis 34-Jährigen über ein niedrigeres, 26 Prozent über ein höheres und 59 Prozent der Befragten über dasselbe Bildungsniveau wie ihre Eltern (OECD 2012, S. 109; OECD o. J.). Dies wird von PISA-Ergebnissen ebenso wie von Daten aus den Volkszählungen sowie EU-weiten Haushaltserhebungen bestätigt: „In Österreich [sind] Kinder aus niederen sozialen Schichten beim Erwerb von höherer Bildung eklatant benachteiligt“, hingegen „Akademiker- und Beamtenkinder beim Erwerb höherer Bildung auffällig bevorzugt“ (Sertl 2006, S. 50; vgl. Gerhartz 2013b).

2.4 EXKURS: (Re-)Produktionsmechanismen im Bildungssystem

2.4.1 *Hidden Curriculum und (widersprüchliche) Funktionen der Schule*

Dass Schule nicht lediglich ihren offiziellen Lehrplan lehrt, es vielmehr parallel dazu einen versteckten Lehrplan, ein *Hidden Curriculum* gibt, welches Kinder und Jugendliche auf Regeln und gewünschte Verhaltensweisen in der Gesellschaft und Arbeitswelt sowie auf die Akzeptanz der bestehenden Machtverhältnisse vorbereitet, wurde bereits vielseitig diskutiert (vgl. u. a. Apple & King 1977;

Giroux & Penna 1979; Anyon 1980), die „spezifische Form, in der Schule stattfindet, ist selbst von sozialisierender Wirkung“ (Herzog 2011, S. 173). Bowles & Gintis (1976; 2002) bezeichnen die Art und Weise, wie die Schulen das Ziel des Hidden Curriculum erreichen, als das „correspondence principle“ – als das Prinzip, nach dem soziale Interaktion sowie individuelle Belohnungen so strukturiert werden, wie es dem Arbeitsumfeld entspricht. Der Fokus liegt dementsprechend nicht auf dem offiziellen Lehrplan, sondern vielmehr auf durch Strukturen der Schulausbildung stattfindender Sozialisation. Nach Bowles & Gintis sind die Strukturen schulischer Erfahrungen sehr gut dafür geeignet, die gewünschten, im Einklang mit Tätigkeiten im Erwerbsleben stehenden Einstellungen und Verhaltensweisen zu fördern, da diese auch diejenigen sind, die mit guten Schulnoten belohnt werden (vgl. Bowles & Gintis 1976, S. 9; Bowles & Gintis 2002, S. 13; vgl. dazu auch Mehan 1979; vgl. Zinnecker 1975; Pongratz 2010b, S. 43ff.; zu Anerkennung in pädagogischen Beziehungen vgl. Sandring 2013, S. 29ff.).

Auf Basis von Analysen, die das Hidden Curriculum in den Blick nehmen, erläutert LeCompte (1978) klare Verhaltensregeln, welche Teil des inoffiziellen Lehrplans sind – darunter unter anderem den Lehrpersonen zu gehorchen, deren Erwartungen von gutem Verhalten zu erfüllen oder auch sich an vorgegebene Zeitpläne zu halten (vgl. S. 29; vgl. auch Fritz Bohnsack 2013). Dabei wird das Hidden Curriculum von den Lehrpersonen oftmals als unausweichlich für die Erreichung kognitiver curricularer Ziele und nicht als spezifische Lernerfahrung an sich gesehen (LeCompte 1978, S. 23). Die Inhalte des versteckten Lehrplans ist den Kindern und Jugendlichen offenbar klar: Die Frage danach, was ihre Lehrpersonen in erster Linie von ihnen möchten, beantworten sie mit „leise sein, nicht herumalbern und die Arbeit pünktlich [...] erfüllen“ (ebd., S. 30). Nach LeCompte (1978) kann das Hidden Curriculum als für den Schulerfolg ebenso wichtig wie oder wichtiger als die fachlichen Inhalte bezeichnet werden: „The child who doesn't do what the teacher asks when she asks it and consistently misbehaves will be eliminated from school as quickly, if not more quickly, than one who actually fails course work.“ (ebd., S. 34) Neben Verhaltensregeln oder Zeiteinteilung stellt auch die Verinnerlichung der geltenden Leistungsstandards etwas für das zukünftige Berufsleben Wichtiges dar, das in der Schulzeit gelernt wird, so LeCompte. Dabei geht es nicht darum, das Leistungsstreben der Schülerinnen und Schüler zu fördern, sondern darum, ihnen die Akzeptanz der Evaluation ihrer eigenen Arbeit durch Autoritäten beizubringen, da (berufliche) Leistungsevaluationen in der modernen Gesellschaft eine Basis für Statuszuweisungen darstellen (ebd., S. 35).

Aufgrund der Tatsache, dass in verschiedenen Berufsfeldern und in unterschiedlichen beruflichen Positionen teilweise konträre Einstellungen oder Verhaltensweisen gefordert werden, kann der heimliche Lehrplan nicht als still-

schweigende allgemeine Vorbereitung auf den Produktionsprozess bezeichnet werden, sondern stellt eine sich nach der jeweiligen sozialen Klasse richtende, spezifische Vorbereitung dar (vgl. z. B. Anyon 1980). Wenn es nämlich tatsächlich Ziel des Bildungswesens wäre, möglichst vielen Schülerinnen und Schülern in einem kurzen Zeitraum den Erwerb möglichst vieler Fähigkeiten der akademischen Bildung zu ermöglichen, stände dies nach Bourdieu & Passeron (1971) „in ebenso krassem Gegensatz zum traditionellen, an der Bildung und Auslese einer Elite aus den oberen Klassen orientierten, wie zum technokratischen Bildungswesen, das auf die Serienproduktion von Spezialisten nach Maß abzielt“ (S. 90). Welche Variante des Hidden Curriculum für welche Personen gilt, wird im Kontext der schulischen Ausübung ihrer Selektions- und Allokationsfunktion – die oftmals in Widerspruch zur Aufgabe Förderung und Bildung stehen (vgl. Herzog 2011, S. 167) – entschieden. Die Schule muss auswählen, welche Schülerinnen und Schüler in höhere Bildungsgänge kommen und – damit verbunden – wer welche beruflichen Chancen erhält, welchen Personen welche gesellschaftlichen Positionen zugewiesen werden: Wer ungelernte Hilfskraft wird, wer später eine Position als (Fach-)Arbeiter/in inne hat, wer zu den Top-Manager/innen oder Ärzten bzw. Ärztinnen wird, wird vor allem auch durch schulische Selektion und Allokation entschieden. Wer wird in Zukunft zu den Unterprivilegierten gehören, wer zu den Privilegierten? Die Schule bereitet darauf zwar nicht offiziell, nicht explizit vor, sie tut es aber trotzdem (vgl. Gerhartz 2013a). Auf die schulische Wirkung als Abbild der jeweiligen Gesellschaft wies Joseph Grannis schon 1967 hin:

„Every school represents to its students a model of society and its possibilities. In the very composition of the students and teachers, in the authority and decision-making structure of the school, in the ways that people talk with one another, learn and work and play together, and in the expectations the school holds for its students (...) the school instructs about society.“ (Grannis 1967, S. 137)

Unterschiedliche Schulen stellen aus dieser Sicht passende Übungsfelder für die unterschiedlichen Teile der Gesellschaft dar. Die jeweilige Form der von einem Kind besuchten Schule kann daher bestimmen, für welche Berufslaufbahn es vorbereitet wird (vgl. LeCompte 1978, S. 22). Die herkunftsabhängig variierende Sozialisierung durch die schulischen Institutionen dient so der Reproduktion bestehender gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Die Basis für die spezifische Differenzierung nach gesellschaftlichen Schichten stellt die Sortierung der Schülerinnen und Schüler in unterschiedliche Schultypen, -zweige sowie Bildungslaufbahnen dar, welche eng mit sozialen Faktoren verbunden sind (vgl. Bulle 2008, S. 105; vgl. Gerhartz 2013a).

Die vorbereitende Wirkung, die unterschiedliche Schulen auf zukünftige Möglichkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler sowie auf die Erwartungen, die an diese gestellt werden, haben, wird in Anyons (1980) Untersuchung deutlich: Die Autorin nimmt dabei Schulen, in denen die unterschiedlichen sozialen Zielgruppen primär vertreten sind, in den Blick und analysiert jeweils die Arbeitsaufträge, Arten des Lernen und Lehrens, den Lehrstoff, geforderte Denkweisen und Leistungsevaluationen (vgl. S. 89f.). Die Studie zeigt einen vollkommen anderen Aufbau der von für Kinder und Jugendliche der sogenannten Arbeiterklasse vorgesehenen Schulbildung, die anderes Wissen und andere Kompetenzen fördert als die für Schülerinnen und Schüler aus traditionell bürgerlichen Elternhäusern. So wird an einer Schule aus dem Milieu der Arbeiter/innen Arbeit als eine bestimmte, festgelegte Vorgehensweise vermittelt, welche vor allem routinemäßiges, mechanisches Verhalten, jedoch geringe Auswahl bzw. Entscheidungsfreiheit beinhaltet. Erklärungen zu den Hintergründen, zum Sinn oder zur Bedeutung der jeweiligen Aufgaben sowie zu Vernetzungsmöglichkeiten gibt es dabei kaum. Bei der Evaluation der Arbeit steht nicht primär die Korrektheit der Ergebnisse im Mittelpunkt, sondern die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler den richtigen, also den vorgegebenen Schritten gefolgt sind (Anyon 1980, S. 73f.). Das wesentliche Bildungsziel der von Anyon untersuchten Schulen, in denen vor allem Schülerinnen und Schüler privilegierterer gesellschaftlicher Herkunft zu finden sind („affluent professional school“), liegt im Gegensatz dazu in Sinnbildung, persönlicher Entfaltung, der Konstruktion von Wirklichkeit sowie in der aktiven Anwendung von unterschiedlichen Ideen und Konzepten und nachhaltigem, vertieftem Verständnis (Anyon 1981, S. 32ff.). Der Schwerpunkt auf persönlichen statt kollektiven Zielen von Bildung geht mit der Reproduktion von Werten einher, die für eine individualistische, wettbewerbsorientierte Wirtschaft zentral sind (vgl. ebd., S. 35). Solch unterschiedliche Herangehensweisen an die Lerngegenstände spielen eine wichtige Rolle in Bezug auf die Reproduktion der bestehenden Unterteilung von Menschen in unterschiedliche Gruppen mit ihren jeweiligen Aufgaben in Arbeitswelt und Gesellschaft: jene, die Planung und Management übernehmen, und jene, die vor allem Anordnungen, Strategien und Pläne anderer ausführen (ebd.; vgl. Gerhartz 2013a).

Auch Bowles & Gintis (1976) weisen darauf hin, dass Kinder und Jugendliche aus verschiedenen sozialen Schichten auf jeweils unterschiedliche Verhaltensweisen, die passend für die von Vertreterinnen und Vertretern ihres Herkunftsmilieus am wahrscheinlichsten angestrebte Berufslaufbahn sind, vorbereitet werden. Dabei stehen Fügsamkeit und Gehorsam für zukünftige Mitglieder der Arbeiterschaft im Vordergrund, für die oberen Gesellschaftsschichten hingegen Initiative und Durchsetzungskraft (vgl. S. 134).

Dass die Art und Qualität schulischer Erfahrungen sozialschichtabhängig ist, hat Auswirkungen auf die Entwicklung des Verhältnisses zum Arbeitsprozess, zu Autoritäten und zu ökonomischem wie symbolischem Kapital, wodurch zukünftige ökonomische Situationen sowie Ungleichheiten in den sozialen Situationen reproduziert werden können – Anyon spricht daher von klaren sozialen Konsequenzen der Unterrichtspraxis (vgl. Anyon 1980, S. 90). Auch Bulle (2008) betont die schulische Unterstützung klassenspezifischer Einstellungen und Beziehungen zu dem Produktionssystem sowie zu politischer Macht (vgl. S. 105).

Reproduzierende Aspekte zeigen sich jedoch nicht lediglich in Bezug auf das „hidden“, sondern auch in Bezug auf das offene Curriculum. So weist Anyon (1981) darauf hin, dass Schülerinnen und Schülern aus privilegierteren Herkunftsmilieus Wissen und Bewusstsein darüber vermittelt wurde, dass sie einer bestimmten gesellschaftlichen Schicht angehören und dass ihnen darüber hinaus Informationen zu der Geschichte dieser Schicht mitgegeben wurden sowie die Wertschätzung ihrer Interessen, welche sich teilweise konträr zu den Interessen anderer Schichten verhalten. Ein solches Klassenbewusstsein führt zu höherem Engagement, Konflikte für die Herkunftsschicht zu gewinnen und die derzeitige soziale Position zu halten (vgl. Anyon 1981, S. 37; vgl. Gerhartz 2013a). Im Gegensatz dazu erhielten Kinder und Jugendliche aus weniger privilegierten Milieus keine Informationen über ihre Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht, über die Geschichte der Arbeiterklasse, ihnen wurde weder die Wertschätzung noch die Legitimation der gemeinsamen Interessen der Arbeiterinnen und Arbeiter vermittelt. Die mangelnden Informationen zum bestehenden Sozialsystem bringen ein geringeres Verständnis dieses Systems sowie der eigenen Position darin mit sich und führen zum Vergessen des Widerstands sowie der Konflikte der Klasse der Arbeiterinnen und Arbeiter, was möglicherweise zu reproduzierenden Konsequenzen für das soziale System führt (vgl. Anyon 1981, S. 32). Wissen über die jeweiligen Leistungen des eigenen Herkunftsmilieus sowie ein Bewusstsein über das eigene kulturelle Kapital ist förderlich für eine Entwicklung von Klassenbewusstsein. Eine sich emanzipierende Vorgehensweise ist ohne solches Wissen um die kollektiven Interessen, Ziele sowie Möglichkeiten zur Zielverfolgung weniger wahrscheinlich (vgl. Gerhartz 2013a). Denn: „„Erst im Prozess der Bildung des Bewusstseins wird der Mensch in einem aktivselbstbestimmten Verhältnis handlungsfähig, weil er sein Dasein und seine Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit begreift und sich zum Handeln selbst ermächtigt.“ (Bernhard 2005, S. 94) Wenn Bildung eines solchen Bewusstseins im Bildungssystem verhindert wird bzw. für einige soziale Gruppen jedenfalls zu kurz kommt, „stellt sich die Frage, ob dieses Bewusstsein und die damit verbundene Ermächtigung zum wirklich befreiten, eigenständigen Handeln, Emanzipa-

tion vom herrschenden System also, nicht nur offiziell gefordert, sondern wirklich gewollt wird“ (Gerhartz 2013a, S. 59).

Aber selbst für den Fall, dass lediglich scheinbare Emanzipation *innerhalb* des bestehenden Systems angestrebt wird, also wenn es das Ziel ist, dass alle dazu befähigt werden, innerhalb des derzeitigen Systems (so weitgehend wie möglich) frei handeln, denken, sich bewegen zu können, wird klar, dass auch dieses Ziel in der bestehenden Form des Bildungswesens wohl nicht erreicht werden kann, wenn die Schule eine von ihren Funktionen, die teilweise im Widerspruch zu ihren anderen Funktionen steht, kaum zu erfüllen imstande ist: die Kompensationsfunktion (u. a. Baader et al. 2012; Solga & Dombrowski 2012; Bourdieu & Passeron 1971; vgl. Gerhartz 2013b) (siehe Kapitel 2.2).

2.4.2 Unveränderte Chancen(un)gleichheit trotz höherer Bildungsabschlüsse

Die geringere Nachfrage nach Personen mit manuellen Fähigkeiten wirkt sich auf die Anforderungen an das Schulsystem aus, es muss inzwischen vielmehr den steigenden Bedarf an Personen, die in der Lage sind, geistige Tätigkeiten auszuüben, decken und entsprechend eine ausreichende Anzahl an Absolventinnen bzw. Absolventen liefern, die über entsprechende Bildungsabschlüsse verfügen (vgl. Gerhartz 2013a). Die Schulpolitik verfolgt u. a. zum Zweck der internationalen Konkurrenzfähigkeit das Ziel, „einen Mangel an hoch Qualifizierten zu vermeiden“, die Zielerreichung wird dabei an der Quote des höchsten Bildungsabschlusses gemessen (Müller-Benedict 2010, S. 388). Dazu sollen Begabungsreserven ausgeschöpft und das meritokratische System mit dem Fokus auf Leistung gestärkt werden (ebd.). Kinder unterprivilegierter Herkunft bleiben oftmals unter dem für sie erreichbaren Leistungsniveau, ihr Leistungspotenzial wird nicht ausgeschöpft – dieses „Underachievement“ soll reduziert werden (Solga & Dombrowski 2012, S. 52). Die Bildungsexpansion, die unter anderem durch Bildungswerbungsbemühungen, ausgehend von ökonomischen (ungenutzten Bildungsreserven) und gerechtigkeitsbezogenen Argumenten, in Gang gesetzt wurde (vgl. Wenzel 2010, S. 58), hat in der Bevölkerung den Anteil möglicher Absolventinnen und Absolventen höherer Bildung vergrößert, indem durch sie der Zugang dazu auch für jene Bevölkerungsgruppen erleichtert wurde, die ihre schulische Laufbahn früher eher mit einem Pflichtschulabschluss beendeten (vgl. Gerhartz 2013a). Vester (2006) verweist jedoch auf die „optisch[e] Täuschung“, dass die Bildungsexpansion allen Personen gleiche Bildungschancen ermöglicht hätte – tatsächlich sei die Expansion darauf zurückzuführen, dass Kinder aus „oberen Bildungs- und Besitzmilieus (...) ihre Beteiligung an der Gymnasial- und Hochschulbildung mehr als verdoppelt haben“ (S. 125). Davon abgesehen war die Intention der Bildungsexpansion jedoch nicht primär pädagogischer (oder im

Sinne eines Gerechtigkeitsdenkens auch gesellschaftspolitischer), sondern wirtschaftlicher Art, da durch die Änderung der Beschäftigungsstruktur höhere Qualifikationsanforderungen an Schulabsolventinnen und -absolventen gestellt wurden (vgl. Herzog 2011, S. 165). Im Wesentlichen haben sich die Chancen dieser Personen damit jedoch kaum geändert, genauso wenig wie es die gesellschaftlichen Verhältnisse getan haben (vgl. Gerhartz 2013a).⁹ Dies hängt auch damit zusammen, dass vormals privilegierte Bildungsgänge „erst dann allgemein zugänglich [werden], wenn die von ihnen vergebenen Berechtigungen bereits eine tendenzielle Entwertung erfahren (...), weil die Anforderungsspirale bereits nach oben gestiegen ist“ (Ditton 2010, S. 251). Das Ansteigen dieser Spirale hat jedoch nicht nur mit der Komplexität der beruflichen Tätigkeiten zu tun, auch verliert ein Bildungsabschluss mit dem Ansteigen der Zahl derer, die über ihn verfügen, an Wert im Beschäftigungssystem: „As the proportion of the population with higher levels of education grows, the educational credentials required for entrance into particular classes of occupations rise correspondingly.“ (Dornbusch, Glasgow & Lin 1996, S. 408) Personen mit keinen oder niedrigen Bildungsabschlüssen, die auch über keine Berufsausbildung verfügen, haben entsprechend schlechte Chancen auf dem Arbeitsmarkt, da sie dem „gesellschaftlichen Mindeststandard“ (Solga 2005, S. 17) nicht genügen und den „Normalitätserwartungen und -pflichten hinsichtlich des Bildungserwerbs und des zu erbringenden Bildungserfolgs“ (ebd., S. 189) nicht gerecht werden können (vgl. Hillmert 2011, S. 231). Nairz-Wirth, Meschnig & Gitschthaler (2010) sprechen von einer dementsprechenden massiven Verstärkung des Drucks auf Heranwachsende, zudem werde „die Problematik des frühen Bildungsabbruches daher gesellschaftlich immer relevanter“ (S. 17f.).

Zur Zeit gilt ein Abschluss der Sekundarstufe II im Großteil der OECD-Staaten als Norm „und somit als Voraussetzung für eine weitere Ausbildung oder einen erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt“ (Vogtenhuber et al. 2012b, S. 112). Unter dem Druck des Anspruchs ökonomischer Profitabilität von Wissen in der derzeitigen Gesellschaft sei zwar der Wert von nur von Privilegierten verfolgter „*„interesseloser“ zeitintensiver Bildung*“, welche keinen direkten Verwertungszweck erfüllt bzw. verfolgt, gesunken, die Bildungsungleichheiten werden damit aber nicht beseitigt, sondern lediglich transformiert (Grundmann et

⁹ Vgl. dazu auch Deers (2010) Ausführungen zur Bildungsexpansion in Frankreich: Auch dort führt der breitere Zugang zu höherer Bildung nicht unbedingt zu größerer Chancengleichheit, da prestigeträchtigere bzw. weniger prestigeträchtige tertiäre Bildungseinrichtungen hauptsächlich von Privilegierten bzw. Unterprivilegierten besucht werden: „If the expansion of higher education has allowed more students from poorer socioeconomic backgrounds to gain access to higher education, this increased access has been to the less prestigious streams of higher education, namely, the non-selective university courses with qualifications that do not carry the same value in the labor market because they are in competition with those from selective higher education streams.“ (S. 338)

al. 2010, S. 68, Hervorhebung im Original).¹⁰ Denn bezüglich beruflicher Chancen sind formale Bildungstitel nach der Bildungsexpansion sowie der damit verbundenen Inflation von Bildungstiteln in ihrer Bedeutsamkeit gestiegen, Ungleichheiten „*kumulieren*“, auch wenn sich die konkrete Gestalt der symbolischen Gewaltverhältnisse in ‚Wissensgesellschaften‘ transformiert hat“ (ebd., Hervorhebung im Original; vgl. Gerhartz 2013a).

Angehörige unterer sozioökonomischer Gesellschaftsschichten können trotz relativ hoher Bildungsabschlüsse und ohne dies zu merken an wirklicher Emanzipation gehindert werden. Anyons Untersuchung der versteckten Curricula von Schulen unterschiedlicher Zielgruppen zeigt auf, dass Vertreter/innen der Mittelschicht die Ideologie der Leistungsgesellschaft, den Glauben an die Möglichkeit von Aufstieg durch Fleiß und Ehrgeiz verinnerlicht haben und die Konzentration darauf, voranzukommen, wenig kritische Reflexion zulässt (Anyon 1981, S. 34). Gleichzeitig wird intellektuelle Passivität und ideologische Ruhe gefördert, indem in den untersuchten Mittelschichtschulen spezifische Charakteristika von Wissen – als aus externen Quellen stammend, von Experten generiert und validiert – gelehrt werden (ebd., S. 33). So sind gebildete Angehörige der Mittelschicht, die auf der sozialen Leiter ein Stück nach oben gestiegen sind, nicht zwangsläufig vom System, das ihren Aufstieg ermöglicht hat oder verspricht, dies zu tun, emanzipiert.

2.4.3 *Verdeckte Ungleichheitsreproduktion*

Doch wie ist es den sogenannten herrschenden Schichten möglich, die existierenden Machtverhältnisse beizubehalten? Nach Gramscis Hegemonietheorie ist Herrschaft entweder durch Zwang oder durch Konsens möglich, dabei muss der langfristige Schwerpunkt jedoch auf dem Einverständnis derer, die unterdrückt werden, liegen. Aus diesem Grund stellt sich die Frage, auf welche Weise dominante Gruppen die gesellschaftliche Zustimmung erhalten (vgl. Sternfeld 2009, S. 61). Dies kann nach Bourdieu & Passeron (1971) in Bezug auf das Bildungssystem damit erklärt werden, dass den Unterprivilegierten Chancengleichheit dadurch vorgegaukelt wird, dass weniger direkter Ausschluss beispielsweise durch Examen, dafür mehr langfristige, sogenannte „sanfte Eliminierung“ (S. 197), welche nicht als solche zu erkennen ist, eingesetzt wird:

„Durch die sichtbare Auslese, die das Examen fällt, wird diese Eliminierung verdeckt. (...) bei gleichem Erfolg ist für Schüler aus den unterprivilegierten Klassen die Wahrscheinlichkeit einer ‚Selbsteliminierung‘ durch den Verzicht, in die höhere Schule (oder Hochschule) einzutreten.“

¹⁰ Zu einem historischen Überblick über die Frage von zweckfreier bzw. verwertbarer Bildung siehe Horvath (2010, S. 135ff.).

ten, größer als die Wahrscheinlichkeit einer Selbsteliminierung später, nach dem Eintritt, oder der Eliminierung durch das ausdrückliche Urteil eines Prüfungsmißerfolgs.“ (ebd., S. 175)

Eine solche „sanfte Eliminierung“ hat zwar den Nachteil, zeitintensiver zu sein, die zusätzliche Zeit wird aber dazu benötigt, „die Ausgeschlossenen von der Legitimität ihres Ausschlusses zu überzeugen“ (ebd., S. 226). Dieser Mechanismus der hinausgezögerten Eliminierung vertuscht die bestehende Chancenungleichheit für den Aufstieg in höchste Bildungsstufen und besiegelt sie dabei gleichzeitig (vgl. ebd., S. 181).

Künftiger Eliminierung setzen sich Unterprivilegierte darüber hinaus aus, „wenn sie in die Schulzweige eintreten, in denen die Chancen eines späteren Mißerfolgs am größten sind“ (ebd., S. 180; vgl. auch Boudons Ausführungen über sekundäre Herkunftseffekte, 1974). Die unterschiedlichen Lehrpläne bieten „nur ganz ungleiche Chancen zum Hochschulbesuch“ (Bourdieu & Passeron 1971, S. 181). Auch wenn jene mit geringeren Startchancen die Hochschulreife trotz aller bestehenden Hürden (wie beispielsweise die der unzureichenden familiären Unterstützung oder finanziellen Ressourcen, die eines bildungsfernen Habitus des eigenen Herkunftsmilieus oder der wichtigsten Peers oder die Hürde des mangelnden kulturellen Ausgangskapitals) schaffen, ist ein Eintreten in den tertiären Bildungsbereich aufgrund ihrer Wahl des Schultyps nicht sehr wahrscheinlich (vgl. Statistik Austria 2012a, S. 56f.; vgl. Bourdieu & Passeron 1971, S. 181). Die Möglichkeit des Eintritts in höhere Bildung bezahlen Schülerinnen und Schüler aus unteren Klassen „mit der Abdrängung in Institutionen und Bildungsgänge (...), die ihnen – mit der Wirkung von Fischreusen – angebliche Gleichwertigkeit vorgaukeln, um sie in einem verstellten und trügerischen Bildungsgang zu fangen“ (Bourdieu & Passeron 1971, S. 181): Schülerinnen und Schüler bildungsferner Herkunft neigen eher zur Wahl wirtschaftlich-praxisorientierter Bildungswege (Berufsbildende Mittlere Schulen, Berufsbildende Höhere Schulen), die häufig mit dem Schulabschluss beendet werden, als zu den Allgemeinbildenden Höheren Schulen, die eher zu Tertiärbildung führen (vgl. Gerhartz 2013a). Solch herkunftsbedingte Disparitäten wurden schon in den 1980er Jahren als „conserving force in modern societies, an important aspect of the reproduction of unequal class structures“ (Anyon 1981, S. 3) bezeichnet.

Nach Bourdieu & Passeron (1971) ist es vor allem der pädagogische Konservatismus, der „der beste Verbündete des sozialen und politischen Konservatismus“ ist, da sich das Bildungswesen bei seiner objektiven Funktion der Lehre, Bewahrung und Legitimation von Kultur und Bildung „tendenziell auf die Einstellung zu Kultur und Bildung reduzier[t], welche als Monopol der oberen Klassen soziale Unterscheidungsfunktion besitzt“ (S. 213f.). Somit werde die Aufrechterhaltung der Sozialordnung unter dem Vorwand, die „Interessen einer besonderen Berufsschicht und die autonomen Ziele einer besonderen Institution

zu verfechten“, als Ziel des Bildungssystems verdeckt (ebd., S. 214). Durch die Übereinstimmung der Kulturtradierungsfunktion mit den Interessen der Privilegierten könne die verdeckte Funktion des Bildungssystems besonders gut erfüllt werden:

„Die Illusion, das Bildungswesen besitze gegenüber allen äußeren Anforderungen und besonders den Interessen der herrschenden Klassen absolute Autonomie, herrschte niemals so vollkommen wie in Zeiten, in denen zwischen seiner eigentlichen pädagogischen Funktion, seiner Funktion der Bewahrung der Kultur und seiner Funktion der Erhaltung der Sozialordnung eine so vollständige Übereinstimmung bestand, daß seine Abhängigkeit von den objektiven Interessen der herrschenden Klassen in der glücklichen Ahnungslosigkeit prästablierter Harmonie unbemerkt bleiben konnte. Solange diese Harmonie nicht gestört wird, kann sich das System gleichsam der Geschichte entziehen und sich in der Produktion seiner Reproduzenten wie in einem Kreislauf ewiger Wiederkehr abkapseln, da es paradoxerweise dann am wirkungsvollsten zur Reproduktion der Sozialordnung beiträgt, wenn es jede andere Forderung als die seiner eigenen Reproduktion ignoriert.“ (Bourdieu & Passeron 1971, S. 214)

Ein System kann also umso ungestörter Ungleichheit verstärken, je weniger es nach außen ungleichheitsverstärkend wirkt; nach Bourdieu & Passeron (1971) ist das höchste Privileg der Privilegierten also, „nicht als Privilegierte zu erscheinen“ (S. 228). Dadurch vermittelt die formal gleiche Behandlung aller Schülerinnen und Schüler den Eindruck, dass die unterschiedlichen Bildungsergebnisse auf bestehenden unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten oder auf unterschiedlich großes Engagement zurückzuführen sind, nicht auf ungleiche Startbedingungen, und somit gemäß der meritokratischen Logik legitim seien (vgl. Gerhartz 2013a).

Im meritokratischen Bildungssystem, dessen Norm eine Verteilungsgerechtigkeit nach Leistung ist, wird angenommen, dass Unterprivilegierte ihre Position aufgrund weniger Leistungsfähigkeit oder Fleiß erlangt haben, nicht aufgrund unvorteilhafter Wahl des Bildungsgangs. Außerdem scheinen sekundäre Herkunftseffekte im Sinne Boudons (1974) (also unterschiedlicher Bildungserfolg aufgrund von Bildungswegentscheidungen, die oftmals von Lehrpersonen oder Eltern getroffen werden), die „in besonderer Weise das Gerechtigkeitsempfinden“ verletzen (Maaz, Baumert & Trautwein 2009, S. 18), im späteren Bildungsverlauf (v. a. im Bereich der Weiterbildung) keine Rolle mehr zu spielen. Dadurch „wird das Interpretationsschema erzeugt, dass Bildungsferne im Erwachsenenalter eine Folge von individuellen Fehlentscheidungen ist“ (Grundmann et al. 2010, S. 69). Dieser Eindruck wird auch bei den Betroffenen hinterlassen, die geringe Bereitschaft zu nicht unmittelbar verwertbarer Weiterbildung nicht als „systematische habituelle Schranken“, die auf der schulischen Sozialisation und den produzierten „schulbildungsfernen Habitus, der ihnen keine Dispositionen zur bildungsmäßigen Karriereplanung oder Weiterbildungsmanagement-

strategien nahelegt“, interpretieren, sondern auf eigene Entscheidungen zurückführen (ebd.).

Erklärungsmuster für Bildungsaufstieg und
Bildungsausstieg

Wie Bildungskarrieren gelingen

Gerhartz-Reiter, S.

2017, IX, 278 S. 13 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-14990-1